



Universidad de Valladolid

CAMPUS MARÍA ZAMBRANO DE SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

LOS PROFESIONALES DE LA COMUNICACIÓN ANTE LA COMPETENCIA
MEDIÁTICA

Análisis de la percepción de los profesionales sobre los niveles de competencia
mediática en el sector español de la comunicación

Presentada por Alejandro Buitrago Alonso para optar al grado de doctor por la
Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Agustín García Matilla
Alfonso Gutiérrez Martín

La presente tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (competencias actualmente asumidas por el Ministerio de Economía y Competitividad) a través de una Ayuda FPI (Formación de Personal Investigador) [Referencia: BES-2011-05133]. Asimismo, durante su ejecución ha tenido el apoyo del Ministerio de Economía y Competitividad debido a la concesión de una Ayuda a la movilidad predoctoral para la realización de una estancia breve de investigación en un Centro I+D extranjero [Referencia: EEBB-I-14-08965].

La investigación se encuadra dentro del proyecto coordinado I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad [Referencia: EDU2010-21395-C03], titulado: “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: Enseñanza Universitaria, Enseñanza Obligatoria y Profesionales de la Comunicación” [Período de ejecución: 2011-2014], dirigido por el Dr. Joan Ferrés; y se ubica concretamente dentro del subproyecto coordinado desde el Campus María Zambrano de Segovia [Referencia: EDU2010-21395-C03-02], dirigido por el Dr. Agustín García Matilla.

AGRADECIMIENTOS

No hace mucho que escuchaba en la cadena SER a Sebastián Álvaro –histórico director de “Al filo de lo imposible” de TVE– decir que cuando en alpinismo se alcanza una cumbre no es únicamente un mérito de aquel alpinista en concreto que hoya el punto más alto de dicha montaña, sino un logro de todo el equipo al completo, de todos los amigos que a lo largo de la dura expedición trabajaron codo con codo y de manera solidaria para que llegase ese día.

Y aunque por supuesto nunca me atrevería a comparar la conquista de un *ochomil* o similar con el reto académico que supone la redacción de una tesis doctoral, no puedo evitar sentirme identificado con las palabras de este gran profesional de la comunicación al darme cuenta de la inmensa cantidad de personas a las que les debo el haber llegado hasta aquí. A todos esos amigos y compañeros que, retomando el símil alpinista, me llevaron de la mano durante el trayecto, que montaron junto a mí los campamentos intermedios, que pusieron cuerdas de apoyo en los tramos más difíciles, que me ofrecieron un sorbo de té caliente cuando mayor era el desnivel y que, en el momento final, me prestaron su oxígeno para atacar la cumbre mientras ellos permanecían en un segundo plano.

Soy consciente, por tanto, de que el mero hecho de nombrar a unas cuantas de esas personas implica que irremediamente se queden en el tintero otras muchas a las que tanto debo agradecer, pero no puedo por menos que detenerme en un puñado de ellas sin cuyo apoyo constante hubiera sido imposible llegar al final de este viaje:

A mis padres, Fernando y Ana Luz; mis tíos y padrinos, Paco y Carmen; mis primos Ana y Alberto, y todo el resto de mi familia. Por afrontar conmigo cada obstáculo y hacerme sentir orgulloso de ellos cada día.

A mi hermano, Fernando, por ayudarme a transitar por un laberinto del que él ya había salido victorioso. *I got you, babe.*

Al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, por acoger este proyecto de tesis doctoral y permitirme desarrollar mis estudios de doctorado dentro de su estructura académica.

A todos mis compañeros del proyecto I+D+i COMPECAV, por tratarme como un miembro más del equipo desde mi primer día como becario predoctoral y hacerme sentir un enorme privilegiado por haber compartido investigación con personas de tal calado humano y académico.

A todos mis compañeros del Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la UVa, en particular a Eva Navarro, Alberto Martín y Javier Herrero, por el enriquecimiento constante que les he arrebatado –y les sigo arrebatando– tras cada instante que tengo la suerte de pasar con ellos.

A toda la comunidad que forma el Campus María Zambrano de Segovia, por el trato que recibí de ellos desde el primer día y su contribución diaria en la construcción de un centro de referencia en el ámbito educativo y comunicativo dentro del actual contexto universitario.

A tutte le persone che mi hanno accompagnato durante il mio soggiorno di ricerca in Italia, senza di voi non sarei arrivato fin qui. Nell'aspetto accademico, vorrei ringraziare particolarmente ai professori Morcellini, Cortoni e Lo Presti dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza"; per condividere con me il loro lavoro e la loro conoscenza in questo campo di studio.

A Javier Callejo y Miguel Vicente, por su inestimable ayuda en la estructura metodológica de la investigación.

A todos aquellos que presumo de tener como amigos; del Colegio, de la Universidad, de Salamanca, de Segovia, de Cuenca y de tantos otros lugares. Por todas las veces que me han salvado –que son innumerables– y por todo lo demás... también.

Al Coro Tomás Luis de Victoria de Salamanca y su eterno director, Victoriano García Pilo, por poner la armonía a la ciudad y componer la banda musical de mi vida durante más de una década.

A todos mis profesores, de ayer, de hoy y de mañana; maestros que despertaron en mí la vocación docente e investigadora y sin los cuales no hubiera podido llegar hasta aquí.

A los profesionales de la comunicación, en especial a aquellos que se prestaron a participar en este estudio, por llenar nuestras vidas de información y de emoción durante las 24 horas del día, los 365 días del año. Ellos son los auténticos protagonistas de esta investigación.

Y por último, y de manera especial, a mis directores de tesis:

- A Alfonso Gutiérrez, que con cada una de sus palabras y consejos, me ha guiado desde el primer día en mucho más que la escritura de una tesis doctoral.

- Y a Agustín García Matilla, mi admirado Maestro y amigo, por dejarme avanzar y aprender a su lado durante cada día de los últimos cuatro años.

*¿Será ésta comunicación?
Si es ella, el acto de escribir es sólo medio,
y lo escrito, el instrumento forjado.
Pero caracteriza el instrumento el que se forja en vista de algo,
y este algo es lo que le presta su nobleza y esplendor.*

(María Zambrano)

La honestidad no es una virtud, es una obligación.

(Andrés Calamaro)

*Un hombre puede cambiar de todo: de cara, de casa, de familia, de novia, de religión...
Pero hay una cosa que no puede cambiar: de pasión.*

Pablo Sandoval (*El secreto de sus ojos*, Juan José Campanella, 2009)

Resumen

La presente tesis doctoral repasa la evolución del campo de la educación mediática en el contexto más amplio de la educomunicación y realiza aportaciones relevantes vinculadas con aspectos terminológicos y con la puesta al día del concepto de competencia mediática, que sirve para abordar el amplio territorio de las nuevas alfabetizaciones.

En el apartado experimental, el propósito de la tesis doctoral recae en analizar la percepción que los profesionales de los medios de comunicación poseen acerca de los niveles de competencia mediática existentes en el sector mediático español, esto es, entre sus compañeros de profesión. Asimismo, la investigación incide en la visión que los profesionales de los medios poseen sobre toda una serie de aspectos relativos al campo de la educación en competencia mediática: el propio concepto y sus contenidos; las seis dimensiones básicas; el peso de su período formativo como profesionales; sus hábitos de uso y consumo de medios; el impacto de las nuevas tecnologías en el sector; o su percepción sobre el grado de competencia mediática ciudadana; entre otros. Para alcanzar estos objetivos, se ha empleado la técnica de la entrevista en profundidad semiestructurada sobre 120 profesionales de la comunicación de diversos perfiles dentro del contexto mediático español. Posteriormente, 50 de ellas han sido analizadas a través del paquete informático de análisis cualitativo ATLAS.ti. Los resultados que se desprenden del estudio son reveladores: a) Tanto los profesionales de la comunicación que perciben niveles bajos de competencia mediática entre sus compañeros de profesión como aquellos que perciben un nivel óptimo poseen una presencia similar dentro de la muestra. b) Sin embargo, su percepción de que la ciudadanía presenta serias carencias en cuanto al grado de competencia mediática resulta ser generalizada.

Palabras clave: Profesionales de la comunicación, Competencia mediática, Sector mediático, Medios de comunicación, Educación mediática, Educomunicación, Sistemas de información y comunicación, Comunicadores.

Riassunto

Questa tesi di dottorato esamina l'evoluzione del campo dell'educazione mediale nel più ampio contesto della chiamata *educomunicazione* e rende contributi significativi correlati con aspetti terminologici e con la attualizzazione del concetto "competenza mediale", che serve per affrontare il vasto territorio delle nuove alfabetizzazioni.

Nell'aspetto sperimentale, lo scopo della tesi è analizzare la percezione che i professionisti dei mezzi di comunicazione posseggono rispetto ai livelli di competenza mediale esistenti nel settore mediatico spagnolo, cioè, tra i loro colleghi. In più, la ricerca incide sulla concezione che i professionisti dei media posseggono su tutta una serie di aspetti relativi al campo dell'educazione nella competenza mediale: il concetto stesso e i suoi contenuti; le sei dimensioni di base; il peso del proprio periodo formativo come professionisti; le loro abitudini di uso e consumo dei media; l'impatto delle nuove tecnologie nel settore; o le loro percezioni sul grado di competenza mediale della cittadinanza; tra le altre cose. Per raggiungere questi obiettivi, si è utilizzata la tecnica dell'intervista in profondità semistrutturata su 120 professionisti della comunicazione di diversi profili dentro del contesto mediatico spagnolo. Successivamente, 50 di queste sono state analizzate attraverso il pacchetto informatico di analisi qualitativa ATLAS.ti. I risultati che si deducono dallo studio sono rivelatori: a) Tanto i professionisti della comunicazione che percepiscono livelli bassi di competenza mediale tra i loro colleghi quanto quelli che percepiscono un livello ottimo hanno una presenza simile dentro del campione. b) Al contrario, la loro percezione del fatto che la cittadinanza presenta serie carenze rispetto al grado di competenza mediale risulta essere generica.

Parole chiave: Professionisti della comunicazione, Competenza mediale, Settore mediatico, Mezzi di comunicazione, Educazione mediale, Educomunicazione, Sistemi di informazione e comunicazione, Comunicatori.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO.....	23
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	27

BLOQUE I: BASES CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LAS TEORÍAS FUNDACIONALES Y PRINCIPALES HALLAZGOS EN EL CAMPO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS: LOS PIONEROS.....	37
2. LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN.....	46
1.1. PRIMERA PROPUESTA CURRICULAR EUROPEA EN MATERIA EDUCOMUNICATIVA.....	49
1.2. LA ALFABETIZACIÓN VISUAL.....	52
1.3. PEDAGOGÍA VISUAL.....	54
1.3.1. <i>Pedagogía de la imagen</i>	54
1.3.2. <i>Pedagogía con imágenes</i>	56
2. RECORRIDO HISTÓRICO Y CONTEXTO ESPAÑOL DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS ..	58
2.1. GRUPOS DE INVESTIGACIÓN ACTUALES.....	74
3. CONTEXTO IBEROAMERICANO.....	85
3.1. EL INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA (ILCE).....	86
3.2. DESAFÍOS EDUCATIVOS E INTERLOCUCIÓN DE LAS AUDIENCIAS.....	86
3.3. LA EDUCACIÓN EN MEDIOS COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	89
3.4. DEFENSA DEL CONCEPTO DE “EDUCOMUNICACIÓN”.....	91
3.4.1. <i>La licenciatura en Educomunicación</i>	92
3.5. EL GILM Y LA LITERACIA MEDIÁTICA.....	94
3.5.1. <i>La literacia filmica</i>	97
3.6. LECTURA Y RECEPCIÓN ACTIVA DE LOS MEDIOS.....	98
3.7. LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL.....	102
3.7.1. <i>Propuesta de renovación de los estudios en comunicación</i>	104
3.8. COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO.....	105
3.9. EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE LA COMUNICACIÓN (ININCO).....	107
3.10. EL PLAN CEIBAL Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS AULAS.....	109
3.11. LA LABOR DEL CIESPAL.....	111

CAPÍTULO 3: CUESTIÓN TERMINOLÓGICA

1. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UN LABERINTO CONCEPTUAL.....	117
2. LA EDUCOMUNICACIÓN O EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN	118
3. CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN	121
3.1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	124
3.2. ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	125
3.3. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL	126
4. CONCEPTO DE “COMPETENCIA”.....	130
4.1. APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS	132
4.1. COMPETENCIA MEDIÁTICA	135
5. A MODO DE PROPUESTA	137

BLOQUE II: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

1. ENFOQUE METODOLÓGICO: LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	143
1.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	146
1.2. RECOPIACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS.....	147
1.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS	148
1.4. CONFRONTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	149
2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	150
2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	153
2.2. DISEÑO DE LA MUESTRA	156
3. RECOGIDA DE DATOS	166
3.1 TÉCNICA EMPLEADA: LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	166
3.1.1. <i>Tipología elegida: entrevista en profundidad “semiestructurada”</i>	166
3.2. GUIÓN FINAL DE ENTREVISTA: ESTRUCTURA Y BLOQUES.....	169
3.3. PAUTAS EMPLEADAS EN LA RECOGIDA DE DATOS.....	178
4. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS: MÉTODO E INSTRUMENTOS	182
4.1 CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS	183
4.1.1. <i>Transcripción de las entrevistas:</i>	183
4.1.2. <i>Selección de la muestra final de análisis:</i>	184
4.2. EL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS: ATLAS.TI	187
4.2.1. <i>Procedimiento de trabajo y componentes del programa</i>	188
4.3. CODIFICACIÓN.....	191
4.4. ELEMENTOS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL ANÁLISIS	204

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

INTRODUCCIÓN	213
ASPECTOS PREVIOS A LA CONSULTA DE RESULTADOS.....	214
1. FAMILIA I: FORMACIÓN	217
1.1. CÓDIGO 1: FOR AUTODIDACTA	217

1.2. CÓDIGO 2: FOR COM NO ES UN CAMPO CIENTÍFICO	218
1.3. CÓDIGO 3: FOR DEBE CAMBIAR	219
1.4. CÓDIGO 4: FOR ESCUELAS/IORTV.....	221
1.5. CÓDIGO 5: FOR HUMANIDADES	223
1.6. CÓDIGO 6: FOR LUGAR DE ENCUENTRO.....	225
1.7. CÓDIGO 7: FOR MAESTROS	226
1.8. CÓDIGO 8: FOR NEGATIVA	229
1.9. CÓDIGO 9: FOR NO IMPRESCINDIBLE	231
1.10. CÓDIGO 10: FOR POSITIVA	232
1.11. CÓDIGO 11: FOR REGULAR	235
1.12. CÓDIGO 12: FOR TEORÍA/PRÁCTICA.....	236
1.13. CÓDIGO 13: FOR VOCACIÓN.....	239
1.14. RED SEMÁNTICA – FAMILIA FORMACIÓN.....	242
2. FAMILIA II: DIETA MEDIÁTICA.....	245
2.1. CÓDIGO 14: DM	245
2.2. CÓDIGO 15: DM CUANTITATIVO	247
2.3. CÓDIGO 16: DM HA CAMBIADO	249
2.4. CÓDIGO 17: DM MEDIOS TRADICIONALES.....	252
2.5. CÓDIGO 18: DM NUEVOS MEDIOS.....	254
2.6. CÓDIGO 19: DM PIRATERÍA	259
2.7. CÓDIGO 20: DM TEMAS.....	260
2.8. CÓDIGO 21: DM TRABAJO/OCIO	261
2.9. RED SEMÁNTICA – FAMILIA DIETA MEDIÁTICA.....	264
3. FAMILIA III: PUBLICIDAD.....	267
3.1. CÓDIGO 22: PUB CUÁNDO INFLUYE	267
3.2. CÓDIGO 23: PUB LA ELUDO	269
3.3. CÓDIGO 24: PUB NEGATIVA	271
3.4. CÓDIGO 25: PUB NO ME INFLUYE.....	274
3.5. CÓDIGO 26: PUB OPINIÓN	275
3.6. CÓDIGO 27: PUB POSITIVA	277
3.7. RED SEMÁNTICA – FAMILIA PUBLICIDAD	280
4. FAMILIA IV: NUEVAS TECNOLOGÍAS.....	283
4.1. CÓDIGO 28: NSIC	283
4.2. CÓDIGO 29: NSIC AUTODIDACTA	286
4.3. CÓDIGO 30: NSIC CURSOS.....	287
4.4. CÓDIGO 31: NSIC NECESIDAD	289
4.5. CÓDIGO 32: NSIC NEGATIVOS	291
4.6. RED SEMÁNTICA – FAMILIA NUEVAS TECNOLOGÍAS.....	295
5. FAMILIA V: MUNDO DE LA COMUNICACIÓN.....	298
5.1. CÓDIGO 33: COM CAMBIOS	299
5.2. CÓDIGO 34: COM DEFINICIONES	303
5.3. CÓDIGO 35: COM ENTUSIASMO	305
5.4. CÓDIGO 36: COM FUNCIONAMIENTO.....	307
5.5. CÓDIGO 37: COM NEGATIVO	309
5.6. CÓDIGO 38: COM POSITIVO.....	311
5.7. CÓDIGO 39: COM SECTOR ECONÓMICO	312
5.8. RED SEMÁNTICA – FAMILIA MUNDO DE LA COMUNICACIÓN.....	316
6. FAMILIA VI: COMPETENCIA MEDIÁTICA.....	320
6.1. CÓDIGO 40: CM CIUDADANOS	320
6.2. CÓDIGO 41: CM CONCEPTO.....	325
6.3. CÓDIGO 42: CM CONTENIDOS.....	327

6.4. CÓDIGO 43: CM EDUCACIÓN	331
6.5. CÓDIGO 44: CM EN LA FAMILIA	334
6.6. CÓDIGO 45: CM GENERACIONAL.....	336
6.7. CÓDIGO 46: CM MOTIVACIÓN.....	339
6.8. CÓDIGO 47: CM NECESIDAD/PROMOCIÓN	340
6.9. CÓDIGO 48: CM NEGATIVA	341
6.10. CÓDIGO 49: CM NEUROCIENCIA	344
6.11. CÓDIGO 50: CM POSITIVA.....	345
6.12. CÓDIGO 51: CM PROFESIONALES	347
6.13. CÓDIGO 52: CM RENDIR CUENTAS.....	353
6.14. RED SEMÁNTICA – FAMILIA COMPETENCIA MEDIÁTICA.....	358
7. FAMILIA VII: DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	362
7.1. CÓDIGO 53: EJE ESTÉTICA	362
7.2. CÓDIGO 54: EJE LENGUAJES	367
7.3. CÓDIGO 55: EJE IDEOLOGÍA Y VALORES.....	373
7.4. CÓDIGO 56: EJE PROCESOS DE INTERACCIÓN	380
7.5. CÓDIGO 57: EJE PROCESOS DE PRODUCCIÓN/DIFUSIÓN.....	386
7.6. CÓDIGO 58: EJE TECNOLOGÍA	392
7.7. RED SEMÁNTICA – FAMILIA DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	398
8. FAMILIA VIII: ANÁLISIS DAFO.....	402
8.1. CÓDIGO 59: DAFO DEBILIDADES.....	402
8.2. CÓDIGO 60: DAFO AMENAZAS.....	407
8.3. CÓDIGO 61: DAFO FORTALEZAS.....	412
8.4. CÓDIGO 62: DAFO OPORTUNIDADES.....	416
8.5. RED SEMÁNTICA – FAMILIA ANÁLISIS DAFO	422
9. CÓDIGOS INDEPENDIENTES	426
9.1. CÓDIGO 63: CREATIVIDAD	426
9.2. CÓDIGO 64: MEDIOS PÚBLICOS	428
9.3. CÓDIGO 65: PERIODISMO CIUDADANO.....	432

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN	439
1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	439
2. COTEJO DE LA HIPÓTESIS	440
3. CUMPLIMIENTO Y ASPECTOS CONCLUSIVOS EN TORNO A LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	445
3.1. OBJETIVO 1:	445
3.2. OBJETIVO 2:	446
3.3. OBJETIVO 3:	448
3.3. OBJETIVO 4:	448
3.5. OBJETIVO 5:	449
3.6. OBJETIVO 6:	450
3.7. OBJETIVO 7:	451
4. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	452
4.1. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN.....	455

CAPITOLO 6 (IN ITALIANO): CONCLUSIONI

<i>INTRODUZIONE</i>	461
<i>1. LIMITI DELLA RICERCA</i>	461
<i>2. CONFRONTO DELL'IPOTESI</i>	462
<i>3. ADEMPIMENTO E ASPETTI CONCLUSIVI INTORNO AGLI OBIETTIVI SPECIFICI</i>	466
3.1. <i>OBIETTIVO 1:</i>	466
3.2. <i>OBIETTIVO 2:</i>	468
3.3. <i>OBIETTIVO 3:</i>	469
3.4. <i>OBIETTIVO 4:</i>	470
3.5. <i>OBIETTIVO 5:</i>	470
3.6. <i>OBIETTIVO 6:</i>	471
3.7. <i>OBIETTIVO 7:</i>	472
<i>4. LINEE FUTURE DI RICERCA</i>	473
4.1. <i>PROPOSTE DI ATTUAZIONE</i>	475

BLOQUE III: FUENTES Y REFERENCIAS

FUENTES Y REFERENCIAS	477
------------------------------------	------------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Síntesis de la clasificación de medios de Jean Cloutier	43
Figura 2: Divergencias entre Glaser / Strauss & Corbin / y Pandit	144
Figura 3: Componentes básicos de la Teoría Fundamentada	145
Figura 4: Fases y estrategias, basadas en la Teoría Fundamentada, desarrolladas en la presente investigación	140
Figura 5: Modelo de muestra.	165
Figura 6: Bloque de contacto (Formación/Trayectoria).	171
Figura 7: Bloque de uso/consumo de medios y sistemas de información y comunicación.	172
Figura 8: Bloque de los nuevos sistemas de información y comunicación.	173
Figura 9: Bloque del concepto de competencia mediática y la percepción de los profesionales	174
Figura 10: Bloque de los ejes o dimensiones de la competencia mediática	176
Figura 11: Bloque análisis DAFO	177
Figura 12: Muestra final para análisis en ATLAS.ti	186
Figura 13: Codificación definitiva para análisis en ATLAS.ti	192-204
Figura 14. Número de códigos asignados a cada familia	214
Figura 15. Sistema de abreviaturas para <i>verbatim</i> s	215
Figura 16. Ejemplos de perfiles abreviados	216
Figura 17. Red semántica de la familia de códigos FORMACIÓN	242
Figura 18: Red semántica de la familia de códigos DIETA MEDIÁTICA	264
Figura 19: Red semántica de la familia de códigos PUBLICIDAD	280
Figura 20: Red semántica de la familia de códigos NUEVAS TECNOLOGÍAS	295
Figura 21: Red semántica de la familia de códigos MUNDO DE LA COMUNICACIÓN	316
Figura 22: Percepción de los profesionales sobre el nivel de competencia mediática de los ciudadanos	325
Figura 23: Percepción de los profesionales sobre el nivel de competencia mediática de sus compañeros de profesión	352
Figura 24. Red semántica de la familia de códigos COMPETENCIA MEDIÁTICA	358
Figura 25. Red semántica de la familia de códigos DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	398
Figura 26. Red semántica de la familia de códigos ANÁLISIS DAFO	422

CAPÍTULO 1

Introducción

Por primera vez en la historia, la educación está ahora comprometida en preparar al hombre para un tipo de sociedad que aún no existe.

(Comisión de expertos de la UNESCO)

La escuela debe situarse ante todas las pantallas.

(Geneviève Jacquinot)

Se cumplen casi cuatro décadas desde que viera la luz un pionero y trascendental volumen en la historia reciente de la educación mediática: *A general curricular model for mass media education*, publicado por ESCO (Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación). En él, se recogía una aseveración lanzada unos años antes en un informe de la UNESCO: “por primera vez en la historia, la educación está ahora comprometida en preparar al hombre para un tipo de sociedad que aún no existe” (Minkkinen, 1978: 33). Dos decenios después, la autora francesa Geneviève Jacquinet aseguraba aquello de que “la escuela debe situarse ante todas las pantallas” (1997: 187). A día de hoy, otro par de décadas después, quizá no podemos afirmar con rotundidad que los planes académicos se hayan situado de manera efectiva ante todas las pantallas o que la integridad del sistema educativo se encuentre decididamente comprometida en formar al ciudadano para el mundo que está por venir. Sin embargo, esas dos afirmaciones –recogidas en las obras de dos autoras– cobran hoy más vigencia que nunca y suponen un inmejorable punto de partida ante el que arrancar un reto apasionante como es la escritura de una tesis doctoral.

¿Pero por qué la importancia de los medios y las pantallas? ¿Qué hay en ellas tan relevante como para que la educación deba situarse ante éstas? Desde la tradición educomunicativa (Freinet, Vallet, Cloutier, Freire, Kaplún, etc.) se diría que todo acto de comunicación tiene la capacidad de producir, consciente o inconscientemente, “efectos” educativos; o más aún, la capacidad de “concientizar” y de formar de manera “paralela” a quien se somete a los mensajes de dichos medios, en este caso de pantallas. Desde la visión de algunos de los autores referenciales hoy día de la “educación mediática” (Aparici, García Matilla, Ferrés, Aguaded, Gutiérrez, Orozco, Soares, etc.), diríamos que los documentos sonoros, visuales y audiovisuales son componentes del proceso pedagógico y están “integrados de forma consustancial al discurso didáctico” (Aparici, 1993: 355); o que las imágenes “constituyen una materia cercana con la que dotar de sentido, motivar y hacer pensar” (García Matilla, 2010: 153). Pero no se trata sólo de teorías defendidas desde el ámbito de las ciencias sociales, puesto que como bien recoge Ferrés (2014), los últimos estudios en neurociencia revelan a su vez que las pantallas provocan en el ser humano “un torbellino de sensaciones y emociones” (2014: 20), lo que les otorga “un extraordinario potencial para predisponernos hacia una determinada manera de pensar y hacer” (ibídem: 60). Este mismo autor, proveniente del campo de la educación y especializado en los últimos años en la gestión de las emociones, llega a afirmar que “las pantallas son hoy grandes vías de acceso al conocimiento, oportunidad para crear redes, establecer y mantener relaciones, compartir experiencias, facilitar el intercambio cultural, optimizar el cometido profesional, desarrollar un trabajo colaborativo, movilizar colectivos, potenciar el entretenimiento...” (ibídem: 61).

Como vemos, parece que la inmensa mayoría de investigadores que han abordado el tema a lo largo de estos años llegan a una conclusión similar basada en el “potencial educativo” de los medios y las pantallas. En consecuencia, a partir de ahí comienzan a multiplicarse las publicaciones centradas en subrayar la importancia de desarrollar unos conocimientos específicos para enfrentarse a los contenidos provenientes de esos medios y pantallas. Conjuntamente, inciden en la necesidad de incluir esa formación en el sistema educativo desde edades tempranas, así como de ofrecer programas formativos al resto de la población no escolarizada. Incluso empiezan a efectuarse, de manera complementaria, investigaciones basadas en analizar el grado concreto de los conocimientos reales que posee el ciudadano para gestionar los mensajes provenientes de esos medios y pantallas. Sin embargo, en todo este proceso

hay unos actores que, en cierto modo, no parecen ser los más tenidos en cuenta; algo que no sería especialmente llamativo si no fuera porque se trata, precisamente, de aquellos que son los autores principales que intervienen en la producción de los mensajes que aparecen en esas pantallas.

La pregunta que se plantea es: ¿por qué desde la comunidad académica se ha tenido quizá menos en cuenta a los encargados de elaborar esos mensajes? Esto es; claro que nos encontramos con obras que recalcan el papel fundamental que debe jugar el sector profesional de los medios en el desarrollo de esa formación; o con autores que desde tiempo atrás llevan a cabo un alegato en favor de una unión de fuerzas entre los sectores de la educación, la comunicación, la familia y las instituciones públicas. Pero, en lugar de subrayar su rol esencial una y otra vez, ¿por qué no contar con esos profesionales directamente?, es decir, ¿por qué no preguntarles a ellos qué opinan sobre el potencial formativo de los medios, sobre si creen que existe la posibilidad de desarrollar una educación mediática a través de los mensajes que elaboran? Y de ser así, ¿qué ventajas e inconvenientes le ven a la puesta en marcha de esa formación?

Por todo ello, más allá de las pretensiones académicas y científicas de este estudio; una de las razones de ser de la investigación que aquí se presenta, –y de la que pretendemos dejar constancia desde estas primeras páginas–, es la firme convicción de la necesidad de dar voz a los profesionales dentro del proyecto común que supone la educación en medios de comunicación. El convencimiento de que, si pretendemos avanzar en esta ilusión compartida, resulta imprescindible entregar la palabra a aquellos que dedican su jornada laboral a participar en la creación de esos mensajes a los que tanto potencial (educativo, concientizador, movilizador, cognitivo...) asignamos desde el corpus teórico de la educación mediática. Y, de forma recíproca a darles la palabra, señalamos la necesidad de escucharles, de empatizar con su discurso, de comprobar qué es lo que tienen que decir al respecto, qué desean aportar; para a partir de ahí sumarles de manera definitiva al reto de preparar al ciudadano para la sociedad del conocimiento, tanto la actual como aquella –retomando el primer párrafo– que está por venir. Una convicción que, a su vez, se imbrica con el interés y la fascinación personal hacia un colectivo heterogéneo y multiperfil que aspira “a hacer lo mejor posible su tarea” (García Matilla, 2003: 41) y que determina la vida cotidiana de la inmensa mayoría de ciudadanos al llenar “nuestro universo diario de contenidos mediáticos” (Aguaded, 2012: 7). Por tanto, esa firme creencia en la necesidad de dar voz a los profesionales en todo lo concerniente a la educación mediática impregna cada una de estas páginas y

conforma uno de los retos fundamentales que se han tratado de solventar a lo largo de esta tesis.

Más allá de su faceta como educadores y comunicadores, resulta esencial comprender qué función se le asigna a los profesionales de la comunicación en la sociedad de hoy en día. Para responder a esta cuestión, debemos remitirnos antes a tres textos clave en el proceso de comprensión del rol que cumplen los profesionales en el actual contexto del sector mediático español. En primer lugar, reproducimos el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (ONU: 1948). Del mismo modo, los epígrafes *a*) y *d*) del artículo 20 de la Constitución Española reconocen y protegen el derecho “a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción” y “a comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades” (BOE: 1978). Por último, y bastante más reciente en el tiempo, el artículo 4 de la Ley General de la Comunicación Audiovisual se encarga de regir, en su epígrafe inicial, el “derecho a recibir una comunicación audiovisual plural”:

Todas las personas tienen el derecho a que la comunicación audiovisual se preste a través de una pluralidad de medios, tanto públicos, comerciales como comunitarios que reflejen el pluralismo ideológico, político y cultural de la sociedad. Además, todas las personas tienen el derecho a que la comunicación audiovisual se preste a través de una diversidad de fuentes y de contenidos y a la existencia de diferentes ámbitos de cobertura, acordes con la organización territorial del Estado. Esta prestación plural debe asegurar una comunicación audiovisual cuya programación incluya distintos géneros y atienda a los diversos intereses de la sociedad, especialmente cuando se realice a través de prestadores de titularidad pública. (BOE: Ley 7/2010, de 31 de marzo)

Estos tres textos revelan que el profesional de la comunicación es en realidad un mediador entre la sociedad y sus gobernantes, un garante de que se cumpla un derecho universal inherente a todo habitante del planeta y que, en el caso español, se encuentra recogido específicamente ya en la Carta Magna y desarrollado, en su vertiente

audiovisual, a través de una Ley General del Estado. Un derecho que *stricto sensu* es el propio ciudadano quien lo debe ejercer, pero que lo delega, “de manera tácita” (Marta & Gabelas, 2007) en los medios y sistemas de información y comunicación y en la labor que realizan cada uno de los profesionales que trabajan en ellos; para que sean estos quienes velen por su correcto cumplimiento. Así, es el profesional de la comunicación quien debe “investigar y difundir” en nombre de la población, con el objeto de satisfacer el derecho ciudadano a recibir una información de calidad, contrastada, honesta, y, ante todo, “con la exigencia de hacer frente a la veracidad, como cualidad de partida” (Osuna, Marta & Aparici, 2012: 18). O, más allá de la producción formativa, el derecho ciudadano a recibir unos contenidos mediáticos de calidad, plurales, variados y que atiendan “a los diversos intereses de la sociedad” (BOE: 2010), en clara alusión a la vocación de servicio público que debería estar presente en el código ético y deontológico de cualquier medio de comunicación.

Hace algo más de cuatro años fui seleccionado como becario de investigación en lo que hoy constituye el Campus María Zambrano de la UVa en Segovia. En todo este tiempo he tenido ocasión de madurar y profundizar en mi vocación docente e investigadora. Un período de investigación sustentado por la firme creencia en el papel primordial que juegan los profesionales de la comunicación en su triple faceta como educadores, comunicadores y garantes de los derechos del ciudadano; y marcado por el convencimiento de que otro mundo –más justo, solidario, íntegro, democrático y digno– es posible, y de que la EDUCACIÓN y la COMUNICACIÓN son dos herramientas imprescindibles para hacerlo realidad.

Justificación y contexto

El propio término de “educomunicación” nos habla a las claras de que nos encontramos ante un campo académico en esencia interdisciplinar y que trata de abordar la realidad desde una doble perspectiva que afecta directamente a los tradicionales ámbitos de la educación y la comunicación. Si se prefiere optar por el concepto más generalizado en Europa de “educación mediática”, comprobamos nuevamente cómo está formado por dos vocablos: un sustantivo coincidente por completo con uno de dichos ámbitos (educación), más un adjetivo calificativo que vincula esa noción

educativa a todo aquello que tenga que ver con los medios y sistemas de información y comunicación (mediática). Se trata de un campo académico que observa la realidad desde dos ámbitos de gran relevancia para la socialización del ciudadano. La balanza ha estado generalmente descompensada a favor de investigaciones que trataban de incidir en: cómo poder integrar la competencia mediática en los planes de estudio; cómo desarrollar programas de formación mediática para diferentes franjas de edad; mediciones de los niveles actuales de competencia mediática en alumnos y ciudadanos; currículums y propuestas formativas para los docentes de la enseñanza formal reglada; etc. Sin embargo, a lo largo de todo este tiempo se ha echado en falta una mayor presencia de iniciativas planteadas desde la perspectiva de los profesionales de los medios. Y así, por tanto, es cómo llegamos a una de las premisas que fundamentan y justifican el presente estudio: ¿qué puede hacer el sector de la comunicación por el de la educación?

Len Masterman fue de los primeros en aludir a la necesidad de incluir a los profesionales de la comunicación cuando en algunos de sus trabajos sugería establecer alianzas entre los diversos agentes que deben participar en el desarrollo efectivo de la educación mediática (Masterman, 1993: 277). Sin embargo, la mayoría de las publicaciones sobre este ámbito, fundamentalmente en las dos últimas décadas del pasado siglo, se dirigían esencialmente a defender la existencia del propio concepto, a hacerse eco de la necesidad de alfabetizar a la ciudadanía no sólo en lectoescritura, sino también en el lenguaje de los diferentes medios de comunicación.

Era, a su vez, la época en la que autores como Gardner (1982, 1983), Delors (1996), Morin (1999), etc., dotan de prestigio a un modelo educativo que llega a generalizarse con la denominación de “aprendizaje basado en competencias” hasta instalarse, entre otros, en los niveles de primaria y secundaria del sistema educativo español. A partir de ahí, al igual que este enfoque establecía como meta educativa el alcance de una determinada competencia “lógico-matemática” o una “verbal-lingüística”, varios autores del ámbito educomunicativo comienzan a defender el establecimiento del concepto de “competencia mediática” para definir los conocimientos necesarios que una persona debería adquirir de cara a participar de la realidad comunicativa de una manera eficiente.

Joan Ferrés, investigador pionero en el ámbito de la competencia mediática (2006, 2007) viene a profundizar en colaboración con otros autores sobre el significado y el sentido de la competencia mediática inaugurando un fructífero período de investigaciones que ratifican las elevadas carencias de la población en materia mediática tanto a nivel autonómico (Aguaded & al., 2011; Ferrés & Santibáñez, 2011; García Matilla, 2011; Marta & Gabelas, 2013) como a escala nacional (Ferrés & al., 2011) y, en consecuencia, la necesidad de formación en este campo. La principal crítica que los mismos autores realizan es que esta forma de medir el nivel de competencia mediática puede resultar excesivamente normativa frente a lo que representa una forma de adquisición de conocimientos que en el campo audiovisual, multimedia y transmedia tiene un alto componente intuitivo. Este cuestionamiento resultaría un problema tanto si la evaluación del nivel de competencia mediática fuera negativa –como se ha evaluado en los primeros estudios aludidos– como si lo que se quisiera valorar fuera la propia autopercepción de la formación de los distintos profesionales: desde los niveles básicos de enseñanza hasta los universitarios, y de los diferentes ámbitos de especialización en el campo de los medios y sistemas de información y comunicación.

Asimismo, a partir de este período comienza a aumentar el número de autores que reivindican el enorme e innegable potencial formativo de los medios para paliar dichas carencias en contenidos mediáticos. Sin embargo, resulta evidente que un requisito fundamental para que los medios puedan educar en una determinada competencia es que sus emisores, en este caso los profesionales de la comunicación, tengan desarrollada dicha competencia en un grado suficiente como para tratar de formar en estos contenidos al resto de la población. Por tanto, a partir de ahí emerge la necesidad de una investigación, inexistente hasta la fecha, que estudie los niveles de competencia mediática de los profesionales de la comunicación del sector mediático español. Una carencia señalada por autores con larga tradición académica en la materia: “conviene estudiar el nivel de competencia de los profesionales de la comunicación audiovisual desde su propia percepción de la praxis profesional” (Ferrés & al., 2011); que se convierte en otra de las justificaciones sobre las que se asienta el diseño y la ejecución del presente estudio.

Paralelamente, en los últimos años ha comenzado a aumentar de forma significativa el número de autores que sitúan el origen de los problemas que pueda

haber con el nivel de competencia mediática de los profesionales en el período formativo que estos experimentaron dentro de las diferentes Facultades de Ciencias de la Información y la Comunicación, Escuelas Profesionales y el resto de centros especializados en el acceso al sector mediático. Según señalan Ferrés et al., “hace falta detectar entre las personas formadoras del ámbito de la comunicación si hay conciencia de que toda comunicación tiene, para bien o para mal, implicaciones educativas” (2011: 88). Aluden, además, a la necesidad de evaluar los planes de estudio de las facultades de comunicación “para comprobar la presencia o ausencia de contenidos relativos a la competencia mediática” (ídem). En la misma línea, otra serie de autores incide en que los planes de estudio de las actuales titulaciones del campo académico de la comunicación (Periodismo / Comunicación Audiovisual / Publicidad y Relaciones Públicas) no se actualizan al ritmo que exige la evolución tecnológica y los constantes cambios en el panorama mediático. Así, resulta habitual encontrarse con programas curriculares obsoletos en los que se ignoran las nuevas exigencias que Internet y los medios digitales plantean a los nuevos comunicadores (Osuna, Marta & Aparici, 2013). Inciden en que “la convergencia de medios, pantallas y lenguajes, sumada a la irrupción y extensión de nuevas fórmulas de narrativa audiovisual, exigen unas nuevas competencias de los profesionales de la comunicación” (Piñeiro, 2015: 83). Y está claro que la adquisición de dichas competencias adquiere una especial relevancia en el contexto de las titulaciones del campo de la comunicación, “en las que el conocimiento de las prácticas comunicativas a través de diversas plataformas y lenguajes trasciende la esfera personal para proyectarse en la preparación para el ejercicio profesional” (Piñeiro, 2015: 82). Ante todo ello, y más allá de aquellas investigaciones que buceen en el contenido de los materiales escritos (planes docentes, programas de asignaturas, etc.), se hace necesaria una investigación que dé la palabra a los propios profesionales para que sean ellos quienes, de primera mano, manifiesten sus impresiones acerca de su propia praxis profesional describiendo –entre otras cosas– cómo percibieron el transcurso del período formativo que les forjó para la tarea profesional que hoy ejercen. Resulta esencial conocer sus opiniones acerca de cuáles fueron los puntos fuertes de la formación que recibieron, cuáles las carencias y por dónde consideran que habría que empezar a modificar los planes de estudio de cara a formar a profesionales aptos para elaborar la comunicación del siglo XXI. La investigación en educación mediática no puede limitarse a las aportaciones teóricas de los especialistas en la materia o a la aplicación de cuestionarios sobre colectivos de estudiantes, docentes o ciudadanos de

diferentes franjas de edad. En su condición de “mediática” implica necesariamente que se tenga en cuenta a los medios y sistemas de información y comunicación. Y cuando hablamos de medios no nos referimos a entes etéreos que suministran contenidos por las diferentes vías de comunicación, sino a las personas que están detrás de esos medios, a aquellos ciudadanos que dedican su jornada laboral a idear, crear o colaborar en la producción de mensajes que, se pretenda o no, producen efectos educativos en la sociedad. En consecuencia, la investigación en educación mediática debe contar con ellos no sólo para indicarles en qué se equivocan, qué principios deberían seguir, o cómo mejorar su labor; sino que debe sentarse con ellos, escucharles, aceptar sus limitaciones, captar sus necesidades, hacerse eco de sus reivindicaciones y colaborar junto a ellos para lograr un sector mediático estable, plural, libre de influencias externas, con condiciones de trabajo dignas y rentable económicamente. Y es a partir de este postulado desde donde comenzamos a construir la investigación que aquí se presenta. Desde el firme convencimiento de que sólo con un sector fuerte y autosuficiente podremos conseguir unos medios de comunicación que actúen de forma coherente en relación a su responsabilidad social, implicados en ofrecer un servicio público a la ciudadanía y concienciados plenamente del rol sustancial e imprescindible que deben jugar en el empoderamiento mediático de la sociedad.

Estructura de la investigación

A continuación, se expone de forma sucinta el desglose de bloques y capítulos que conforman la presente memoria de tesis doctoral. Se incluye, a su vez, un breve resumen acerca del contenido sobre el que versa cada una de dichos apartados. De este modo, sirve como guía esquemática de lo que el lector podrá encontrarse en las siguientes páginas o como herramienta de referencia para que, quien únicamente desee consultar una parte en concreto de esta investigación, pueda hacerse una idea sintética de aquello que recoge el apartado en cuestión.

La tesis se abre con el presente **capítulo introductorio**, el cual está dirigido, como se puede comprobar, a presentar el estudio que aquí se recoge, transmitir el espíritu de investigación que se ha perseguido a lo largo de su consecución y llevar a cabo una breve síntesis de la estructura en la que se divide la propia tesis.

Posteriormente, cabe indicar que **el volumen se divide en tres bloques diferenciados** que aúnan dentro de sí todo el compendio de capítulos de los que consta la memoria de tesis:

- El bloque inicial, titulado como “**Bases conceptuales de la investigación**”, recoge aquellos capítulos dedicados a acercar la fundamentación teórica en la que se encuadra esta investigación, un marco conceptual cimentado en un campo académico que ha recibido varias denominaciones a lo largo del tiempo: educomunicación, educación en materia de comunicación, y, de manera más generalizada en la actualidad, “educación mediática”.
- El segundo de los bloques, “**Estudio empírico**”, es aquél que recoge propiamente el trabajo de experimentación sobre el que se articula esta tesis, las diferentes etapas de las que ha constado dicho proceso y, claro está, las conclusiones y líneas futuras de investigación que emergen a raíz de los resultados del estudio.
- Por último, el volumen se cierra con el bloque “**Fuentes y referencias**”, dedicado a la mención de todas las obras escritas, audiovisuales, digitales, etc. consultadas y citadas a lo largo de la presente memoria.

Bloque I: Bases conceptuales de la investigación

- Se abre con el **capítulo 2**, *Fundamentación teórica*; el cual se divide en varios epígrafes. En primer lugar, trata de llevar a cabo un repaso a través de las aportaciones de esos autores pioneros, a uno y otro lado del Atlántico, que desde las primeras décadas del siglo pasado comenzaron a reivindicar que educación y comunicación deben ir de la mano en la formación de la ciudadanía y que ayudaron a construir los cimientos del ámbito educomunicativo que nutre esta investigación. En la segunda parte del artículo se lleva a cabo un recorrido a través de la historia de la educación en medios en España, incluyendo una radiografía actual de varios de los grupos de investigación que a día de hoy desarrollan proyectos circunscritos en dicho campo académico. Por último, se

lleva a cabo un repaso de la educación en medios en el contexto iberoamericano, una de las áreas con mayor influencia en el sustento teórico de este estudio y a la que, por tanto, se ha pretendido otorgar un peso específico dentro del marco teórico.

- El **capítulo 3** está dedicado a la en ocasiones controvertida “cuestión terminológica”. Como ya se ha adelantado, la presente investigación se ubica dentro de un campo académico que a lo largo del tiempo ha recibido multitud de denominaciones diferentes: educomunicación, educación en materia de comunicación, educación en medios, educación mediática, etc. A su vez, desde diferentes sectores de este ámbito académico se incide en que el ciudadano debe someterse a un proceso de “alfabetización” audiovisual/digital/mediática/informacional/comunicativa, o en la necesidad de que alcance una “competencia” igualmente audiovisual/digital/mediática/informacional/ o comunicativa. Ante tal conglomerado de conceptos, este capítulo trata de arrojar luz en torno a la discusión nominal, proponiendo una explicación de las diferencias de matiz que existen entre cada una de las etiquetas mencionadas, e indicando la opción terminológica por la que se aboga desde esta investigación y que será, a partir de ese momento, el vocablo usado de manera preferencial en el resto de capítulos de la tesis.

Bloque II: Estudio empírico

- Se abre con el **capítulo 4**, dedicado a exponer el **marco metodológico** en el que se encuadra el proceso experimental que sustenta este estudio. Así, se empieza explicando cómo en esta ocasión se optó por una investigación de carácter cualitativo, para pasar a ofrecer, a su vez, un acercamiento a la fundamentación teórica de este tipo de metodología y su razón de ser para emplearla en el caso de nuestro objeto de estudio: los profesionales de la comunicación. A continuación, se pasa a relatar el diseño específico de la investigación cualitativa implementada para este proyecto. Así, se relata el problema científico que supone el punto de partida de todo el proceso; la hipótesis de estudio en cuya verificación/refutación se basa la experimentación puesta en marcha; y los objetivos específicos de la investigación, los cuales, junto al cotejo de la

hipótesis, suponen el foco de análisis que será retomado en el capítulo de conclusiones con el objetivo de comprobar si se ha alcanzado, o no, su cumplimiento.

- Posteriormente, se pasa a explicar el diseño de la muestra de estudio y los criterios metodológicos establecidos de cara a la elección de sus integrantes. De este modo, se explica cómo el proyecto inicial fijaba una muestra de 120 profesionales de la comunicación y cómo, debido a una serie de decisiones posteriores, la muestra final de análisis quedó conformada por 50 profesionales. Una vez presentado el modelo de muestra, se indica el instrumento elegido para la recogida de datos, en este caso la “entrevista en profundidad *semiestructurada*” y se desglosa el guión final de entrevista que fue aplicado a los 50 profesionales de la muestra; presentando uno a uno los diversos bloques y preguntas que conforman dicho guión. Seguidamente, se aborda la cuestión de la herramienta seleccionada de cara al análisis cualitativo de los datos recogidos. Es decir, se señala cómo para este estudio se optó por un proceso asistido por ordenador basado en el tratamiento de los datos a través del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. Tras la presentación del software, se incluye un listado completo del compendio de familias y códigos de investigación –más su definición correspondiente–, en los que se fundamentó el proceso analítico llevado a cabo dentro de ATLAS.ti. Por último, se incluye un apartado con los elementos de validez y fiabilidad del análisis cualitativo llevado a cabo y su fundamentación teórica.

- El **capítulo 5**, *Resultados*, se articula a modo de guía de las posturas y tendencias más representativas, o de mayor peso específico, obtenidas tras el estudio detenido de cada una de las familias y códigos que componían el proceso analítico. De este modo, la exposición de resultados sigue el propio orden de la categorización establecida en ATLAS.ti y se detiene por separado en cada una de las 7 familias de análisis y en cada uno de los 65 códigos que las integran. Asimismo, al final de la presentación de resultados de los códigos que integran cada familia, se incluye una “red semántica” que muestra gráficamente el vínculo existente entre los diferentes nodos de cada categoría; incluyendo, a su vez, una explicación escrita del nivel de análisis conceptual que representa cada red. El motivo de optar por este modelo de exposición de resultados (familia a

familia, código a código) radica precisamente en el intento de conformar un capítulo que no se concibiera como un apartado de obligada lectura en orden lineal desde la primera página a la última. Así, y con independencia de quien desee efectuar su lectura de forma íntegra, se concibió también como un capítulo consultivo en el cual el lector, tras cotejar el índice, puede acceder directamente al ámbito temático que le suscita más interés o al código en particular de cuyos resultados desea tener conocimiento. Sin olvidar a aquellos que prefieran incidir en las redes semánticas y comprobar cómo quedan definidos los diferentes vínculos conceptuales que se establecen entre las diferentes categorías de estudio.

- Una vez expuestos los resultados de manera pormenorizada, llega el turno de presentar las **conclusiones** de la investigación en el **capítulo 6**. En primer lugar, y antes de entrar en materia, se reserva un apartado para manifestar el reconocimiento de las limitaciones de investigación que afectan al presente estudio y que en ningún momento se han pretendido ocultar sino que, al contrario, han sido tenidas en cuenta en todo momento desde la parte investigadora. A continuación se pasa al cotejo de la hipótesis de estudio, planteada en el capítulo 4, y su verificación o refutación en base a los resultados obtenidos. Tras este contraste de la hipótesis, se pasa a analizar si se han cumplido cada uno de los objetivos específicos preestablecidos al comienzo de la explicación. Para ello, se concluye indicando la realidad a la que los resultados apuntan tras el estudio detenido de la percepción de los profesionales de la muestra. Antes de dar por cerrado el capítulo, se incluyen dos breves apartados más. El primero de ellos dedicado a exponer las líneas futuras de investigación hacia las que creemos que debería encaminarse el rumbo marcado por este estudio en lo relativo, fundamentalmente, a las investigaciones sobre educación mediática y profesionales de la comunicación. Y por último, un apartado que engloba una serie de propuestas de actuación que consideramos esenciales para la consecución de una de las metas que han guiado la realización de esta tesis: conseguir un sector profesional de la comunicación comprometido verdaderamente con el desarrollo de la competencia mediática en nuestro país.

- Finalmente, y como parte de los requisitos para la obtención de la Mención Internacional, se incluye una nueva versión del capítulo de **conclusiones** pero esta segunda vez en **lengua italiana**, el idioma empleado durante la estancia de investigación llevada a cabo por el doctorando en la Universidad “La Sapienza” de Roma.

Bloque III: Fuentes y Referencias

- Como ya se ha indicado, recoge la totalidad de las obras escritas, audiovisuales, digitales, etc. que han sido consultadas y citadas a lo largo de la presente memoria de tesis doctoral.

BLOQUE I

Bases conceptuales de la investigación

*Aquellos que se enamoran de la práctica sin ciencia
son como el marinero que se embarca en el navío sin timón o brújula,
que nunca tiene certeza de dónde va.
La práctica se ha de edificar siempre sobre la buena teoría;
de la cual, la perspectiva es guía y puerta.*

(Leonardo Da Vinci)

CAPÍTULO 2

Fundamentación teórica

*No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión
y, por ende, que no sea praxis.
De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.*

(Paulo Freire)

1. Breve recorrido histórico a través de las teorías fundacionales y principales hallazgos en el campo académico de la educación en medios: *los pioneros*.

Según el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y la declaración de Bolonia de 1999, el alumno debe pasar a ser el centro del sistema educativo. Una conclusión a la que llegan las instituciones europeas en materia de legislación educativa a finales de los años 90 pero a la que había llegado mucho tiempo atrás, a principios de siglo, un maestro de escuela de frágil salud, llamado Célestin Freinet, que ejercía su profesión en un pequeño pueblo de los alpes marítimos franceses llamado Le Bar-sur-Loup. Freinet se enfrentó al inmovilismo del sistema y consideró imprescindible construir una “escuela nueva” en la que los niños se comunicaran entre sí y fueran capaces de expresar sus sentimientos, construyendo sus propios mensajes y haciéndoselos llegar al resto de compañeros. Freinet se vale de una pequeña imprenta escolar para llevar a cabo una tarea que se fundamenta en el desarrollo de un tipo de comunicación que fomenta la creación de lo que él denomina el “texto libre”.

El niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no sólo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear (...). A medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más (...). Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan (...). Los alumnos así tonificados y renovados, tienen un rendimiento muy superior, cuantitativa y cualitativamente, al exigido por el viejo sistema represivo (...). El periódico ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de mi clase porque da al niño conciencia de su propio valor y lo transforma en actor, lo liga a su medio social, ensancha su vida. (Freinet, en Kaplún, 2010: 47)

La propia técnica del “texto libre” consiste en un ejercicio de redacción en condiciones de plena libertad en el que el alumno, a raíz de su propia motivación, decide tomar el papel y el lápiz y expresar cualquier discurso o sentimiento a través de la escritura y sin ningún patrón preestablecido. “El texto libre debe ser auténticamente libre, es decir, ha de ser escrito cuando se tiene algo que decir, cuando se experimenta la necesidad de expresar, por medio de la pluma o el dibujo, algo que bulle en nuestro interior” (Freinet, 1973:16).

La relación con los medios parte de la propia finalidad del texto libre, que entronca directamente con su intención comunicativa. Desde el momento en que el niño observa que aquello que ha escrito posee una función: compartir algo con sus compañeros, comunicarse con sus familiares, transmitir un sentimiento propio a un tercero... experimenta la función de la escritura como vehículo comunicativo y la necesidad de hacerlo por propia iniciativa, del mismo modo que experimentó de forma natural con sus primeras palabras la necesidad de hablar.

Una vez creado el texto, el niño debe salir a la pizarra y leerlo en público ante sus compañeros. Se da, de esta manera, rienda suelta al trasvase emocional y se genera una relación empática entre emisor y receptores que no hace sino reafirmar el potencial educativo y comunicativo de la herramienta.

A pesar de haber transcurrido casi un siglo desde entonces, las teorías de Freinet continúan en plena vigencia y así lo demuestran profesores como el japonés Toshiro Kanamori que, reinventando de alguna manera el “texto libre” de Freinet, invita a sus alumnos a narrar sus experiencias delante de todos sus compañeros y sin reprimir sus emociones. De este modo, el niño puede hablar con naturalidad de situaciones difíciles para él como la pérdida de un familiar, la separación de sus padres... generándose en el aula un clima de empatía mutua que hace que no tarden en aflorar los sentimientos (García Matilla, 2010). Risas, lloros, gestos físicos, que demuestran que el acto comunicativo está plenamente ligado a la gestión de las emociones y que ésta es “el requisito imprescindible para interactuar de manera autónoma y crítica con mensajes ajenos y para garantizar la eficacia en la transmisión de mensajes de cara a la construcción colaborativa de conocimientos, a la mejora del entorno social o a la potenciación de la creatividad y de la sensibilidad estética” (Ferrés, 2014: 38).

Algunas décadas después de Freinet y al otro lado del Atlántico, es el brasileño Paulo Freire quien comienza a señalar que la alfabetización del alumno debe trascender del mero dominio de la lectoescritura. Para Freire, la alfabetización ha de ser necesariamente “concientización”, debe colaborar no sólo a interpretar el mundo sino también, y necesariamente, a transformarlo. Esta concientización precisa de la toma de una conciencia crítica que apueste por vincular lenguaje y pensamiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Freire, sólo así se puede superar la “educación bancaria” reinante en las escuelas, en las que el “educando” es un mero almacenador memorístico de los contenidos que el “educador” va depositando en él como quien rellena un saco sin llevar a cabo el mínimo intento de despertar la reflexión crítica del

alumno. Frente a esa “educación bancaria”, Freire expone su modelo de “educación liberadora” o “problematizadora”, basada en los conceptos de “concientización”, “diálogo” y “liberación personal y sociopolítica” para ayudar a replantear el mundo promoviendo el desarrollo de la conciencia crítica de la ciudadanía (Freire, 1963; 1969; 1970).

La cuestión del sueño posible tiene que ver precisamente con la educación liberadora, no con la educación domesticadora. La cuestión de los sueños posibles, repito, tiene que ver con la educación liberadora en cuanto práctica utópica. Pero no utópica en el sentido de algo irrealizable; no utópica en el sentido de quien habla sobre algo imposible, sobre sueños imposibles. Utópica en el sentido de que es una práctica que vive la unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio, entre la denuncia de una sociedad injusta y explotadora y el anuncio del sueño posible de una sociedad que por lo menos sea menos explotadora, desde el punto de vista de las grandes masas populares que constituyen las clases sociales dominadas. (Freire, en Torres, 2004: 103)¹

Freire pasa a ser desde entonces uno de los padres de la educación en materia de comunicación, maestro de pedagogos y autor pionero y esencial a tener en cuenta en cualquier investigación relacionada con el ámbito de la educación mediática.

Sin embargo, el primero en hablar del lenguaje de los nuevos medios como un todo fue el teórico Antoine Vallet, quien acuña el término de *Le langage total* (lenguaje total) para designar al audiovisual como el aglutinador perfecto de todos los sistemas de comunicación ideados por el hombre al fusionar la escritura, el sonido y la imagen en un solo y único lenguaje.

El Lenguaje Total es un hecho, una realidad. El hombre actual, gracias a los medios de comunicación de masas dispone no solamente del lenguaje de las palabras para poder expresarse y comunicarse, sino de otro mucho más rico y mucho más complejo, el lenguaje de las palabras, de los sonidos y de la imagen. Lo que verdaderamente se impone, como fundamento de toda acción educativa, lo que la ilumina y guía, es la conciencia previa de este hecho. (Vallet, 1970:18)

¹ Freire, en Torres, C. A. (2004). Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos. México: Siglo XXI Editores. (pág. 103). *Extraído de:* Freire, P (1982): Educação: o sonhopossível, pág. 100, en Brandão, Carlos R., & al., O Educador: vida e norte. Escritos sobre uma espécie em perigo, Rio de Janeiro, Edições Graal.

De alguna manera, este autor evoca la tesis de principios de siglo elaborada por Riccioto Canudo en su “Manifiesto de las siete artes” (1911) cuando afirma que el cine (y por extensión el audiovisual) es la síntesis perfecta de todas las artes, espaciales y temporales; cualidad que lo hace merecedor, según Canudo, de su catalogación como “el arte total”. Vallet insiste en que el sistema educativo no puede permanecer ajeno a los nuevos lenguajes audiovisuales, a ese “lenguaje total” en el que se expresan los medios de comunicación y en el que están codificados la inmensa mayoría de los mensajes que a diario reciben los niños y el resto de ciudadanos: “Las estadísticas afirman que el 80% de los conocimientos adquiridos por los niños provienen de los diferentes medios de comunicación social y particularmente de la televisión” (Vallet en García Matilla, 2003: 63-64). En este sentido, Vallet establece el término “escuela paralela” para indicar los conocimientos que adquiere el alumno fuera de la educación formal que recibe en el aula, es decir, todo aquello que aprende y asimila a través de los medios de comunicación, los cuales desarrollan una efectividad muy superior a la de la “escuela oficial”. De este modo, pretende resaltar el punto al que se ha llegado en el que la influencia de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño es claramente mayor a la del profesor en el aula. Y esto ocurre porque la escuela tradicional da la espalda a los nuevos lenguajes audiovisuales ya imperantes en la época (cine, televisión, vídeo...), cuando, según Vallet, debería ir de la mano con ellos. En los últimos años han surgido teorías de nuevo cuño que nos recuerdan a la “escuela paralela” de Vallet en tanto que aluden al bagaje formativo fuera de las aulas, cada vez mayor, que hoy en día están adquiriendo los estudiantes a través de los medios digitales; nos referimos a teorías como el “aprendizaje invisible” (Cobo & Movarec, 2011), la “educación bastarda” (Dornaletche, 2013) o la “educación prohibida” (Doin, 2012).

Desde su formulación, las tesis de Vallet traerían consigo un buen número de seguidores y discípulos a uno y otro lado del Atlántico. Uno de ellos es Francisco Gutiérrez, quien se encarga de retomar y ampliar la teoría del “Lenguaje total” para el contexto latinoamericano a mediados de los 70. Según este autor:

Podemos y debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance como educadores para transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la receptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios. Ésta es la finalidad primordial de la Pedagogía del Lenguaje Total. (Gutiérrez, 1976: 32)

A finales de la década de los 80, Francisco Gutiérrez y el argentino Daniel Prieto deciden dar un paso más allá enlazando teorías como la “escuela paralela” de Vallet con el “texto libre” de Freinet y crean el concepto de “texto paralelo”, el cual definen como “un seguimiento y un registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz” (Prieto Castillo, 2010: 29). La teoría del “texto paralelo” se materializaba en la medida en que, para cursar los diferentes posgrados que Gutiérrez y Prieto ofrecían, cada alumno debía escribir, paralelamente, un texto completo, producto de lo estudiado, asimilado y vivido a lo largo del curso. “Nuestra apuesta por el texto paralelo significaba, y significa, un intento por romper la relación *más ser y menos ser* dentro de la docencia. Y para ello proponíamos un camino para abrir alternativas a la voz de esa mayoría silenciosa, y en muchos casos silenciada, sujeta a todo un abanico de formas de poder dirigido a cerrar el paso a su producción intelectual” (Prieto Castillo, 2010: 29). El peso otorgado a dicha producción escrita era tal, que se convertía en la única *conditio sine qua non* para aprobar el curso: “el texto se desarrollará en cada uno de los cursos del programa, atesorará el producto de las reflexiones, de la relación texto-contexto, testimonios, vivencias, noticias, informaciones, críticas..., de modo que el material generado sea la prueba más fehaciente del proceso de autoaprendizaje” (Gutiérrez & Prieto, 1992: 90). Seguidor de la concepción dialógica de la educomunicación iniciada por Freire, Prieto se suma a la firme defensa de la indisolubilidad de la educación y la comunicación como parte de un todo: “el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución” (Prieto Castillo, 1999: 27).

Si hacemos un recorrido simbólico que va del sur al norte del continente americano, comprobamos cómo el canadiense Jean Cloutier no sólo coincide con Vallet en el rol clave de los nuevos medios y lenguajes audiovisuales sino que ve en ellos la posibilidad de una revolución del viejo modelo comunicativo en el que unos pocos elegidos (profesores, periodistas, profesionales de los medios...) eran los encargados de emitir sus mensajes ante una audiencia de meros receptores pasivos (alumnos, oyentes, lectores...) sin ninguna posibilidad de interacción. Cloutier afirma que los nuevos medios poseen las condiciones necesarias para que todo aquel participante del modelo comunicativo pueda ser a su vez emisor y receptor de los mensajes, democratizando la participación activa en la sociedad de la información y originando, de este modo, un

nuevo modelo comunicativo que él denomina modelo “emerec” (*emetteur-recepteur*, emisor-receptor).

Según el modelo “emerec” ya no habría más emisores y receptores pasivos con una relación comunicativa basada en la unilateralidad, sino que todos los integrantes del modelo se convertirían en *emerecs* (“emirecs” castellanizando el término), *emisores* y *receptores* a un mismo tiempo. Así pues, cuando tiene lugar un acto comunicativo, el emirec que emite el mensaje adopta la función de emirec-emisor, mientras que quien lo recibe asume el rol de emirec-receptor, con posibilidad plena de enviar un nuevo mensaje en el sentido opuesto e intercambiar los roles.

Cloutier introduce también el concepto de self-media: “medios accesibles por su naturaleza misma a todos. La producción de un mensaje con un self-media es simple o relativamente simple y realizable por un solo emirec o un pequeño equipo autónomo” (1975: 172), que contrapone al ya extendido término de mass-media, que “son en el nivel de la producción obras colectivas que necesitan la participación de un gran número de comunicadores (el autor, el editor, el tipógrafo y el impresor en el caso de un libro), así como una industria compleja de comunicación, y, en el nivel de la difusión, productos culturales amplificadas, accesibles a una muchedumbre de intercomunicadores” (ídem). No obstante, añade una tercera categoría a la hora de hablar de los medios orientados hacia la comunicación a distancia, serían los “telemedia”, a los que Cloutier identifica con la propia infraestructura de la telecomunicación por aquél entonces (teléfono, telefoto, telex, telecopiador, videófono, cabledifusión...), predecesores de la era hipermedia y transmedia presente a día de hoy.

En la era de Facebook, Twitter y Whatsapp, los vaticinios de Cloutier sobre la llegada de la era y auge de los “self-media” no sólo se han cumplido sino que han multiplicado sus expectativas de manera exponencial. Prácticamente todos y cada uno de los self-media señalados por Cloutier (audiografía, fotografía, reprografía, audiovideografía, multigrafía) junto a nuevos usos aparejados a la era hipermedia (*socialnetworking*, interacción con pantallas, etc.) pueden llevarse a cabo con un pequeño dispositivo de telefonía inteligente que a día de hoy cientos de millones de personas ya llevan en su bolsillo.

Asimismo, Cloutier lleva a cabo una clasificación de los medios de comunicación en función de su naturaleza masiva o individual, y del lenguaje que emplean como vehículo de transmisión:

Figura 1: Síntesis de la clasificación de medios de Jean Cloutier

MEDIOS \ LENG.	AUDIO	VISUAL	ESCRITO	ESCRITO VISUAL	AUDIO VISUAL	AUDIO-SCRIPTO-VISUAL
MASS-MEDIA	Radiografía Disco		Libro	Periódico Cartel	Cine	Exposición
SELF-MEDIA	Audiografía	Fotografía	Reprografía	Reprografía	Audiovideografía	Multigrafía
TELEMEDIA	Teléfono	Telefoto	Telex	Telecopiador	Videófono	Cabledifusión

Fuente: adaptación propia a partir de García Matilla (1990: 37-38)

El concepto de “emirec” de Cloutier entronca con la terminología del *prosumer* (*PROducer + conSUMER*) o “prosumidor” (*PROductor + conSUMIDOR*) ideada por Alvin Toffler (1980) y sugerida unos años antes por McLuhan (McLuhan & Nevitt, 1972). De esta manera, el prosumidor de Toffler es aquél que no se limita al mero consumo de contenidos de forma unilateral, sino que es capaz de producir sus propios contenidos y emitirlos a través de los mismos canales de los que es consumidor. En su obra *The third wave* (La tercera ola) (1980), Toffler identifica tres grandes etapas u “olas” a lo largo de la historia en relación a los avances clave para el desarrollo del ser humano. La primera ola surge a raíz de la aparición y establecimiento de la agricultura como práctica común. La segunda ola nace como consecuencia de la llegada de la revolución industrial. Y la tercera ola, en la que se encontraría el ser humano actualmente, viene dada por el desarrollo de los actuales sistemas de información y comunicación. Y es esta última la que considera de advenimiento del prosumidor, aquella en la que gracias a su doble rol de consumidor-productor debe acabar con el oligopolio y la red centralizada de los medios de comunicación dominantes, aquellos que hasta entonces dictaban de qué se debía hablar, qué posturas se podían adoptar ante cualquier tema y todo ello sin el menor atisbo de bidireccionalidad o capacidad de respuesta por parte del receptor. Un concepto, el de “tercera ola”, que vuelve a recordar a McLuhan y su “aldea global” (1964, 1968), o a otros términos como la “era tecnotrónica” (Brzezinski, 1970).

Desde el campo de la filosofía y la psicología, esa nueva configuración descentralizada de los medios que plantean la “tercera ola” de Toffler o la “aldea global” de McLuhan encuentra su correspondencia en la teoría rizomática de Deleuze y Guattari (1976, 1980). Estos autores franceses enfrentan su metáfora del “rizoma” a la

tradicional teoría de las ramificaciones arborescentes o, dicho de otro modo, a la jerarquía establecida por niveles en la que cada capa está supeditada a una superior hasta confluir en un único núcleo del que todo parte. Se oponen a que todo enunciado tenga que emanar obligatoriamente de una verdad superior y, llevándolo al terreno comunicativo, al hecho de que todos los sistemas de información y comunicación formen parte de un entramado oligopólico en el que cada medio, por pequeño que sea, pertenece a otro de mayor entidad y así sucesivamente hasta llegar a un puñado de empresas con determinados intereses comerciales que dictan la *agenda setting* (McCombs & Shaw, 1972) de la ciudadanía de cada rincón del planeta. Frente a ello, la estructura rizomática que plantean Deleuze y Guattari describe un modelo en el que la disposición de los elementos no responde a unas directrices de subordinación jerárquica, sino que adoptan una estructura nodal en el que cada elemento puede relacionarse o interactuar con cualquier otro al igual que parten en todas direcciones los brotes de las numerosas yemas que conforman el tallo de un rizoma en el terreno biológico.

Pese a toda esta serie de aportaciones en la línea de la teoría del “emirec”, también hay autores que plantean inconvenientes al modelo planteado por Cloutier. Una de estas objeciones parte de Kaplún (1985, 1998) al señalar que, pese a la rotura de los viejos cánones y la introducción de la bidireccionalidad en la cadena comunicativa, el emirec-receptor corre el riesgo de dedicarse únicamente a recibir los antiguos patrones del viejo sistema anquilosado y redifundirlos como emirec-emisor por la misma vía, consiguiendo de este modo no sólo no desterrar los valores del antiguo modelo, sino propagarlos y reafirmarlos de cara a la sociedad. Frente a este riesgo, Kaplún propone el concepto de “prealimentación” como el único proceso capaz de establecer un nuevo modelo comunicativo auténticamente democrático y que atienda a las necesidades de los ciudadanos –los receptores a los que van dirigidos los mensajes– y no a los intereses creados que hay detrás de los emisores de numerosos medios. En propias palabras de Kaplún:

Proponemos llamar prealimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación popular. Y al comenzar por ahí, estamos también cambiando el modelo de comunicación. El esquema clásico “emisor-mensaje-receptor” nos acostumbró a poner al emisor al inicio del proceso comunicativo, como el que determina los contenidos del mismo y las ideas

que quiere comunicar; en tanto el destinatario está al final, como receptor, recibiendo el mensaje... si se desea comenzar un real proceso de comunicación en la comunidad, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario, no al final del esquema, sino también al principio: originando los mensajes, inspirándolos como fuente de prealimentación. (1985: 101)

Kaplún no sólo se limita a formular el concepto de prealimentación, sino que establece tres modelos de educación-comunicación y señala sus diferencias. En primer lugar, habla de una educación que pone el énfasis en los “contenidos”, es decir, la educación tradicional a la que Freire denominaba “educación bancaria” y que se basa únicamente en la transmisión de toda una serie de contenidos desde el educador hacia un educando que funciona como un mero aglutinador memorístico de aquellos conocimientos que el educador va depositando sobre él. En segundo lugar, una educación que coloca el acento en los “efectos”, heredera de las corrientes conductistas de mediados del siglo XX en Estados Unidos y que, según el propio Kaplún, “consiste esencialmente en moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos” (1998: 18). Frente a estos dos modelos éxogenos (educación = objeto), el autor argentino añade un modelo de educación-comunicación endógeno (educando = sujeto) que pone el énfasis en el “proceso” y que identifica con la “educación liberadora o problematizadora” de Freire. Este modelo ya no centra su discurso en el cambio de depositario de una serie de contenidos o en modificar la personalidad de un individuo a gusto del educador, sino que sitúa su razón de ser en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en la “interacción dialéctica entre las personas y su realidad” (ibídem: 19), en el “desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social” (ídem). De este modo, Kaplún pretende promover el abandono de una educación unidireccional basada en el trasvase de contenidos a un educando, e incidir en que no puede haber educación sin transformación de la realidad y sin estimulación de una conciencia crítica y social.

2. La educación en materia de comunicación

Influida directamente por toda esta serie de teorías, a las que habría que sumar los estudios sobre industrias culturales de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Horkheimer), la UNESCO decide interesarse a principios de los 70 por la educación en materia de comunicación como motor de impulso económico y social en países en vías de desarrollo y como herramienta de estímulo de la conciencia crítica ciudadana.

Paralelamente, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) propone en 1973 la siguiente definición:

Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía. (Morsy, 1984: 7-8)

Las primeras reuniones de relevancia organizadas por la UNESCO sobre políticas de comunicación tienen lugar en Bogotá (julio de 1974) y Quito (julio de 1975) (Díez, 2005:144). Luis Ramiro Beltrán, encargado de elaborar el documento de debate para la reunión de Bogotá, indica que los diecisiete invitados al encuentro “acordaron plantear la formulación y la aplicación de las políticas tanto al nivel nacional, con ajuste a las circunstancias prevalecientes en cada país, y al nivel regional en pos de acción cooperativa, como un procedimiento de cambio legalista y democrático” (Beltrán, 2007). Asimismo, “recomendaron que las políticas estimularan el acceso a los mensajes de los medios de masas, así como el uso de estos medios con finalidades educativas y culturales” (Díez, 2005: 144).

Dos años después, la UNESCO celebra en Costa Rica el primer encuentro a escala internacional sobre el estado del panorama comunicativo y su relación con el progreso social. A pesar del fracaso posterior en su aplicación, el evento se clausura con la firma de 30 recomendaciones en torno a políticas mediáticas a seguir, recogidas en la “*Declaración de San José*, que vino a constituir una suerte de credo oficial de la comunicación alternativa para la construcción democrática” (Beltrán, 2005: 18).

Tal es el interés creciente de la UNESCO por la educación en medios, que en 1977 decide crear la “Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación”. En ella participan² teóricos de renombre y autores relacionados con el campo de la información y la comunicación bajo la presidencia del irlandés Sean McBride. Tras tres años de trabajo de la comisión, ve la luz el conocido como “Informe McBride”, un texto que a día de hoy sigue siendo faro de referencia en la denuncia de los malos usos comunicativos y en la llamada a la implantación de una educación mediática como herramienta de democratización y creación de una conciencia crítica por parte de la sociedad. El título del informe, “Un solo mundo, voces múltiples”, y su subtítulo, “Hacia un nuevo orden mundial de información y comunicación, más justo y más eficiente”, dejan patente el espíritu que impregna toda la obra, y que parte de la convicción de que:

La naturaleza intrínseca de la comunicación significa que su ejercicio y su potencialidad más plenos posibles dependen de las condiciones políticas, sociales y económicas que la rodean, la más vital de las cuales es la democracia dentro de los países y las relaciones iguales, democráticas, entre los países. En este contexto adquiere mayor importancia la democratización de la comunicación en los niveles nacional e internacional, así como el mayor papel de la comunicación en la sociedad democratizadora. (McBride & al., 1980: 208-209)

El debate abierto por la Comisión McBride fue llevado a la XXI Conferencia General de la Unesco celebrada en noviembre de 1980 en Belgrado. No obstante, un año antes de la publicación del Informe, en 1979, la UNESCO organiza en París una nueva reunión de expertos en la que desarrollan la definición planteada por el CICT seis años antes al hacer referencia a que la educación en materia de comunicación debe incluir:

todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de

² Integrantes de la Comisión McBride: Sean McBride (*presidente* – Irlanda), Mustapha Masmoudi (Túnez), Elie Abel (EEUU), Hubert Beuve-Mèry (Francia), Elebe Ma Ekonzo (Zaire), Gabriel García Márquez (Colombia), Sergei Losev (URSS), Mochtar Lubis (Indonesia), Michio Nagai (Japón), Fred Isaac Akporuaro Omu (Nigeria), Bogdan Osolnik (Yugoslavia), Gamal El Oteifi (Egipto), Johannes Pieter Pronk (Países Bajos), Juan Somavía (Chile), Boobli George Verghese (India) y Betty Zimmerman (Canadá).

comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación. (Morsy, 1984: 8)

Tres años después, en enero de 1982, tiene lugar el Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios, celebrado en Grünwald (República Federal de Alemania). Entre las muchas propuestas, la declaración final incluye el llamamiento a las autoridades competentes con el fin de:

Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. (Masterman, 1993: 286)

Tras cobrar cada vez mayor visibilidad, la UNESCO decide reunir el bagaje de toda esta serie de encuentros, reuniones y simposios en el libro “La educación en materia de comunicación”, coordinado por Zaghoul Morsy, editor jefe de *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada de la UNESCO. El libro sale a la luz en 1984 y presenta un compendio³ de las principales teorías y hallazgos en torno a la educación en medios hasta ese momento. La publicación sienta las bases de dicho campo científico y supone un posicionamiento en el mapa de la importancia clave de la educomunicación en el contexto sociocultural de la época.

³ Bajo la coordinación de Zaghoul Morsy, participan en el libro los siguientes expertos: Abraham Moles, Pierre Schaeffer, Henri Dieuzeide, Ana María Sandi, Donald P. Ely, Mircea Malitza, Yuri Babansky, Len Masterman, Ferenc Genzwein, Asle Gire Dahl, Gérald Berger, Sirkka Minkinen, Kaarle Nordenstreng, Thomas A. Bauer, Gaspare Barbiellini Amidei, Dymas Joseph, Renaldo Infante Urivazo, Takashi Sakamoto, Évelyne Pierre, Howard Hitchens, G. N. S. Raghavan, Rita Cruise O’Brien, Rafael Roncagliolo, Noreen Z. Janus y Michel Souchon.

1.1. Primera propuesta curricular europea en materia educomunicativa

En España, en 1972, el departamento de cine del SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares) desarrolla un innovador proyecto de alfabetización audiovisual para la población escolar española. La experiencia se financia por iniciativa privada y plantea los siguientes objetivos: “1) desarrollar el sentido crítico de los escolares, 2) potenciar su espíritu creativo, y 3) aproximarles a los valores antropológicos y culturales que el cine proyecta como medio de expresión” (García Matilla, 1993b: 416). La formación que imparte el SOAP durante aquellos años aspira a formar al alumno en una serie de características que evocan al camino que emprendería a partir de entonces la educación en medios de comunicación y a las diferentes dimensiones que, según autores de prestigio contemporáneos, ésta comprende. Por ello consideramos oportuno recordarlas. Así pues, la formación que prestaba el SOAP pretendía ser (ibídem: 417):

1. De carácter técnico en su sentido más amplio (morfología –elementos y características-, sintaxis y semiótica).
2. De carácter histórico, antropológico, social y político. La historia del cine tiene importancia desde el momento mismo en que este medio se identifica con la historia del hombre, sus relaciones sociales y sus comportamientos políticos.
3. De carácter estético, pues se aborda el estudio del cine desde el análisis formal de la obra fílmica de diferentes creadores y escuelas.
4. De carácter expresivo, puesto que el modelo del SOAP planteaba la enseñanza de la imagen desde el fomento de la creatividad de los propios escolares.

En 1975, el SOAP se transforma en ESCO (Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación) continuando en manos de financiación privada. En 1978, la UNESCO, que llevaba tiempo siguiendo con interés las experiencias de SOAP/ESCO, decide encargar al centro un modelo de currículum para educación en medios de comunicación. Al frente del proyecto, se coloca la finlandesa Sirkka Minkinen, investigadora del YLE (la compañía de radiodifusión pública de Finlandia). De este modo, en 1978 ve la luz *A general curricular model for mass media education*, la primera propuesta curricular realizada en Europa en materia educomunicativa hasta

entonces. En sus primeras páginas, el currículum indica a qué se refiere, a lo largo de su contenido, con “educación en medios de comunicación”:

En este modelo, la educación en medios hace referencia a enseñar a los niños y adolescentes cómo utilizar con sensatez los medios de comunicación para enriquecer el desarrollo total de su personalidad. Plantea preguntas como por ejemplo si el hecho de que los medios estén a disposición de los niños es educativamente bueno o malo, teniendo en cuenta la calidad de esta aportación en el entorno en el que los niños y jóvenes viven. Por tanto, el campo abarcado por la educación en medios es amplio e integral. Está vinculado a la educación social y a la formación en habilidades comunicativas y expresión artística. (Minkinnen, 1978: 18)

Minkinnen construye su modelo curricular en torno a tres ejes: a) formación cognitiva e intelectual, b) formación estética y creatividad, y c) educación ética (Minkinnen, 1978: 35-41). La formación cognitiva e intelectual parte de un principio: “la necesidad de inculcar el modo científico de pensamiento y el deseo de buscar la verdad” (ibídem: 35). En cuanto a la formación estética, ya se señala por aquel entonces que “la imaginación y la creatividad son importantes no sólo en las artes: la gente con capacidad para la actividad y el pensamiento creativo y el pensamiento será requerida en la misma medida para la ciencia y la tecnología” (ibídem: 36). Y es que “la creatividad estética, proporciona un vínculo entre las emociones, los flujos de energía de la personalidad y el patrón cognitivo e intelectual del mundo construido por el individuo” (ibídem: 36-37). Por último, la educación ética comprende “la formación en las relaciones sociales del ser humano y su desarrollo hasta convertirse en un miembro de la sociedad y un ciudadano del mundo” (ibídem: 38). En este apartado, se hace especial hincapié en el concepto de “aprender a ser”, que implica “la preparación para los procesos democráticos y su extensión” (ídem), y en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU: 1948)

La autora finlandesa clasifica asimismo la finalidad de la educación mediática en objetivos cognitivos, objetivos relacionados con habilidades-destrezas y objetivos motivacionales. Minkinen señala que los objetivos cognitivos comprenden “la información basada en el estudio científico de la comunicación de masas, como parte de las actividades culturales, políticas, sociales, económicas y tecnológicas de la sociedad” (1978: 50). Los objetivos relacionados con las habilidades-destrezas persiguen, por su parte, la formación de los alumnos en hábitos correctos de utilización de los medios con el fin de enriquecer su personalidad en su conjunto. Esto implica: concentrarse en usos apropiados de la comunicación de masas; una elección adecuada de los productos de los medios; la capacidad de seleccionar información de estos productos; entender el clima de la comunicación de masas; y obtener placer y estímulo de la formación de ideas propias sobre arte y una visión y opinión propia sobre el mundo (ídem). En cuanto a los objetivos motivacionales, se insiste en que la educación en medios debe desarrollar el criterio en los alumnos a la hora de valorar y usar comunicaciones de cierta calidad, y a no aceptar materiales simplemente porque sean de fácil acceso o sean los más publicitados. Debería también estimular y animar a los alumnos a ser activos a favor de una comunicación democrática; a tomar posiciones con respecto a las cuestiones urgentes planteadas en los medios de comunicación de masas; a expresar opiniones fundamentadas durante debates, actividades y en la formulación conjunta de puntos de vista en común; y a estar listos para modificar y reconsiderar sus propias opiniones sobre la base de los hechos y las normas éticas a pesar de la deliberación establecida (ibídem: 50-51).

Paralelamente, cabe destacar al autor belga Armand Mattelart, quien en 1973 publica junto a Ariel Dorfman “Para leer al pato Donald”, una obra pionera que desde entonces se ha convertido en uno de los volúmenes esenciales en el campo de la comunicología, concretamente en lo que afecta al análisis crítico de las informaciones ocultas o encubiertas transmitidas a través de los medios. Con ese fin, Mattelart y Dorfman llevan a cabo un estudio minucioso de las tiras cómicas de la productora estadounidense Disney que por aquel entonces triunfaban entre la población infantil chilena, y obtienen visibles e impactantes resultados en torno al componente ideológico aparejado a las viñetas analizadas.

Al seleccionar los rasgos más epidérmicos y singulares de cada pueblo, al provocar nuevas sensaciones para incentivar la venta, al diferenciar a través de su folclore a naciones que ocupan una misma posición dependiente y separarlas por sus diferencias superficiales, la historieta, como todos los medios de comunicación de masas, juega con el principio del sensacionalismo, es decir, de ocultación por lo *nuevo*. (Dorfman & Mattelart, 2010: 83)

Armand y Michèle Mattelart –esta última con una carrera específica que se especializa entre otros temas en el análisis del tratamiento de género en la comunicación– desarrollan juntos desde esos años una labor fundamental en la que llevan a cabo reflexiones sobre conceptos acuñados tras la segunda guerra mundial como “sociedad de la información” y alertan del peligro de transformar predicciones tecno-utópicas como las de Cloutier, Toffler o McLuhan en un discurso mesiánico que evite reflexionar sobre la necesidad de reforzar una comunicación útil para una verdadera profundización en los valores democráticos, sobre la promesa de concordia universal y de un nuevo *ágora ateniense* (Mattelart, 2003). Ésta y otras muchas de sus reflexiones suponen una fuente de inspiración para el ya citado “Informe McBride” de 1980 y provocan la rápida internalización de los trabajos del matrimonio franco belga.

1.2. La alfabetización visual

Según Kovalik y Lambdin (1997: 208-209), en el contexto estadounidense a partir ya de la década de los 50, y favorecida por la propagación masiva del medio televisivo (García Matilla, 1993b: 61), se comienza a oír hablar en diversos ámbitos de “alfabetización visual”. Pero no es hasta finales de los 60, durante la primera *National Conference on Visual Literacy* (Conferencia Nacional en Alfabetización Visual), celebrada en Rochester (EEUU) en 1969, cuando encontramos una de las primeras definiciones, acuñada por John Debes, del término:

Por alfabetización visual se entiende el conjunto de capacidades visuales que el ser humano puede desarrollar viendo y, al mismo tiempo, integrando otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas capacidades es fundamental para el aprendizaje humano normal y, una vez alcanzado, permite que una persona alfabetizada visualmente reconozca e interprete las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales, que encuentre en su entorno. Utilizando creativamente estas capacidades, puede

comunicarse con los demás. Utilizándolas apreciativamente, es capaz de comprender las obras maestras de la comunicación visual y de disfrutar de ellas. (Debes, en Hitchens, 1984: 317).

Dicha Conferencia Nacional deviene en la Asociación Internacional para la Alfabetización Visual (International Visual Literacy Association – IVLA) que desde entonces y hasta el día de hoy continúa con su labor académica y divulgativa en el mismo ámbito⁴. Poco tiempo después, el propio Debes junto a Fransecky profundizan en el concepto y se encargan de señalar las capacidades que abarca:

“La alfabetización visual comprende por lo menos cuatro elementos: a) la capacidad de utilizar un lenguaje visual; b) la aptitud para apreciar los símbolos y los signos visuales; c) un proceso de adquisición de competencias de comunicación y de apreciación visual; d) un movimiento, organizado o espontáneo, que favorece el desarrollo de las aptitudes de comunicación y de apreciación visuales.” (Fransecky & Debes, en García Matilla, 1993b: 61)

Posteriormente, el término se internacionaliza y se enriquece con las aportaciones de teóricos a uno y otro lado del Atlántico (Morán Costas, Cohen Seat, Fougeyrollas, Botkin, Mandjara, Malitza, etc.). El jesuita italiano y autor pionero en este campo, Nazareno Taddei, se acerca al concepto desde un prisma ya cercano al ámbito pedagógico: “Educar para la imagen significa prácticamente educar para “leer” la imagen; es decir, para recoger no sólo la información material (o narrativa) que contiene, sino también el pensamiento directo o indirecto (el trasfondo mental) del autor de la imagen.” (1979: 14)

En esta línea educativa, el pedagogo francés René La Borderie ya había adelantado diez años antes la necesidad de incluir la “cultura audiovisual” como formación indispensable dentro de las programaciones de colegios y escuelas: “La iniciación a la cultura audiovisual no es un lujo, sino una condición esencial para el desarrollo armonioso del sistema de comunicación de masas en nuestra sociedad” (La Borderie, en García Matilla, 1993b: 63).

Y a pesar de la progresiva migración académica hacia otros términos quizá más convergentes como alfabetización mediática (media literacy), competencia

⁴ <http://www.ivla.org>

comunicativa, etc. durante las décadas posteriores permanecen autores que defienden el uso de la voz “visual literacy” por encima del resto:

La alfabetización visual tiene como fin observar de manera crítica –interpretar, analizar, evaluar el significado, y juzgar la calidad de los medios visuales. La alfabetización visual es el mejor término para hacer referencia a la dimensión del pensamiento visual, el aprendizaje visual, usando lo visual con el fin de construir significados. Si nos referimos a la necesidad de desarrollar un estado de alerta y defensa frente a la manipulación visual, y a los aspectos históricos y sociales de la comunicación visual- *alfabetización visual* sigue siendo el mejor término que lo define. (Baca, en Christopherson, 1997: 170)
[traducción propia]

1.3. Pedagogía visual

Dentro de esa línea abierta por Taddei y La Borderie de llevar esa alfabetización en medios audiovisuales a las escuelas surge el doble campo de la pedagogía visual: la pedagogía “de” la imagen, y la pedagogía “con” imágenes. La primera de ellas dedicada en mayor medida a la lectura de la imagen, el análisis de los medios y la creación de productos audiovisuales; mientras que la segunda –pedagogía “con” imágenes–, más centrada en servirse de los propios medios audiovisuales buscando otra finalidad: motivar al alumno, transmitir sentimientos, relatar experiencias, etc.

1.3.1. Pedagogía de la imagen

En el terreno de la pedagogía de la imagen, dentro del contexto español destaca el “Primer curso de educación en la imagen para profesores de preescolar, EGB y Bachillerato” llevado a cabo en los años 70 por el SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares). Esta iniciativa, ya citada en páginas anteriores, define tres modos básicos de relación profesor-alumno:

- Dominio: el maestro adopta un papel dirigista en todo momento. El alumno es mero receptor pasivo del acto educativo.
- Exclusión: el maestro abandona su rol dominante pero no se sitúa en una posición de feedback ni adopta una actitud motivante hacia el alumno.

- Participación: se produce una retroalimentación plena entre maestro y alumno, en la que la relación dialógica facilita el enriquecimiento mutuo y hace fluir el intercambio comunicativo.

En este último modo participativo el maestro debe actuar como facilitador y motivador del proceso educativo para que el alumno pueda acceder al conocimiento por la vía de la reflexión propia, el diálogo constante y el acceso a las fuentes de estudio. Un claro exponente de esta necesaria interacción con el educando es ilustrada por el propio Armand Mattelart:

Esta articulación llegó a ser para mí tan evidente que no podía imaginar de otra forma mi relación con la investigación y, de paso, el contenido de mi enseñanza y mi relación con los estudiantes. Porque, siempre, he gozado de una relación privilegiada con ellos. Ellos han cultivado e impulsado mi deseo de transmitir conocimientos. Los intercambios incesantes con ellos han formado parte de la construcción de estos saberes. (Mattelart, 2014: 272)

El curso del SOAP presenta, a su vez, un sustrato teórico basado en las mejores aportaciones a la pedagogía de la imagen de pioneros como La Borderie, Taddei o Tardy. El propio La Borderie nos recuerda, anticipándose a Cloutier, que “para que haya comunicación por la imagen es importante que los que reciben los mensajes puedan ser en último extremo los emisores” (1969: 11). El autor francés señala, asimismo, que una pedagogía de la imagen debe dotar al niño de las herramientas necesarias para que libere los significados que se encuentran dentro de las imágenes. Y eso sólo se consigue con la figura de un maestro que desarrolle la “imaginación pedagógica” (García Matilla, 1993b: 65) necesaria para promover dicho proceso de decodificación de imágenes. Fomentar dicha “participación” en el proceso, volviendo a la terminología del SOAP, ha de ser siempre la principal prioridad de una pedagogía de la imagen, dejando en segundo lugar los contenidos, metodologías y bases tecnológicas desarrolladas concretamente para este campo de estudio. La recientemente desaparecida –*en el momento de redactar esta tesis*–, Geneviève Jacquinet, pedagoga y semióloga francesa seguidora de la escuela de Christian Metz, se suma a esa acentuación en el mismo proceso y al nuevo rol participativo que debe adoptar el maestro:

Detengámonos en los proyectos que dan importancia a las actividades de realización en cualquier tipo de soporte (radio, fotografía, diapositiva, vídeo...). Al margen de los datos específicos propiamente técnicos que hayan adquirido, de lo que hayan disfrutado y de la facilidad con que los alumnos hayan manejado los aparatos, el informe resalta los cambios que este tipo de actividad lleva consigo en el desarrollo mismo del proceso de aprendizaje: cambios de relación y de organización, ligados al reparto de trabajo entre los alumnos del grupo; desarrollo del sentido de responsabilidad y de valores «democráticos», mediante la escucha al prójimo y el respeto a la palabra de cada cual; corre por cuenta del profesor administrar la toma de poder de los «jefecillos», incluido el suyo, pues él no es el único en tomar decisiones y, en cualquier caso, es menos profesor que consejero. (Jacquinot, 1999: 33)

1.3.2. Pedagogía con imágenes

La pedagogía con imágenes, como ya se ha indicado, se sirve de los medios audiovisuales con un determinado fin (emoción, motivación...) dentro del propio desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Supone, de alguna manera, la integración en la escuela de un nuevo lenguaje, con sus correspondientes procesos de lectura y análisis, frente al tradicional lenguaje escrito. A este respecto, adquieren relevancia las reflexiones que lleva a cabo Ferrés a finales de los años 80 y que muestran cómo el autor catalán, ya desde sus primeras obras, trabaja en la concepción asociativa de la lectura de la imagen a la gestión de las emociones:

Para leer un texto escrito hace falta situarse por encima de él. La lectura se desarrolla en el tiempo. Es una operación analítica, doblemente abstracta: primero hay que hacer análisis gramatical y luego análisis lógico. Curiosamente son las dos primeras cosas que se hacen en la escuela (...).

Por el contrario, contemplar una imagen sólo puede hacerse sumergiéndose en ella. Es una operación sintética, que se realiza primariamente de manera global. La actual profusión de imágenes y sonidos está dando lugar al planteamiento de un nuevo tipo de inteligencia (...). El adulto crecido en la antigua cultura, con predominio del hemisferio izquierdo, sólo comprende abstrayendo. El joven sólo comprende sintiendo. (1988: 14)

En esta línea de evidenciar las diferencias que plantea el acceso al texto escrito del consumo de imágenes, Kress señala que:

La organización de la escritura, que todavía se apoya en la lógica del discurso hablado, está gobernada por la lógica del tiempo y por la lógica de la secuencia de sus elementos en el tiempo, en disposiciones gobernadas temporalmente. La organización de la imagen, por el contrario, está gobernada por la lógica del espacio y por la lógica de la simultaneidad de sus elementos visuales/representativos en disposiciones organizadas espacialmente. (Kress, 2005: 2)

Por otro lado se sitúa la necesidad pedagógica de hallar un lenguaje específico del audiovisual didáctico, en este sentido es de nuevo Jacquinet quien subraya que:

La elección de un medio de instrucción no puede depender únicamente de la eficacia que tiene este medio para *transmitir* la información o para hacer adquirir conocimientos. Debe depender igualmente de los procesos psicológicos puestos en acción, y de las aptitudes mentales que desarrollan en el curso de la emisión de la información o de los conocimientos, por medio de esta forma particular de instrucción. La imagen sirve, en la mayoría de los casos, de vehículo. Hay buenas razones para pensar que podría servir para otra cosa. Al ser el habla más inmediatamente “elección” que la imagen, ésta deja más libertad de “lectura”, y podría haber allí una diferencia útil para explotar en Pedagogía. (Jacquinet, 1977: 15)

Un buen número de autores han seguido esta senda de la “pedagogía con imágenes” y han tratado de dilucidar bajo qué circunstancias resulta más apropiado el uso de un determinado medio u otro (Romizowski, Gagné, Allen, Menegazzo, Decaigny, Rodríguez Diéguez...). Una eterna discusión la de conseguir computar y medir la eficacia de los medios audiovisuales frente a los medios impresos, a la que en la actualidad se suma el efecto de computar el impacto y la efectividad de las nuevas pantallas (informática, telefonía inteligente...) con respecto a los métodos tradicionales.

2. Recorrido histórico y contexto español de la educación en medios

Hace más de medio siglo que surgieron en el contexto académico español las primeras experiencias que ligaban educación y medios audiovisuales. Desde entonces se inició un largo recorrido con sus períodos de auge y sus interrupciones, con sus luces y sombras, con sus idas y venidas, en el que numerosos autores y equipos de investigación han aportado, en mayor o menor medida, su grano de arena para conformar una historia española de la educación en medios de comunicación. A lo largo de este tiempo, han surgido obstáculos en el camino, el apoyo institucional ha sido laxo, poco decidido e intermitente. Y ha costado –y seguirá costando– hacer que las instituciones y la población en general lleguen al pleno convencimiento de la necesidad, hoy más trascendente que nunca, de una educación en competencia mediática, yendo más allá de las poses y de sumarse al carro de las modas de cada período. A pesar de ello, también se han logrado importantes avances, tanto en el terreno científico como en el de las propuestas de actuación, que hacen que merezca la pena detenerse en el camino para mirar atrás y observar los hitos alcanzados durante este tiempo, comprobando cómo se ha llegado, gracias a la tenacidad de numerosos investigadores, a la conformación de un campo de estudio en el que desarrollan sus investigaciones numerosas universidades y colectivos repartidos por casi toda la geografía española. Un recorrido que incide, asimismo, en la importancia de establecer sinergias y sumar esfuerzos para alcanzar entre todos el objetivo común: dotar a la ciudadanía de las herramientas necesarias para contribuir a la creación de una sociedad crítica, íntegra y solidaria que sea capaz de interpretar y dominar el lenguaje de los medios (tanto como receptora de los mensajes como creadora de los suyos propios) minimizando, de este modo, el riesgo de manipulación por la vía mediática.

Debemos remontarnos a la década de los sesenta para encontrar las primeras iniciativas de inclusión específica del campo audiovisual –concretamente del ámbito cinematográfico– dentro del contexto académico español. De este modo, en 1964 tiene lugar la creación de la primera cátedra española de Historia y Estética del Cine, precisamente en la institución a la que pertenece esta tesis doctoral: la Universidad de Valladolid. Impulsada por la figura del jesuita y censor del franquismo José María Staehlin, la labor académica de la cátedra se basa en el acercamiento de una “historia genética” del medio cinematográfico en la que prima el estudio del componente estético e iconológico desde la perspectiva única marcada por el centro.

Aquella década coincide también con la época en la que se generaliza la creación de *cine-clubs* a uno y otro lado de la geografía nacional, los cuales colaboran en el asentamiento del cine como nueva forma cultural en torno a la cual la gente se reúne, dialoga y reflexiona sobre lo que han visto proyectado en una pantalla. Una figura esencial a la hora de transmitir las propiedades del nuevo medio es el catalán Miquel Porter Moix, quien a mediados de los años sesenta funda la escuela de cine Aixelá, que fue referente de las enseñanzas cinematográficas durante su período de actividad (1965-68), no sólo a nivel teórico sino también a nivel técnico sobre la propia producción del discurso cinematográfico. En 1969, el Departamento de Historia del Arte de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona encarga a Porter la impartición de una asignatura sobre cine dentro de los estudios universitarios del departamento, otro de los primeros hitos en el ámbito académico del audiovisual en España.

Dentro de Castilla y León, frente a la visión extremadamente conservadora del cine planteada por Staehlin, se contraponen la labor de nuevos divulgadores como el joven crítico –y a la postre director– Basilio Martín Patino, quien desde Salamanca comienza a impulsar nuevas iniciativas de *cine-clubs* y publicaciones periódicas que pretenden reflexionar sobre el hecho cinematográfico desde un punto de vista renovador y completamente opuesto al de los viejos censores. La visión transformadora y comprometida planteada por Martín Patino encuentra su punto de inflexión unos años antes con la celebración de las “Conversaciones de Salamanca” (1955)⁵, en las que varios de los referentes del Nuevo Cine Español –en ciernes por aquel entonces– (Luis García Berlanga, Juan Antonio Bardem⁶, Carlos Saura o el propio Patino) subrayan el anquilosamiento reinante en la industria por aquellos años y reivindican la necesidad de un giro en el cine español basado en el compromiso con la realidad social del país y en los aires de modernidad provenientes de nuevas corrientes cinematográficas que habían emergido –o se estaban gestando– en otros países europeos (Italia [Neorrealismo],

⁵ Las Primeras Conversaciones sobre Cine Español, también conocidas como Conversaciones de Salamanca, fueron unas jornadas organizadas por el director de cine Basilio Martín Patino en dicha ciudad desde el 14 al 19 de mayo de 1955, a las cuales acudieron críticos, directores, representantes del sector intelectual, organismos de Estado... con el objetivo de hacer una reflexión acerca de las distintas corrientes cinematográficas que estaban teniendo lugar en España a partir de la Guerra Civil. Fue uno de los pocos casos en España en los que la industria del cine se reunía para analizar su funcionamiento y estructura, así como su situación creativa, con la salvedad del Congreso Hispanoamericano de Cinematografía, celebrado en Sevilla en el marco de la exposición Ibero-americana de 1929. (*Fuente: Wikipedia*)

⁶ Célebre quinteto de Juan Antonio Bardem pronunciado en las Conversaciones de Salamanca: “El cine español es: Políticamente ineficaz. Socialmente falso. Intelectualmente ínfimo. Estéticamente nulo. Industrialmente raquítico”.

Francia [*Nouvelle Vague*], Reino Unido [*Free cinema*], Alemania [*Neuer Deutscher Film*], etc.).

Mientras que la experiencia desarrollada en Castilla y León por Martín Patino en Salamanca y posteriormente Madrid tiene efecto directo en la renovación del cine español; en el caso de Cataluña, ese caldo de cultivo que tiene lugar en el contexto catalán gracias a Porter Moix y otros profesores, contribuye al surgimiento en 1970 de la cooperativa Drac Màgic, promotora desde sus inicios de la cultura audiovisual entre la población escolar. Los objetivos del Drac Màgic son varios: la mejora de la calidad educativa en Cataluña, la enseñanza de la lengua catalana, y la promoción del uso de medios audiovisuales de calidad en el sistema educativo (principalmente en la educación infantil). Algunas integrantes destacados del Drac Màgic a lo largo de su recorrido son José Enrique Monterde (1986, 1993); o Anna Sola y Marta Selva, principales responsables de la importante labor didáctica del colectivo en centros educativos. Cabe destacar que el Drac Màgic como colectivo continúa con su labor a día de hoy⁷ y cuenta con la colaboración especial del “Ministerio de Industria, Turismo y Comercio” y del “Instituto Catalán de las Industrias Culturales”. A su vez, colabora con diversas instituciones: Filmoteca de Cataluña, Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC), Instituto Goethe, etc.

Es también durante la década de los 70 cuando los organismos públicos españoles comienzan a tomar en consideración el desarrollo de la enseñanza en medios. En 1971 el Ministerio de Educación y Ciencia funda el Seminario Permanente de Tecnología Educativa que reúne, hasta 1979, a los encargados de las secciones de medios audiovisuales de los diferentes ICE's (Institutos de Ciencias de la Educación) de las universidades españolas. Cada edición del Seminario estaba centrada en un aspecto del audiovisual en particular, como por ejemplo la edición de 1977 en Badajoz (“lectura y análisis de imagen”), la de 1978 en Santander (“adecuación de los medios audiovisuales al desarrollo psíquico del niño”) o la celebrada en la ciudad portuguesa de Braga en 1979 (“el lenguaje total”); intentando seleccionar temas que suscitaban una reflexión innovadora dentro del panorama del análisis audiovisual español.

Con la llegada de los años 80 el vídeo se convierte en una esperanza de utilización de una nueva tecnología audiovisual para la educación y comienzan a surgir iniciativas que buscan la incorporación de éste y otros medios audiovisuales a los

⁷ <http://www.dracmagic.cat>

diferentes niveles del sistema educativo. La primera de ellas tiene lugar nuevamente en Cataluña en 1980 con la implantación del Plan de Incorporación del Vídeo (PIV). En 1980 el PIV se transforma en el PMAV (Programa de Medios Audiovisuales). El PMAV coloca el énfasis en la enseñanza de los procesos de diseño y producción de vídeo; a diferencia del proyecto MERCURIO (Plan Experimental de Introducción del Vídeo en la Enseñanza), que se concibe a nivel estatal en 1985 impulsado por el MEC y pone el énfasis en el conocimiento tecnológico y la aplicación del vídeo al currículo.

Más allá del contexto catalán y estatal, destaca el caso gallego con el impulso a la producción de vídeo entre la juventud y el establecimiento de un archivo de imágenes que tienen lugar a partir de 1984 gracias a su Director General de Cultura, Luis Álvarez Pousa, que durante dos años mantiene a Galicia como referente en la promoción de los medios audiovisuales. En esa época cobra forma el proyecto “A imaxe na escola”, cuya finalidad era la introducción del análisis y la producción del audiovisual en las escuelas gallegas. A imagen y semejanza de “A imaxe na escola”, comienzan a surgir en el resto del país proyectos con vocación de incorporar los medios audiovisuales al sistema educativo. Es el caso del Plan Zahara XXI (1987) en Andalucía o el proyecto CEMAV (1990) en Madrid.

Unos años antes, concretamente en 1979, tiene lugar en Gijón el Primer Congreso sobre Cine Infantil, amparado por el Certamen Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud de Gijón (CERINTERFILM) que por aquel entonces lleva funcionando desde 1963 (Soto, 2006: 161). A raíz de la celebración de este Congreso, el CERINTERFILM impulsa la creación de una Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen (OPPI), con el objeto de reunir anualmente a toda una serie de grupos, asociaciones y expertos en la materia. La experiencia de la OPPI no duraría mucho (1982-1985) pero supuso un hito en la historia de la educación en medios audiovisuales en España al lograr concertar durante sus cuatro ediciones no sólo a especialistas y colectivos interesados en el sector, sino a profesionales de la comunicación y empresas que tuvieron la oportunidad de contemplar producciones internacionales (escandinavas, canadienses, del este europeo...) difíciles de encontrar dado el dominio instaurado en el mercado televisivo por las industrias americana y japonesa (García Matilla, 1993a).

En los años venideros, la experiencia de la OPPI intenta ser replicada, en mayor o menor medida, desde otros puntos de la geografía española gracias a iniciativas como (García Matilla, 1993): “MIVEM (Mercado Internacional de Vídeo Educativo)”

(Murcia, 1984), “Cinema Jove” (Valencia, 1986), “MUNDITELE” (Zaragoza, 1986) o “¿Qué miras?” (Valencia, 1991).

Desde el ámbito académico, la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) diseña en 1986 el “Curso de lectura de la imagen y medios audiovisuales”, sin duda una de las iniciativas pioneras en la implantación de la alfabetización audiovisual en el ámbito universitario español y el primero en ofrecer materiales educativos multimedia de producción propia. El curso, promovido y coordinado por Roberto Aparici y Agustín García Matilla –entre otros–, supone durante décadas una referencia en la formación audiovisual y en la invitación a la reflexión crítica sobre los mensajes de los medios de comunicación de cara a su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que el curso está inicialmente dirigido a profesores de distintos niveles educativos, no se exige credencial alguna para la matriculación en el mismo; impartiendo formación, de este modo, tanto a docentes y educadores de todas clases como a profesionales de la comunicación, niños, jóvenes, y todo aquél interesado en la materia. Los materiales audiovisuales elaborados por el propio equipo docente del curso han sido un referente en la enseñanza del lenguaje de la imagen tanto a nivel español como en el contexto hispanoamericano y a día de hoy pueden seguir siendo consultados en la web de la Universidad Nacional de Educación a Distancia⁸. En ese sentido, cabe destacar que a pesar de haberse cumplido –en el momento de redactar esta tesis– 30 años desde su diseño inicial, muchos profesores siguen utilizando sus textos y materiales audiovisuales. De este modo, han sido empleados por una larguísima lista de instituciones, aparte de la propia UNED, con el objeto de ayudar a formar a miles de personas en materia audiovisual. Con el fin de plasmar el espíritu del “Curso de lectura de la imagen y medios audiovisuales”, la UNED publica en 1987 “La imagen” (Aparici, García Matilla & Valdivia), una obra multimedia que trata de condensar las enseñanzas y el espíritu educomunicativo en que se basaba el pionero curso para llegar a todo tipo de lectores. Desde su aparición se convierte en una obra de referencia en el sector y lleva a sus autores a elaborar permanentes revisiones y actualizaciones del texto que quedan reflejadas en las nuevas ediciones publicadas hasta la fecha, las cuales van incluyendo progresivamente nuevas aportaciones de autores como Sara Osuna, Jenaro Fernández Baena o Eva Navarro (2009).

⁸ <https://canal.uned.es/serial/index/id/441>

Posteriormente, comienzan a sumarse nuevas universidades a la promoción de una educación en materia mediática. En La Coruña se celebran desde 1992 hasta 2000 diversas ediciones del “Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen” al amparo de la Escuela de Imagen y Sonido (*Escola de Imaxe e Son*), centro innovador desde sus inicios en metodología audiovisual. En 1994 alcanzan gran repercusión las “Jornadas sobre TV de servicio público” celebradas de manera paralela al V Festival Internacional de Vídeo de Canarias. Dichas jornadas logran reunir a un importante número de investigadores y representantes de las televisiones educativas de todo el mundo⁹. A su vez, comienzan a surgir nuevos equipos en diferentes puntos de la geografía española encaminados al estudio de la educación en relación a los medios emergentes.

Desde el ámbito catalán, el profesor Joan Ferrés comienza a incidir en el papel que debe jugar el discurso audiovisual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Primeramente, a través de su experiencia en “Diagroup: audiovisuales y educación” (Ediciones EDEBÉ), una de las primeras revistas audiovisuales dedicada a la educación, puesta en marcha en 1981. Entre sus objetivos principales figuraban “educar en lo audiovisual y audiovisualizar la enseñanza y la educación”. En 1988, Ferrés publica “Vídeo y educación”, volumen en el que ya adelanta la diferencia que presenta el audiovisual frente a la lectoescritura a la hora de procesar la información en el cerebro humano y, a tenor de ello, la necesidad urgente de la integración del vídeo en la enseñanza formal reglada. En 1994 este mismo autor aborda una reflexión sobre el medio televisivo con la publicación de “Televisión y educación”, obra en la que denuncia la falta de sensibilidad de un sistema educativo que desdeña la posibilidad de preparar al alumno para interpretar de forma reflexiva y crítica los mensajes que recibe a través de uno de los medios que más consume, el televisivo. En “Educar en una cultura del espectáculo” (2000) incide en esa línea de que la escuela, en lugar de oponerse a la televisión y todo lo que ésta representa, debe aliarse con ella y emplear sus códigos para sintonizar con las generaciones nacidas dentro de la cultura audiovisual. En este volumen, a su vez, Ferrés ya inicia una de las líneas de

⁹ Algunos de los expertos nacionales e internacionales asistentes al evento y su cargo por aquel entonces: Enrique Bustamante (Catedrático de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid), J.R. Pérez Ornia (Director de Telemadrid), J.R. Velasco (Jefe de programas TVE), Alejandro Lavilla (Director del programa de TVE "Metrópolis" y Jefe de nuevos contenidos TVE), Eurfron G. Jones (BBC, Gran Bretaña), Victoria Camps (senadora y catedrática de filosofía), Zita Drova (Czesk TV, Rep. Checa), Ian Kingsford (Kids TV, Auckland, Nueva Zelanda), Yoshiyuki Kobayashi (director educativo de la NHK), etc.

investigación que marcará y definirá de manera sustancial su obra a partir de ahí; la relación indisociable entre el proceso de recepción de los mensajes de los medios y el componente emocional del ser humano. Una idea que ya estaba presente en “Televisión subliminal” (1996) y que conforma uno de los aspectos fundamentales en torno a los cuales gira “La educación como industria del deseo” (2008), volumen que aborda algunos de los recientes hallazgos de la neurociencia para reconfigurar los patrones clásicos establecidos del sistema educativo y señalar que sólo comprendiendo las estrategias del funcionamiento del cerebro emocional podremos ser eficaces a la hora de transmitir nuestros mensajes como educadores o comunicadores de toda índole. “En una cultura digital en la que las máquinas cumplen mejor que las personas la función de transmitir informaciones, los educadores y educadoras deberían recuperar una función primordial: la de despertar el deseo, la de contagiar entusiasmo, la de conseguir que el estudiante convierta en objeto de deseo lo que se pretende que sea objeto de conocimiento.” (Ferrés, 2008: 63).

El título de su última publicación –en el momento de redactar esta tesis–, “Las pantallas y el cerebro emocional” (2014), revela de manera concisa su pretensión de ahondar en profundidad en esa línea de estudios en la que neurociencia, revolución tecnológica y educación mediática confluyen en un mismo punto. “Para alcanzar la competencia mediática de la ciudadanía es imprescindible que las innovaciones derivadas de la revolución tecnológica se den la mano con las derivadas de la revolución neurobiológica, de manera que la habilidad en el manejo de los instrumentos vaya acompañada de la habilidad en la gestión de las mentes, la propia y las ajenas” (Ferrés, 2014: 239). En cuanto a la labor científica de Ferrés, más adelante nos detendremos en la relevancia de los resultados alcanzados en diferentes proyectos desarrollados bajo su coordinación para el CAC (Consejo Audiovisual de Cataluña), MEC (Ministerio de Educación y Cultura) o MINECO (Ministerio de Economía y Competitividad), entre otros.

Uno de los fundadores del Curso de la Imagen de la UNED, Roberto Aparici, decide en 1993 llevar a cabo una retrospectiva de los principales hallazgos en materia educ comunicativa a escala nacional e internacional de los años anteriores y coordina la publicación de “La revolución de los medios audiovisuales”, libro que reúne las

aportaciones de varios de los mayores especialistas¹⁰ del planeta en aquella época y que supone nuevamente un volumen de referencia dentro del citado campo académico.

Dentro de la educación a través de los medios, menciono aparte merecen los diversos intentos por dotar de una presencia significativa a la televisión educativa en España, fundamentalmente aquellos que han tenido lugar durante los últimos 25 años. En esta línea, el empeño y la perseverancia de determinados investigadores, no logra ocultar el hecho de que las instituciones públicas durante estos años nunca han terminado de apostar de manera decidida y estable por una programación educativa en el contexto televisivo español y han mantenido una visión errática y en ocasiones de coartada en su apoyo intermitente hacia diversas iniciativas de una televisión con fines educativos.

Entre dichas iniciativas, un momento destacado de la trayectoria de la TV educativa en España tiene lugar a raíz del convenio¹¹ entre el MEC y RTVE firmado en julio de 1992 por el entonces Ministro de Educación y Ciencia, Alfredo Pérez Rubalcaba, y el Director General de Radiotelevisión Española, Julián García Canda. Fruto de ese acuerdo, y con José Manuel Pérez Tornero como principal ideólogo y diseñador del proyecto, se pone en marcha el programa televisivo de educación: *La aventura del saber*. Desde su origen, esta iniciativa se diseña para ser emitida en una franja de dos horas de duración y persiguiendo un triple objetivo: “educación de adultos, servicio al sistema educativo y cooperación con la educación a distancia” (García Matilla, 2003: 156). “En el curso 1992/1993 comienzan las emisiones del programa de televisión *La aventura del saber*, a través de la segunda cadena de Televisión Española. Se emite de lunes a viernes en la franja de 10:00 a 12:00, coincidiendo con el período lectivo, de septiembre a junio” (García Matilla, Martínez & Rivera, 1996: 70). A pesar de algún que otro problema inicial como la escasez de tiempo de preparación o las dificultades de colaboración entre los asesores del MEC y los profesionales de TVE, prácticamente desde el arranque del programa comienzan a llegar las buenas críticas desde diferentes sectores de la sociedad y se asienta como el referente educativo de la

¹⁰ Bajo la coordinación de Roberto Aparici, participan en el volumen: Cary Bazalgette, Costa Criticos, Mercedes Charles Creel, Ben Davis, Valerio Fuenzalida, Agustín García Matilla, Peter Greenaway, M^a Elena Hermosilla, Len Masterman, Barrie McMahon, Manuel Morán Costa, Guillermo Orozco Gómez, Daniel Prieto Castillo, John Pungente, Robyn Quin, M^a José Rivera, Blas Segovia Aguilar, Rick Shepherd y Kathleen Tyner.

¹¹ Fuente: http://elpais.com/diario/1992/07/09/radiotv/710632802_850215.html

parrilla de TVE. “Ya en 1994, el programa se había convertido en la experiencia de televisión educativa más estable de la historia de la televisión en España y, desde este punto de vista, significó poner una pica en Flandes y experimentar un modelo novedoso dentro de la televisión pública” (García Matilla, 2003: 156-157). A día de hoy, el programa lleva más de veinte años en antena y por su plató han pasado grandes personalidades pertenecientes al ámbito educativo, científico o cultural, tales como: Fernando Savater, Miguel Delibes, Severo Ochoa, José Saramago o Mariano Barbacid, entre otros. En la actualidad el espacio cuenta con una hora de duración, se emite de lunes a jueves a las 10:00 h. en La 2 de TVE y puede continuar presumiendo de ser uno de los programas de la televisión pública española “pioneros en el uso de las nuevas tecnologías y nuevos medios de comunicación”¹².

Más allá de la puesta en marcha en 1992 de *La aventura del saber*, en 1995 el MEC encarga a la empresa GECA la elaboración de un informe marco sobre la televisión educativa en España. El objetivo de este proyecto reside, al menos inicialmente, en establecer una propuesta firme de televisión educativa para el país llevando a cabo un recorrido por toda una serie de iniciativas y experiencias exitosas desarrolladas en el extranjero dentro de ese ámbito. El informe ve la luz en 1996 pero el cambio de gobierno que tiene lugar ese mismo año lleva al traste con el plan diseñado por el comité de expertos que elabora el texto. De nuevo la educación en medios se ve afectada por cuestiones partidistas y por el empeño de la nueva ejecutiva de dar al traste con los proyectos en marcha del gobierno saliente, con independencia del presupuesto y el trabajo ya invertidos, y de su más que probable beneficio para la ciudadanía.

Tres años después, en 1999, el MEC encomienda al PNTIC (Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) la elaboración de un nuevo informe para el estudio de viabilidad de la implantación de un canal dedicado íntegramente a contenidos educativos. Propuesta que ya formaba parte de las conclusiones del informe de 1996: “La existencia de una cadena de televisión exclusivamente educativa tendría la ventaja de poder plantear una programación educativa más sistemática y que atendiera a un plan global; estaría estructurada por niveles educativos, prioridades temáticas, géneros y formatos diversos, y audiencias específicas” (García Matilla, Martínez & Rivera, 1996: 158). El nuevo informe se presenta en enero de 2000 y en un principio parece destinado a poderse desarrollar dado

¹² Fuente: <http://www.rtve.es/television/la-aventura-del-saber/que-es/>

que el propio MEC reserva en el presupuesto de 2001 una importante cantidad a su puesta en marcha. Sin embargo, una vez más, “otras prioridades presupuestarias hicieron que en ese mismo ejercicio la cantidad presupuestada se redujera sustancialmente para desaparecer finalmente en 2002” (García Matilla, 2003: 159).

Volviendo al terreno académico, en aquellos años destaca la celebración del I Congreso Internacional de Formación y Medios –*El reto del tercer milenio*– celebrado en Segovia del 7 al 10 de julio de 1997, dirigido por el profesor Alfonso Gutiérrez y organizado entre la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid), la Dirección Provincial del MEC, el Centro de Profesores y Recursos de Segovia, la Edith Cowan University (Australia), el Consejo Mundial de Educación para los Medios, y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Reino Unido). La razón de ser del Congreso viene dada por la eclosión y omnipresencia de las nuevas tecnologías multimedia en la vida cotidiana y la necesidad de incorporar su integración curricular en la enseñanza formal. Se hace hincapié en que dicha implantación de los nuevos medios no debe limitarse únicamente a su empleo como “recurso”, sino que deben abordarse de manera integral y como propio objeto de estudio. Dentro de esa línea, inciden en la necesidad cada vez mayor de una formación sistémica del profesorado en medios y sistemas de información y comunicación, de cara a adaptar el currículum docente a los nuevos requerimientos de la sociedad. Un año después se celebra en Valladolid una segunda edición del Congreso Internacional de “Formación y Medios” del 6 al 9 de julio de 1998.

En cuanto al apartado de titulaciones específicas en el campo de la educación mediática, ese mismo año (1998) la Universidad Complutense de Madrid pone en marcha, en colaboración con la UNED y otras instituciones, el “Máster en Televisión Educativa”. Sus directores, Mariano Cebrián y Agustín García Matilla, impregnan al título de una filosofía basada en que la televisión de servicio público necesita de los mejores profesionales, de la investigación en los mejores formatos y también de formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de esa televisión. Durante las tres ediciones que se imparte (de 1998 a 2001), el Máster centra sus esfuerzos en la formación de estudiantes que puedan desarrollar una televisión educativa que se asocie con formatos brillantes, buenos profesionales y una calidad contrastada de la programación. En el año 2000, un grupo de 29 profesores y alumnos del Máster sienten la necesidad de agruparse y de generar dinámicas para ejercer una comunicación acorde

a sus inquietudes. Es así como nace Aire Comunicación, una asociación de educadores cuyo objetivo es “contribuir a que la ciudadanía haga usos responsables de los medios de comunicación desde la convicción de que son prácticas aptas para un desarrollo personal crítico y liberador” (Íñigo, Miret & Aparicio, 2011: 1). En su horizonte, el firme convencimiento de que la educación puede ayudar a construir un mundo mejor (ídem).

Uno de los compromisos a favor de la alfabetización mediática que alcanza una mayor repercusión tiene lugar en febrero de 2005 con la firma de la “Declaración de Madrid” sobre Educación y Medios de Comunicación, denominada “La bahía de los cinco vientos”. Detrás de la autoría de este documento se encuentran el Foro de Entidades de Personas Usuarias del Audiovisual y el Consejo Audiovisual de Cataluña, a los que se suman más de cien instituciones, organizaciones sociales, asociaciones de madres y padres, asociaciones de consumidores, profesionales de la educación, profesionales de la comunicación y firmantes de toda clase a título particular que se adhirieron a la declaración y al espíritu que ésta reivindica a favor de una alfabetización mediática universal. Con respecto al ámbito educativo, una de las peticiones de la declaración solicita:

El diseño de un plan de educación global en comunicación que asegure la formación en el uso de los medios y la tecnología de la información, así como en la elaboración y análisis de los mensajes. Esta educación en comunicación deberá facilitar el diálogo entre la infancia, la juventud y los adultos en los entornos escolares y familiares, entre otros, y promover la creatividad, así como fomentar la capacidad de análisis crítico y de autocrítica¹³.

Como complemento, en lo referente al sector profesional de la comunicación se incide en:

La potenciación por parte de los gobiernos de una política de comunicación que garantice la pluralidad de oferta, la existencia de proveedores de contenido independientes, el mantenimiento de operadores públicos y sociales sin ánimo de lucro, y la promoción de políticas coordinadas desde el punto de vista local, autonómico, nacional, europeo e

¹³ Fuente: www.uned.es/ntedu/espanol/novedades/Declaracion_Madrid.doc

internacional que hagan visible el diseño, producción y difusión de contenidos de calidad, útiles para la educación e innovadores y positivos para la infancia, especializadas y segmentadas según niveles de edad, que acaben con la actual contaminación de las parrillas de programación.¹⁴

Algunas de las necesidades descritas en esta declaración sumadas a otras inquietudes presentes principalmente en el sector académico, llevan al Gobierno de la Xunta de Galicia a convocar a un grupo de expertos en comunicación audiovisual y acoger el “I Encuentro Internacional sobre Educación Audiovisual”, celebrado en Santiago de Compostela del 5 al 7 de diciembre de 2005. A raíz de esta reunión de especialistas en la materia se firma el llamado “Manifiesto por la educación audiovisual y multimedia”¹⁵, documento que en lugar de basarse en una declaración utópica de intenciones, trata de llevar a cabo una propuesta posibilista a las autoridades dada la inminente redacción y aprobación de la nueva reforma educativa. Con ese fin, las principales consideraciones que lleva a cabo el texto consisten en la inclusión y desarrollo de contenidos específicos en educación en comunicación audiovisual y multimedia dentro de las diferentes etapas de la educación formal reglada. En las etapas de Infantil y Primaria, la propuesta pasa únicamente por incluir contenidos de alfabetización audiovisual en una serie de las áreas y materias cursadas. Lo mismo ocurre en la Enseñanza Secundaria, pero esta vez se propone la oferta obligada de una asignatura optativa que se centre de manera concreta en contenidos propios de educación audiovisual y multimedia. En cuanto a la formación superior, se solicita “un contenido formativo común sobre educación en comunicación audiovisual y multimedia, con una asignación adecuada de créditos, en la formación básica de los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria”¹⁶ (CAC, 2006). A su vez, se pide la inclusión de la educación en comunicación audiovisual y multimedia como dimensión transversal a desarrollar en todas y cada una de las áreas y materias que conforman el currículo de los dos grados mencionados. Con respecto a la formación de posgrado, se propone añadir la educación en comunicación audiovisual y multimedia como directriz oficial de la nueva titulación

¹⁴ Véase nota 13

¹⁵ Relación de expertos que firman el Manifiesto: Agustín García Matilla, Joan Ferrés i Prats, Alfonso Gutiérrez, Pablo del Río, José Antonio Gabelas, Enrique Martínez-Salanova, Miguel Vázquez Freire, Manolo González, Manuel Dios Diz, Ángel Luis Hueso Montón, Aquilina Fueyo, Roberto Aparici y Sara Pereira. Fuente: https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25manifest_ES.pdf

¹⁶ Fuente: https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25manifest_ES.pdf

que por aquel entonces se estaba gestando para sustituir al CAP¹⁷: el Máster de Profesorado. Del mismo modo, se pide que la comunicación audiovisual y multimedia sea parte fundamental de los programas de formación permanente del profesorado. A raíz del éxito de la citada reunión de expertos y del “Manifiesto por la educación audiovisual y multimedia”, se convoca un año después la segunda edición del “Encuentro Internacional sobre Educación Audiovisual”, subtítulo bajo el lema “Enredados en las pantallas” y celebrado nuevamente en Santiago de Compostela del 4 al 6 de diciembre de 2006.

Ese mismo año, 2006, entra en vigor la nueva Ley Orgánica de Educación, la cual presenta varios avances en materia comunicativa respecto a la anterior Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). En el Capítulo II de la nueva Ley, Artículo 17, Apartado “i”, que afecta a la regulación de la Educación Primaria, ya se incluye un objetivo principal que incide en “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”¹⁸. Del mismo modo, en la totalidad de etapas que conforman tanto la Educación Primaria como la Educación Secundaria Obligatoria se incluye, como principio pedagógico, que “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la *comunicación audiovisual*, las *tecnologías de la información y la comunicación* y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas” (artículos 19.2, 24.7 y 25.5). Como se puede comprobar, aún no se mencionan expresiones como “educación en medios” o “competencia mediática”, pero sí que se deja intuir un avance con respecto a la toma de conciencia por parte de las instituciones españolas en la importancia de formar a los alumnos en materia mediática de cara a construir una ciudadanía crítica, participativa y responsable frente a sus medios. Con ese mismo fin, el Ministerio de Educación a través del ITE (Instituto de Tecnologías Educativas) y el IFIIE (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa), fusionados desde 2012 en el nuevo INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado), impulsa una serie de actividades dirigidas eminentemente al ámbito educativo y de la formación del profesorado. Algunas de estas iniciativas son: el informe “La educación mediática en la escuela 2.0” (Aparici,

¹⁷ CAP: Certificado de Aptitud Pedagógica

¹⁸ Fuente: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Campuzano, Ferrés & García Matilla, 2010); la creación del portal web “Red de Buenas Prácticas 2.0 (coordinado por José Antonio Salgueiro); o el Proyecto Mediascopio Prensa, destinado al fomento de la lectura de prensa escrita en el aula. Años antes el profesor de la Universidad Complutense Luis Miguel Martínez había diseñado e impulsado el programa “Prensa en la Escuela”. Dentro del marco de la secuelas de este programa tienen lugar publicaciones tales como: “Retos y perspectivas de la educación mediática en España” (Margalef, 2010), “Alfabetización mediática y competencias básicas” (Bernabéu, Esteban, Gallego & Rosales, 2011) o “Leer periódicos en casa. Guía para las familias” (Bernabéu & González, 2011). También merece la pena resaltar la labor del desaparecido CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa) -cuyas competencias han pasado al INTEF-, con producciones como la serie “Mirar y ver”, un paquete de recursos orientado a la educación mediática que tiene entre sus objetivos más directos la “alfabetización audiovisual y la adopción de posturas críticas ante el fenómeno televisivo”¹⁹, tal y como demuestran sus episodios “Publicidad, la industria del deseo”, “Información en TV” o “Telerrealidad: la intimidad como espectáculo”. Resultan también reseñables experiencias dentro del MEC como la del proyecto pedagógico “Canal Comunica”²⁰, desarrollado en la época en la que el CNICE pasó a llamarse temporalmente ISFTIC (Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado). Actualmente, la etiqueta “Canal Comunica” ha sido retomada desde 2013, bajo la dirección de María José Pedragosa, para la creación de un “sitio de referencia del análisis crítico de contenidos mediáticos en España” y dirigido a que “emisores y receptores hablen sobre cualquier contenido que haya tenido un impacto social (noticia, campaña, programa), que se escuchen y se entiendan”²¹.

Conjuntamente entre el Ministerio de Industria, Energía y Turismo y el Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas”, el 15 de febrero de 2013 se lanza el programa “Agenda Digital para España” en la que de nuevo se hace mención a la promoción de la alfabetización digital. La Agenda Digital para España nace con el propósito de “establecer la estrategia de España para alcanzar los objetivos de la Agenda Digital para Europa (2010)”²² y se configura en torno a seis grandes retos:

¹⁹ Fuente: http://tv_mav.cnice.mec.es/mirar%20y%20ver.html

²⁰ Sitio web: <http://recursostic.educacion.es/comunicacion/canalcomunica/>

²¹ Sitio web: <http://www.canalcomunica.org>

²² Fuente: http://www.agendadigital.gob.es/agenda-digital/recursos/Recursos/1.%20Versión%20definitiva/Agenda_Digital_para_Espana.pdf

1. Fomentar el despliegue de redes y servicios para garantizar la conectividad digital.
2. Desarrollar la economía digital para el crecimiento, la competitividad y la internacionalización de la empresa española.
3. Mejorar la e-Administración y adoptar soluciones digitales para una prestación eficiente de los servicios públicos.
4. Reforzar la confianza en el ámbito digital.
5. Impulsar el sistema de I+D+i en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
6. Promover la inclusión y alfabetización digital y la formación de nuevos profesionales TIC.

En 2011 un grupo de académicos, encabezados por Roberto Aparici (UNED), Agustín García Matilla (Universidad de Valladolid) y Alfonso Gutiérrez Martín (Universidad de Valladolid), decide crear un nuevo foro de encuentro y debate en torno al momento que vive a escala global la educación en medios y convoca el “I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital”. El evento se celebra del 13 al 15 de octubre de 2011 en Segovia, concretamente en las instalaciones del Campus “María Zambrano” pertenecientes a la Universidad de Valladolid, y logra reunir a 250 expertos procedentes de Alemania, Argentina, Brasil, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, México, Perú y Portugal. Entre ellos, se encuentran varios de los especialistas más destacados a escala internacional: Guillermo Orozco (México), Ismar de Oliveira (Brasil), Teresa Quiroz (Perú), Kathleen Tyner (Estados Unidos), Divina Frau Meigs (Francia), o Daniel Prieto Castillo (Argentina), entre otros. Esta I edición del Congreso gira en torno al *leitmotiv* de “La cultura de la participación” y se desarrolla de una forma horizontal y totalmente participativa combinando las tres jornadas presenciales del Congreso con la celebración paralela de un Congreso Virtual en la Red. En dicho espacio online, desde semanas antes del evento se tenía acceso a las contribuciones de los diferentes ponentes para iniciar el diálogo y el debate en línea, o simplemente para preparar el camino de cara a que el Congreso no fuera una mera concatenación de ponencias, sino un verdadero foro de encuentro, fructífero y enriquecedor, de intercambio de enfoques en torno al panorama educomunicativo.

A raíz de la celebración del Congreso, gran parte del grupo de expertos allí reunidos decide establecer sinergias y unir fuerzas con la creación de la “Red Educación Mediática”, colectivo de espíritu transnacional abierto a todos los interesados en la materia y a todos aquellos que ven en la alfabetización en medios un modo de transformar la sociedad y construir un mundo más justo y solidario. Para ello, asientan el portal web²³ creado meses atrás y deciden establecer en él un espacio virtual permanente de divulgación de las actividades emprendidas por dicho colectivo.

Dado el éxito cosechado con el primer Congreso, la Red Educación Mediática decide poner en marcha al poco tiempo la convocatoria de una segunda edición heredera de la filosofía del encuentro de Segovia. De este modo, los profesores de la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) Daniel Aranda y Jordi Sánchez Navarro, recogen el guante y toman la iniciativa de dirigir la organización del II Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital, celebrado en Barcelona los días 14 y 15 de noviembre de 2013 bajo el lema “*Ludoliteracy*, creación colectiva y aprendizajes”. En este segundo encuentro participan más de 200 investigadores entre los que de nuevo se encuentran expertos de talla internacional como Manuel Pinto (Portugal), Kathleen Tyner (Estados Unidos), Michael Hoechsmann (Canadá), Divina Frau-Meigs (Francia), Silvia Bacher (Argentina), Vitor Reia Baptista (Portugal) o Frans Mäyrä (Finlandia), entre otros. Asimismo, se presentan 230 comunicaciones divididas en torno a los siguientes ejes temáticos²⁴:

- Usuarios alfabetizados: competencias participativas y transmedia.
- Contextos y audiencias.
- Creatividad e interacción social: dinámicas y metodologías de participación y colaboración.
- Ludoliteracy: Alfabetización y videojuegos.
- Educación mediática en entornos formales y no formales: situación actual, experiencias y perspectivas de futuro.
- Activismo y participación en contextos educomunicativos.
- Ludoliteracy: una asignatura pendiente.

²³ Sitio web de la Red: <http://www.educacionmediatica.es>

²⁴ Fuente:

http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/conclusiones_actas/Conclusiones_EDUMED2013.pdf

- Competencias digitales y activos para salud.
- La comunidad en el punto de mira: necesidades, aprendizajes, vivencias, *empowerment* y sostenibilidad.

Como se puede comprobar, el II Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital se alza como uno de los primeros foros académicos celebrados en España en el que se trata el concepto de *ludoliteracy* o alfabetización a través del juego-videojuegos. En la actualidad esta terminología se tiende a traducir como “gamificación” (directamente de la voz inglesa *gamification*) o “ludificación”, un nuevo ámbito académico que afecta directamente al desarrollo de la educación mediática y en el que actualmente trabajan multitud de autores dentro del propio contexto español (Aranda, Sánchez Navarro, Pérez Latorre, Gallego, De Pablos, etc.).

2.1. Grupos de investigación actuales

Desde el ámbito universitario, son numerosos los grupos de investigación españoles que a lo largo de estos años surgen o dirigen su línea de trabajo hacia el área educomunicativa y se suman al compromiso de promover una sociedad crítica y alfabetizada en medios. De este modo, nos detendremos en algunos de estos grupos que desarrollan su trabajo en las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Madrid, y así hasta completar prácticamente la totalidad de la geografía española.

En el contexto de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), destaca la labor desarrollada por Roberto Aparici y Sara Osuna dentro del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Ellos dos son los codirectores de uno de los posgrados más innovadores que trata de formar al alumno en las nuevas herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento sin perder la perspectiva educomunicativa: el “Máster en Redes Sociales y Aprendizaje Digital”²⁵. Bajo el paraguas del máster se han celebrado en 2012 y 2013 sendos Seminarios Internacionales en “Redes sociales, educación mediática y aprendizaje digital”. Asimismo, Aparici y Osuna también desempeñan los roles de coordinador y secretaria

²⁵ Sitio web del Máster: <http://www.masterredesuned.com>

académica, respectivamente, del Máster Universitario en “Comunicación y Educación en la Red”²⁶, titulación que tras el subtítulo “De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento” lleva años siendo uno de los referentes absolutos en las enseñanzas en educación mediática aplicadas al contexto digital e hipermedia actual. Del mismo modo, Aparici nutre de contenidos educomunicativos las asignaturas que imparte en los grados de “Educación Social” y “Pedagogía” dentro de la UNED. En la actualidad, cabe reseñar su implicación directa en el proyecto europeo interuniversitario ECO, en el que se profundizará más adelante.

Dentro de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, se debe subrayar la línea actual de trabajo de Fernando Tucho, a través de la cual manifiesta el firme compromiso por la inclusión de la “dimensión medioambiental” como eje de la educación mediática. Así lo avalan algunos de sus últimos textos como “La cuestión medioambiental en la educación mediática: un reto pendiente” (Tucho, Masanet & Blanco, 2014) o “Hacia una educación mediática más verde: la dimensión medioambiental en la educomunicación” (Tucho, 2011). En esa misma línea, destaca su labor al frente del blog “Ecología y media”²⁷, dedicado de nuevo al impacto de las TIC en el medioambiente y que responde:

a la necesidad sentida por su autor de contribuir a llenar un vacío informativo en una cuestión tan crucial en estos tiempos como es el rol que está jugando, y puede llegar a jugar, la explosión creciente de las TIC sobre la ya de por sí ‘inestable’ relación que tenemos con nuestro medio, marcada por claras manifestaciones como el desafío del cambio climático o la degradación permanente de nuestros entornos.²⁸

En Asturias, destaca la labor del Grupo “eTIC: Equipo de investigación para el uso socialmente ético de las TIC y de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”, perteneciente a la Universidad de Oviedo y coordinado por Aquilina Fueyo. El Grupo eTIC se encuentra actualmente implicado los proyectos: InnoMOOC (junto a la Universidad de Cantabria), y en los ya mencionados proyecto europeo interuniversitario ECO y en el I+D+i COMPECAV del Ministerio de Economía y Competitividad.

²⁶ Sitio web del Máster: <http://comeducared.ntedu-uned.es>

²⁷ Enlace al blog: <http://www.ecologiaymedia.info>

²⁸ Fuente: <http://www.ecologiaymedia.info/bienvenidos-al-blog-de-ecologia-y-media/>

En el ámbito canario, sobresale la trayectoria desarrollada por el grupo EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías) de la Universidad de La Laguna, al frente de cuya coordinación se encuentra Manuel Area. A pesar de situarse más próximo a conceptos como el de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o “tecnología educativa”, Area no prescinde del componente mediático ligado a cualquier avance tecnológico, y así lo demuestran obras como: “Los medios de comunicación en el curriculum escolar” (1998), “Los medios y las tecnologías en la educación” (2004), o el más reciente “Alfabetización digital y competencias informacionales” (Area, Gutiérrez & Vidal, 2012). Por su parte, el campo general de estudio del laboratorio EDULLAB se centra en “las aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías de la información y comunicación” y se desglosa en las siguientes líneas de investigación: “eLearning o educación a través de entornos virtuales”, “el diseño, desarrollo y evaluación de materiales educativos multimedia”, “la formación del profesorado e integración pedagógica de las TIC en los centros educativos del sistema escolar” y “nuevas alfabetizaciones y cultura digital”. Entre los proyectos de investigación en los que se encuentran inmersos en la actualidad, destaca TICSE 2.0 (Las políticas de un ordenador por niño en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0. Una análisis comparado entre Comunidades Autónomas), proyecto perteneciente al plan nacional de I+D+i y basado en la repercusión de las políticas basadas en la filosofía OLPC (One Laptop Per Child).

Desde la comunidad aragonesa, resulta obligada la mención al Grupo GICID (Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital) de la Universidad de Zaragoza, cuya investigadora principal es en la actualidad Carmen Marta Lazo. Entre sus múltiples publicaciones de interés, destacan de los últimos años: “Consumos y mediaciones de familias y pantallas” (Gabelas & Marta, 2008), “Jóvenes interactivos, nuevos modos de comunicarse” (Martínez & Marta, 2011) o “La comunidad digital en Aragón. Antecedentes, estado actual y tendencias” (Marta, 2014). Poseen el dominio *educarencomunicacion.com*, bajo el cual se aloja el portal “Habitaciones de cristal”, especializado en temas de comunicación audiovisual y competencia digital. Dentro del contexto del GICID y del Máster de Redes Sociales y Aprendizajes de la UNED, surge en 2013 el TRICLab (Laboratorio de las TRIC), que parte precisamente de la inclusión del Factor “R” (Relación) en el concepto de TIC para conformar así el nuevo acrónimo

TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación), presentado “como una revisión, superación y desmitificación del reduccionismo tecnológico del concepto TIC”²⁹. Según sus fundadores, el TRICLab pretende investigar:

cómo afecta el cambio tecnológico a la construcción de mensajes, de qué modo repercute en las estructuras de los grupos de comunicación y, por supuesto, en qué medida los usuarios son o no competentes en su interacción con el medio, desde los planos cognitivo, actitudinal y axiológico. Para llegar a definir qué tipo de brechas (intergeneracionales, territoriales o sectoriales) se producen y mediante qué opciones de mediación pueden llegar a aproximarse.³⁰

En Andalucía, destaca la labor llevada a cabo por el Grupo Comunicar³¹, colectivo con una larga tradición en el área de la educación en medios que ha ido ampliando su estructura y visibilidad hasta nuestros días. El origen del grupo tiene lugar a mediados de los años 80 cuando un grupo de profesores y periodistas con inquietudes en materia educomunicativa comienza a organizar seminarios, congresos e iniciativas de todo tipo con el objeto de divulgar las posibilidades que implica el uso de los nuevos medios en la enseñanza. La publicación en 1993 del primer número de su Revista Científica de Comunicación y Educación, “Comunicar”, supone un punto de inflexión y convierte a la revista dirigida por Ignacio Aguaded en una de las piedras angulares de la asociación a partir de entonces. Desde aquella primera edición no ha pasado un solo semestre sin la aparición de un nuevo número de “Comunicar”, todos ellos impregnados del espíritu de la mejor tradición educomunicativa y con varios números centrados exclusivamente en la materia (entre ellos 28, 32, 38). En 1996, el colectivo adopta formalmente el nombre de “Grupo Comunicar” y continúa su labor social, académica y editorial con foros de encuentro, congresos y nuevas colecciones, todos ellos dedicados a la divulgación del desarrollo global de la educación en medios.

Entre sus miembros, destaca la labor del ya mencionado Ignacio Aguaded (presidente del Grupo) y su firme y constante compromiso con la educación en medios (2001), expresado a través de su defensa de ámbitos como el potencial educativo de la televisión (Aguaded, Sánchez Carrero & Marín, 2012) o de la incorporación de las TIC

²⁹ Fuente: <http://educarencomunicacion.com/triclab/services/historicos-2/>

³⁰ Fuente: <http://educarencomunicacion.com/triclab/services/proyecto-triclab/>

³¹ Sitio web del Grupo: <http://www.grupocomunicar.com>

en las aulas (2002). Es a su vez uno de los mayores defensores del concepto de competencia mediática y de la necesidad de formar en ella al conjunto de la sociedad con el fin de que todo ciudadano pueda participar de forma activa en el presente y futuro contexto comunicativo:

Formación de las audiencias en competencia mediática, partiendo de la premisa tan simple de que, dado que vivimos en una sociedad «mediada por los medios», es necesaria una educación, una alfabetización generalizada de los públicos, pues como ya la investigación ha demostrado persistentemente, el simple consumo de los medios no garantiza su visionado inteligente, constructivo y creativo. (Aguaded: 2014: 7)

Asimismo, otros miembros del grupo han continuado profundizando en el concepto de competencia mediática y sus diferentes dimensiones e indicadores (Pérez Rodríguez & Delgado, 2012), a la vez que otros de sus investigadores optaban por profundizar en determinadas parcelas de la educación tanto “en” como “con” medios. Es el caso de Martínez Salanova y sus publicaciones acerca del uso del periódico en las aulas (1999) o de la utilización del cine con fines didácticos (2002).

Destaca, a su vez, la trayectoria del Máster en “Comunicación y Educación Audiovisual”³² (Universidad de Huelva - Universidad Internacional de Andalucía) que, con el apoyo del Grupo Comunicar, lleva desde sus inicios siendo uno de los referentes en el área de las titulaciones académicas en educación mediática [complementado desde el curso 2013/14 por el Doctorado Oficial Interuniversitario de Comunicación³³]. En la actualidad destaca, a su vez, la apuesta del grupo por la producción audiovisual educativa como demuestran “Los Bubuskiski”³⁴ o “El Monosabio”³⁵, pequeñas series compuestas por clips de corta duración (entre 1 y 3 minutos) destinados a la divulgación y formación en competencia mediática de una forma sencilla, amena y divertida. Ambas series han sido emitidas por el programa de TVE “La aventura del saber”, único espacio de la corporación pública dedicado íntegramente al ámbito educativo.

Sin salir de Andalucía, pero en el contexto de la Universidad de Sevilla, Francisco Sierra lleva años dirigiendo su línea de trabajo hacia las políticas de comunicación, nuevas tecnologías y participación ciudadana. En la actualidad es

³² Sitio web del Máster: <http://www.master-educomunicacion.es>

³³ Sitio web del Programa de Doctorado: <http://www.doctorado-comunicacion.es>

³⁴ Sitio web de la serie: <http://www.bubuskiski.es>

³⁵ Enlace a capítulo 1: https://www.youtube.com/watch?v=2I9hTOYw_bg

director general de CIESPAL³⁶ (Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina), organismo internacional creado por la UNESCO en 1959 con el fin de promover entre la sociedad latinoamericana el uso de los nuevos sistemas de información y comunicación desde una perspectiva crítica. La sede del CIESPAL se encuentra en Quito (Ecuador).

Desde al ámbito de la Universidad de Málaga sobresale la línea seguida por Manuel Chaparro en su enfoque de una educación en medios más cercana al ámbito de la llamada comunicación para el “cambio social” o, como él denomina en sus últimas obras, comunicación “ecosocial” o “para el empoderamiento y gobernanza de los pueblos (2013, 2015). Conceptos que se sitúan dentro de una corriente de largo arraigo en Latinoamérica (Beltrán, Martín Barbero, García Canclini, etc.), que encuentra en Chaparro un claro exponente (2002, 2008) y en la que continúa profundizando a través de sus publicaciones más recientes:

Desde el espíritu que nos ha movido a trabajar con entusiasmo por una comunicación, hasta ahora definida como de y para el desarrollo, debemos procurar recuperar el poder para la ciudadanía con una comunicación endógena, crítica y concientizadora. (Chaparro, 2015: 279)

Chaparro destaca a su vez en su faceta de fundador (en 1984) y director de la Asociación de Emisoras Municipales y Comunitarias de Andalucía de Radio y Televisión (EMA RTV), red de medios de comunicación locales que difunde contenidos por satélite con la marca OLA (Onda Local Andalucía)³⁷.

En el contexto catalán, resulta también notoria la trayectoria desarrollada por el grupo de investigación denominado “Gabinete de Comunicación y Educación”³⁸ perteneciente a la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona) y dirigido por José Manuel Pérez Tornero. El Gabinete se funda en 1994 dentro del Departamento de “Periodismo y Ciencias de la Comunicación” de la UAB y comienza desde entonces su labor investigadora y divulgativa de la confluencia entre los campos comunicativo y educativo. Sus principales áreas de estudio son: “la televisión educativa, la educación en

³⁶ Sitio web: <http://www.ciespal.org>

³⁷ Sitio web de EMA RTV: www.emartv.es

³⁸ Sitio web del Gabinete: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com>

medios, el desarrollo y gestión de proyectos educativos, los multimedia educativos y la alfabetización cinematográfica”³⁹. Destaca, a su vez, la puesta en marcha desde 1994 del Máster en “Comunicación y Educación”⁴⁰ de la UAB, otro de los posgrados de referencia en el contexto español dentro del ámbito educomunicativo. Cabe también subrayar su participación directa a lo largo de los últimos años en proyectos impulsados junto a otras instituciones: EMEDUS (European Media Literacy Education Study), DINAMIC (Desarrollo de Indicadores de Alfabetización Mediática Individuales, Corporativos y Ciudadanos), MILION (Media and Information Literacy Observatory), MENTOR, FILMED (Film Education in Europe), etc.

Entre los citados, destaca el proyecto interuniversitario EMEDUS, desarrollado dentro del Programa Lifelong Learning de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, bajo el apoyo directo de UNESCO y Naciones Unidas. El proyecto culmina con la presentación de sus resultados finales en el I Foro Europeo de Alfabetización Mediática e Informativa, celebrado en París los días 27 y 28 de mayo de 2014, y coorganizado por EMEDUS y el Gabinete de Comunicación y Educación, en el marco de la *Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy* (GAPMIL)⁴¹. “El Foro reunió a gobiernos, autoridades audiovisuales, instituciones, profesores, profesionales de los medios, industria, investigadores, ONG’s y fundaciones con el objetivo de promover la alfabetización mediática en Europa, discutiendo políticas MIL y fomentando la cooperación y las iniciativas a nivel nacional y europeo los niveles”⁴². Como panelistas, intervienen expertos de prestigio internacional de la talla de Sara Pereira, Divina Frau-Meigs, Jordi Torrent, Alton Grizzle o Manuel Pinto, entre otros. El encuentro sirve de marco para el lanzamiento del Observatorio Europeo de Alfabetización Mediática⁴³ y concluye con la firma de la llamada “Declaración de París”, documento conjunto entre profesionales y expertos que reafirma la importancia de la alfabetización mediática e informativa y hace un llamamiento a hacer un

³⁹ Fuente: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/presentacion>

⁴⁰ Sitio web del Máster: <https://mastercomunicacionyeducacion.wordpress.com>

⁴¹ Sitio web: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/>

⁴² Fuente: <http://www.europeanmedialiteracyforum.org/2014/03/launch-of-first-european-media-literacy.html>

⁴³ Sitio web del sitio: <http://eumedus.com>

renovado énfasis en ella en el entorno digital de hoy, así como a la cooperación entre actores y grupos clave en el ámbito para lograr su avance internacional⁴⁴.

La iniciativa de este primer Foro Europeo es replicada apenas seis meses después al otro lado del Atlántico, debido a la convocatoria del I Foro de Alfabetización Mediática e Informativa en Latinoamérica y el Caribe, celebrado en Ciudad de México los días 10 y 11 de diciembre de 2014 y organizado, bajo el respaldo de la UNESCO, por un consorcio de instituciones entre las que destacan: la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), el Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB, y el SPR (Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano). En este caso, destaca especialmente la presencia de especialistas en la materia del continente americano como Guillermo Orozco, Roxana Morduchowicz, Carolyn Wilson, Ilana Eleá o Ernesto Velázquez, entre otros. El Foro concluye, al igual que en el caso europeo, con la firma de la llamada “Declaración de México”, texto consensuado que “propone una comprensión humanista de los medios y la información como base para el desarrollo, y demanda a los gobiernos de América Latina y el Caribe la creación de agendas comunes para promover la Alfabetización Mediática e Informativa”⁴⁵.

Dentro del contexto castellanoleonés, destaca el recorrido del Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Valladolid, que a través de su labor en el Campus María Zambrano de Segovia trata de situar a este centro como un referente en la promoción de la educación en competencia mediática y en la reivindicación de los mejores valores de la tradición educomunicativa.

En el apartado investigador, sobresale la trayectoria del grupo GICAVH⁴⁶ (Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual e Hipermedia), que bajo la coordinación de Agustín García Matilla ha participado a lo largo de los últimos años en numerosos proyectos de investigación tanto de índole regional como nacional y europea: La competencia en comunicación en el entorno digital de Castilla y León (Consejería de la Junta de CyL), La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales (Ministerio de

⁴⁴ Fuente: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/noticias/se-aprueba-la-declaracion-de-paris-sobre-alfabetizacion-mediatica-e-informativa>

⁴⁵ Fuente: <http://www.foroamilac.org/2014/12/la-declaracion-de-mexico-llama-promover.html>

⁴⁶ Sitio web: <http://goo.gl/KKMHxm>

Ciencia e Innovación) o Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning (Programa CIP de la Unión Europea); entre otros.

En el plano académico, dentro del plan de estudios del primer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, se incluye “Comunicación, Educación y Sociedad en el contexto digital”, primera asignatura de Formación Básica que se imparte en una Facultad de comunicación española centrada exclusivamente en educación mediática (Buitrago, Navarro & Matilla, 2014). Dicha asignatura tiene como objetivo familiarizar al alumno con diversas formas de expresión y comunicación desde un punto de vista educomunicativo. Es decir, resaltando la importancia de los procesos de aprendizaje de los propios alumnos, partiendo de su propia experiencia y trabajando en el análisis crítico de los diferentes medios de comunicación y su papel en la sociedad actual. Sin olvidar la producción creativa de prácticas elementales de comunicación: bitácoras y blogs para la estructuración de un seguimiento de la asignatura que dé cabida a la propia autonomía productiva del estudiante. La última parte de la asignatura se vincula con la experiencia creativa a partir de las jornadas sobre investigación artística y educativa “Huellas de la ciudad”; proyecto coordinado por la profesora Eva Navarro que permite poner en contacto a los estudiantes con el trabajo de diferentes creadores, artistas plásticos y autores del mundo audiovisual (Navarro, Canga & García Matilla, 2012). “Comunicación, Educación y Sociedad en el contexto digital” se complementa además con otra de las asignaturas de primero de Publicidad, “Sistemas de Información y Comunicación”, que a lo largo de su guía docente incluye también contenidos propios del ámbito de la educación en medios.

En lo referente a estudios de posgrado en el Campus María Zambrano, cabe destacar de su oferta educativa el Máster en Comunicación con Fines Sociales⁴⁷; única titulación centrada de manera exclusiva en este ámbito emergente dentro del sistema educativo español de enseñanza superior. El Máster, coordinado por las profesoras Susana de Andrés y Ana Teresa López, ofrece una formación especializada y multidisciplinar que pretende dotar al alumno del conjunto de competencias transversales necesarias para que adquieran el perfil de profesional de la comunicación con fines sociales (Andrés, González Martín & Collado, 2011). Asimismo, trata de acercar al alumno a conceptos como los de “comunicación inclusiva” (Andrés & González Martín, 2012), “comunicación responsable” (Andrés & González Martín,

⁴⁷ Sitios web: <http://sjc.uva.es/comunicacion-con-fines-sociales-estrategias-y-campanas/> y <http://ofertamasteresuvasegovia.com>

2010) o al análisis de los estereotipos de género en el ámbito mediático (Andrés, 2006); entre otra serie de contenidos.

Actualmente en vigor, destaca la participación española en el ya mencionado proyecto europeo ECO (Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning), perteneciente al programa CIP de la Unión Europea (Competitiveness and Innovation framework Programme). El proyecto ECO lo integran 24 organismos de diferentes países (España, Holanda, Reino Unido, Portugal, Italia, Alemania, Francia, Estados Unidos y Colombia) y se enmarca dentro de la filosofía educativa que representan los Recursos Educativos de Acceso Abierto (OER) a través de uno de sus métodos más eficaces, los MOOC (Massive Open Online Courses). Dentro de ese contexto:

El Proyecto ECO se propone extender a una escala pan-europea las experiencias MOOC más exitosas de Europa, poniendo a prueba y desarrollando estas mejores prácticas a través de su implementación en núcleos regionales de excelencia en distintos países europeos. Para conseguirlo, ECO desarrollará un innovador modelo pedagógico para el aprendizaje virtual, basado en el Aprendizaje Colaborativo en Red y Ubicuo, desarrollando una plataforma MOOC que integre los diferentes módulos aportados por los distintos socios del proyecto, con el objeto de formar y certificar a profesores para la creación de sus propios cursos online.⁴⁸

Los objetivos principales del proyecto son los siguientes:

- Analizar los requisitos de las plataformas MOOC desde un punto de vista pedagógico (incluyendo el análisis de aprendizaje, web 2.0 y otros aspectos).
- Desarrollar un marco para el diseño e implementación de MOOCs.
- Diseñar la arquitectura general de la plataforma ECO e integrar los módulos individuales en la plataforma final.
- Poner a prueba la plataforma ECO a través de 10 núcleos educativos distribuidos en diversos países de la Unión Europea (Reino Unido, Holanda, Italia, Alemania, Portugal y España), implicando al menos a 50.000 estudiantes (profesores de diversos niveles educativos).

⁴⁸ Fuente: <http://www.unioviedo.es/ecolearning/objetivos/>

- Analizar y evaluar el escenario internacional de MOOCs, desde un punto de vista educativo, tecnológico y financiero.
- Desarrollar una estrategia de negocio adecuada para la sostenibilidad de ECO.
- Aumentar el conocimiento en Europa de los beneficios que para la ciudadanía e instituciones europeas suponen los recursos educativos abiertos.

Por parte española, participan en ECO: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Superior para la Enseñanza Virtual, Universidad de Valladolid, Universidad de Oviedo, Universidad de Zaragoza, Universidad de Cantabria, Fundación Universidad Loyola Andalucía, Tabarca Consulting, Telefónica Learning Services S.L., Editrain S.L. y Prisma Vista Digital S.L. En el marco del proyecto, tiene lugar el I Congreso Internacional ECO sobre “MOOCs. Presente y futuro. Perspectivas Internacionales”, celebrado en las instalaciones de la UNED del 28 al 30 de noviembre de 2014 y que sirve de encuentro para profesionales de la enseñanza virtual, miembros de los diferentes equipos de ECO, y todo aquél interesado en el desarrollo del proyecto y el panorama actual de los MOOCs.

Resulta evidente que los expuestos en estas últimas páginas no son los únicos grupos y proyectos de investigación del contexto español que en la actualidad poseen entre sus líneas de trabajo alguna parcela de estudio ligada, en mayor o menor medida, al ámbito de la educación en medios. No obstante, consideramos que los hasta aquí reseñados suponen una buena muestra del momento actual que vive la investigación en educación mediática en nuestro país y representan un número significativo de las actividades e iniciativas que se están llevando a cabo, principalmente desde el ámbito académico, fundamentadas en dicha materia.

3. Contexto iberoamericano

Debido a la necesidad de acotar el espectro internacional abarcado a lo largo de este capítulo –dada la imposibilidad objetiva de llevar a cabo una revisión teórica de la trayectoria de la educación en medios en todos y cada uno de los continentes y países con tradición en la materia– se ha decidido dedicar un apartado específico a efectuar un breve recorrido por algunas de las principales aportaciones y tendencias provenientes del contexto iberoamericano.

A lo largo del tiempo, en un porcentaje reseñable de las investigaciones sobre educación mediática que llegaban desde determinados grupos de investigación europeos, se prescindía de manera notable de la referencia o mención a la producción científica en materia educomunicativa (autores, teorías, etc.) procedente de Iberoamérica. Un contexto cultural y geográfico que, sin embargo –y como ya se ha visto en el epígrafe dedicado a los pioneros–, históricamente ha conformado una de las áreas más activas y con una mayor profusión de estudios e iniciativas en el campo de la educación mediática. Es por ello que desde esta investigación se ha optado por detenerse de manera particular en ese amplio mapa de países y autores que componen el rico y diverso contexto iberoamericano de la educación en medios, haciendo mención tanto a aportaciones clave de las últimas décadas como a obras y autores más recientes. Al mismo tiempo, pretendemos evidenciar que la tradición educomunicativa proveniente del contexto iberoamericano –a través de sus múltiples y diversas manifestaciones– ha compuesto una de las bases teóricas que han fundamentado la presente investigación desde su origen y a lo largo de todo su período de ejecución.

Desde sus inicios, y gracias al germen sembrado por Freire, Kaplún, Gutiérrez, etc.; Iberoamérica representa una de las zonas en las que en mayor medida se han desarrollado los estudios, investigaciones y diferentes trabajos en torno a la educación en materia de comunicación. Del mismo modo, esa semilla “concientizadora”, “problematizadora”, y ligada a conceptos como el de “prealimentación”, tan arraigada en las corrientes educomunicativas iberoamericanas, hace que la mayoría de las aportaciones de los diferentes autores de Ecuador, México, Argentina, Brasil, Chile, y el resto de países, siempre hayan estado ligadas a la vertiente de la educomunicación más social, más comprometida, y más orientada al fomento de la reflexión crítica de la ciudadanía en torno a los mensajes de los medios. Pretender englobar la totalidad de

autores, investigaciones y estudios, que durante las últimas décadas se han desarrollado en el contexto latinoamericano bajo el manto de la educación mediática resultaría inabarcable, pero sí que se torna sustancial llevar a cabo un recorrido a través de determinadas experiencias, instituciones y teóricos (además de los ya citados), que a lo largo de este tiempo, o en la actualidad, representan una muestra de las iniciativas más enriquecedoras en el área educomunicativa.

3.1. El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)

Uno de los países con mayor tradición en este ámbito es, desde prácticamente mediados del siglo XX, México. En 1956 se crea, con el apoyo de la UNESCO, el ILCE⁴⁹ (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), organismo internacional formado de inicio por 14 países latinoamericanos: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Venezuela; pero que, desde su fundación, establece su sede en Ciudad de México. A lo largo de este tiempo, numerosos estudiosos e investigadores han desarrollado dentro del ILCE sus trabajos en comunicación educativa, educación audiovisual, etc., a la par que el propio Instituto organizaba congresos, seminarios y todo tipo de foros de encuentro e intercambio de ideas. En la actualidad, el ILCE participa en numerosos programas de actuación para la región latinoamericana tales como: “Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa”, “Programa Académico para la Profesionalización en Comunicación”, “Red de Comunidades Educativas de Latinoamérica y el Caribe”, “Inclusión Digital y Equidad Educativa”, “Biblioteca Digital de Latinoamérica y el Caribe” y “TV y Radio Educativas: EDUSAT LATINOAMÉRICA”. A su vez, el Instituto desarrolla una amplia oferta educativa dentro del ESAE-ILCE (Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa del ILCE)⁵⁰.

3.2. Desafíos educativos e interlocución de las audiencias

Saliendo del contexto de la capital, en la mexicana Universidad de Guadalajara desde hace décadas desarrolla sus investigaciones Guillermo Orozco, uno de los autores

⁴⁹ Sitio web del Instituto: <http://www.ilce.edu.mx>

⁵⁰ Sitio web de la escuela: <http://esae.ilceinternacional.org>

con una más amplia producción científica dentro del campo latinoamericano de la educomunicación. Desde el punto de vista comunicativo, Orozco evoca al modelo emirec (Cloutier) cuando incide en la evolución de la “condición comunicacional” que está experimentando la sociedad, es decir, el cambio que se está produciendo en “la condición de la audiencia de ser predominantemente receptiva o receptora, a ser una audiencia especialmente productora, emisora” (Orozco, 2010: 268). En el terreno educativo parece entroncar con conceptos como el de “escuela paralela” de Vallet o “educación bastarda” de Dornaletche cuando afirma que “la educación ya no sólo es el producto de una enseñanza, ni tampoco sólo la resultante de una escolarización. La educación también resulta de otras interacciones y encuentros, sobre todo de descubrimientos y exploraciones de los propios educandos” (Orozco, 2010: 269). Porque, en un sentido similar al de autores contemporáneos como Robinson o Gardner, para Orozco en la actualidad el proceso de enseñanza-aprendizaje está experimentando un cambio de paradigma y el sistema educativo no puede permanecer por más tiempo ajeno a él.

El paradigma que estamos abandonando es aquél de la imitación vía la memorización, las repeticiones o la copia de modelos. El paradigma al que estamos transitando supone la propia guía del educando, una exploración creativa, ensayo y error, y finalmente un descubrimiento. Esta lógica de aprender por vía de exploración creativa es la lógica propia de las tecnologías contemporáneas. (Orozco, 2010: 270)

No obstante, y a pensar de las enormes potencialidades que otorga a los nuevos sistemas de información y comunicación, el autor mexicano no cae en un positivismo tecnológico utópico y señala cuál es uno de los retos más prioritarios de la educación en medios.

Si se piensa que *el todo no es igual a la suma de sus partes*, entonces, en la medida en que el uso de las nuevas pantallas rebase la mera suma de posibilidades (reaccionar, bajar material, enviar materiales a otros, hacerlo simultáneamente a otras actividades como escuchar música, chatear o videojugar), y que no solo sea parte de una suma, podría pensarse, *stricto sensu*, en el surgimiento de un modo distinto de interlocución. En todo caso, otros tipos de interacción ampliada y diversa debieran entenderse como preámbulo o prerequisite de una interlocución distinta. Y fortalecer ese tránsito es uno de los objetivos más urgentes de una estrategia de educomunicación. (Orozco, Navarro & García Matilla, 2012: 71).

Como consecuencia de sus reflexiones en torno al desafío comunicativo de la educación entre pantallas, la conectividad ilimitada o la diferenciación entre “estar como audiencia” y “ser audiencia”; Orozco se sitúa como un autor plenamente interesado en los nuevos modos y dimensiones del contexto hipermedia y transmedia en constante evolución, sin abandonar nunca la herencia “problematizadora” y de pensamiento crítico tan presente en el ámbito educomunicativo latinoamericano.

Los nuevos esfuerzos de la educación para la comunicación, entonces, tienen un campo de acción propicio frente a este tránsito específico del estar siendo audiencia de otras maneras, especialmente porque esas otras maneras involucran criterios, motivos, fórmulas y expectativas, por lo menos cuestionables, que requieren ser problematizadas en procesos de reflexión crítica, como parte de procesos mayores de formación de los sujetos usuarios implicados. Pero, a la vez, involucran dimensiones y competencias comunicativas que deben ser potenciadas. (Orozco, 2010: 275)

Otro autor que influye en toda una corriente educomunicativa es Néstor García Canclini, argentino de procedencia, pero que ha desarrollado en México la mayor parte de su carrera. García Canclini incide en la importancia de una alfabetización audiovisual plena para desenvolverse en el nuevo contexto multimedia y multimodal cuando afirma que “insisten en formar lectores de libros, y aparte espectadores de artes visuales (casi nunca de televisión), mientras la industria está uniendo los lenguajes y combinando los espacios” (García Canclini, 2007: 29). Asimismo, reivindica que no sólo en la bilateralidad del acto comunicativo radica el germen del pensamiento crítico al señalar que el consumo también sirve para pensar (García Canclini, 1994); huyendo así del tópico de que el mero consumidor de medios no puede desarrollar elementos de reflexión e interpretación crítica frente a los mensajes. El también mexicano Gerardo Ojeda lleva años trabajando alrededor de los conceptos de “industrias culturales” e “industrias creativas”, y defiende el potencial educativo que poseen los medios como forma de contribuir al progreso sociocultural de Iberoamérica:

Finalmente, habrá que continuar reconociendo que todo uso educativo y cultural de la radio y la televisión en Iberoamérica, en completa convergencia tecnológica con Internet, continúa siendo más que nunca un proyecto viable para toda difusión e intercambio de conocimientos para que los países iberoamericanos se comuniquen y crezcan juntos, con

objetivos o fines comunes y unidos en su diversidad social y cultural. (Ojeda, 2005: 89).

3.3. La educación en medios como política pública

Argentina ha sido y es otro de los países en los que la producción científica en torno al campo de la educación en materia de comunicación ha sido más amplia, destacando entre los numerosos autores que desarrollan esta línea de trabajo a Roxana Morduchowicz, Daniel Prieto Castillo o Alejandro Piscitelli, entre otros.

Ferviente defensora de la vertiente educomunicativa que incide en el fomento del pensamiento crítico y el compromiso social en la relación de la ciudadanía con sus medios, Roxana Morduchowicz posee un amplio recorrido en el análisis de cómo deben enfrentarse los miembros de la sociedad de edades más tempranas a los nuevos sistemas de información y comunicación. “El capital cultural de los jóvenes” (2004), “Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad” (2009), “Los adolescentes y las redes sociales” (2012) o “Los adolescentes del siglo XXI” (2013) son sólo algunos ejemplos dentro de su obra bibliográfica dedicados a la relación entre juventud y medios de comunicación. En su último libro, “Los chicos y las pantallas” (2014), afirma que no se puede acusar a los adolescentes de hoy de “no ser como los de antes”, puesto que, obviamente, se han criado en un “universo mediático y tecnológico extremadamente diversificado y poblado de pantallas” (Morduchowicz, 2014: 15). Según la autora,

en este universo, los chicos viven una experiencia cultural distinta: nuevas maneras de sentir, de escuchar y de ver. Nuevas formas de leer y de escribir. Nuevos usos del lenguaje y nuevos modos de comunicarse. Nuevas formas de aprender y de conocer. Nuevas maneras de relacionarse con el otro y de construir su propia identidad. (Morduchowicz, 2014: 16)

Otra de las líneas de trabajo de Morduchowicz se ha encaminado a la denuncia de la enorme brecha económica y cultural existente en las sociedades latinoamericanas a la hora de acceder a las industrias culturales y a los nuevos medios y tecnologías. “Uno de los desafíos específicos que tiene la educación para los medios en América Latina es disminuir estas brechas y promover un acceso más equitativo y justo a los bienes culturales y tecnológicos entre los jóvenes que provienen de familias más pobres” (Morduchowicz, 2009: 138). Para luchar contra ello, plantea una implicación directa del

Estado en la que se apueste por insertar la educación para los medios como una política pública. Dentro de esa convicción, relata la experiencia que supuso dentro del contexto argentino la puesta en marcha del programa gubernamental “Escuela y medios”⁵¹, plan que originariamente diseña el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 1983 tras el fin de la dictadura para fomentar los valores democráticos en las escuelas a través de los medios y que en 2000 se decide lanzar como programa a escala nacional. El saldo del impacto de “Escuela y medios” a día de hoy es realmente positivo gracias a acciones como: “La tele en familia”, “Internet en familia”, “Semana de cine para estudiantes de Secundaria”, o la publicación de la revista “RE”. Por todo ello, la autora insiste en considerar la implicación pública de los gobiernos como “el único camino que puede conducir a superar los enormes obstáculos y a concretar los grandes desafíos que propone una educación para los medios en el siglo XXI” (Morduchowicz, 2009: 138).

Sin poner en duda la desigualdad y la inequidad presentes en Latinoamérica, el también argentino Alejandro Piscitelli duda, no obstante, de la supuesta situación idílica respecto a los índices de penetración de los nuevos medios en las escuelas de determinados países europeos: “con cada vez más inmigrantes y diferencias sociales entre grupos humanos, están lejos de haber llegado a la alfabetización global en la sociedad de la información, y tampoco queda claro que la paz y la concordia estén reinando en esas sociedades sobreinformatizadas e hiperconectadas” (Piscitelli, 2010: 29).

Piscitelli lleva años reflexionando, asimismo, alrededor del concepto de “competencia mediática”, ya sea desde la última revisión epistemológica que lleva a cabo con el propio Ferrés de sus dimensiones e indicadores (Ferrés & Piscitelli, 2012), como indicando la necesidad de redirigir el término hacia posiciones más centradas en el rol del sujeto como productor de mensajes:

Las cosas van muy, muy rápidas y cuando vos más o menos querés sistematizar, querés codificar algo, te quedás muy atrás (...). Lo que estamos viviendo en estos momentos es una emergencia masiva de capacidades de producción y para mí todo lo que tiene que ver con *media literacy*, no tiene que ver con gramáticas de reconocimiento, tiene que ver con gramáticas de producción (...) Hay que pensar que la competencia mediática hoy tendría que estar mucho más ligada a las gramáticas de producción y no a las gramáticas de

⁵¹ Sitio web del programa: <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/>

reconocimiento o reproducción. (Piscitelli; en Buitrago, Ferrés & García Matilla, 2015: 118).

3.4. Defensa del concepto de “educación”

Uno de los países donde con mayor profundidad se encuentra arraigada la herencia *freireana* es, lógicamente, en su tierra natal, Brasil. La semilla plantada por el autor de Recife encuentra hoy en día uno de sus más fieles continuadores, dentro del contexto brasileño, en Ismar de Oliveira Soares. Defensor a ultranza del vocablo “educación”, sobre el que niega su sinonimia con respecto a otras terminologías provenientes principalmente del ámbito anglosajón, merece la pena detenerse en su amplia definición del concepto, al que identifica:

(...) como el conjunto de las acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y el desarrollo –en determinado contexto educativo– de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje en equipo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social. (Soares, 2010: 141)

Como se indicaba anteriormente, Ismar de Oliveira niega que la educación se agote en la perspectiva instrumental del uso didáctico de las tecnologías educativas (competencia digital, alfabetización tecnológica, etc.) o en lo que él considera los esfuerzos para crear y mantener programas de educación para los medios (*media education*, competencia mediática, etc.). Para él, la educación debe ir más allá y movilizar a la sociedad para garantizar el derecho a la libertad de expresión, según los cánones de la tradición latinoamericana, y romper con el esquema clásico productor-receptor (Cloutier, Vallet, Gutiérrez, Prieto Castillo, etc.). En palabras de Ismar de Oliveira, la educación se refiere “a esfuerzos en la búsqueda de posibilidades para una gestión plenamente participativa y dialogal de los procesos comunicativos en los espacios educativos” (Soares, 2010: 145). En otro de sus textos recientes, establece tres elementos constitutivos del concepto de educación como metas a perseguir (Soares, 2011: 4):

1. El aprendizaje sistemático y contextualizado sobre la naturaleza del fenómeno comunicativo y sus influencias en la sociedad mediática (elemento que viene a identificar como la parte referente a la lectura de los medios o *alfabetización mediática*)
2. La convivencia productiva, creativa y colaborativa con las tecnologías de la información. (elemento más próximo a conceptos como los de *competencia digital* o *pedagogía de la comunicación*)
3. La gestión de los procesos de comunicación en el interior del ecosistema educativo. (o, dicho de forma más abreviada, *la gestión de la comunicación*)

Desde esta triple perspectiva, De Oliveira vuelve a plantear su teoría de que la “educación mediática” no puede igualarse a términos como “educación mediática”, “alfabetización digital”, “pedagogía de la comunicación”, etc., términos reduccionistas para él del total del espectro educocomunicativo, y que únicamente inciden en alguna de las tres vertientes antes señaladas. Bajo su tesis, la educocomunicación abarca un territorio más amplio –y con un abanico mayor de retos y matices–, que sin embargo sí que comprende y ampara dentro de sí todo el área de investigaciones y estudios llevados a cabo bajo esas otras denominaciones. En esa línea de retos y desafíos, el autor brasileño identifica los cuatro movimientos que, según el sentir latinoamericano, compondrían la utopía educocomunicativa: “la recepción calificada”, “la educación popular”, “la articulación colectiva para el cambio social” y, en una línea similar a Morduchowicz (2009), “el reconocimiento de la educocomunicación como derecho de todos alcanzado mediante las políticas públicas” (Soares, 2010: 132).

3.4.1. La licenciatura en Educocomunicación

Ese compromiso férreo con su concepción educocomunicativa, hace que Ismar De Oliveira y el Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de São Paulo manifiesten desde hace décadas su convicción de que uno de los primeros pasos para hacer llegar los ideales educocomunicativos a toda la sociedad sea la formación de “educocomunicadores”. Un desafío que pasa obligatoriamente por llevar la educocomunicación a las aulas universitarias. Pero no en forma de curso, seminario, especialización o posgrado; sino estableciendo una licenciatura dirigida única y

exclusivamente a la educomunicación. En 1994 se presenta una primera propuesta a la Universidad de São Paulo (USP) con el título de “Licenciatura en Comunicación y Educación”, pero resulta rechazada al considerar los órganos de la Universidad que no representaba la formación en un campo científico consolidado. Sin embargo, pasados unos años logran convencer a la institución y en 2011 se cumple el sueño e inicia su andadura la “Licenciatura en Educomunicación” (*Licenciatura em Educomunicação*⁵²) de la USP; primera carrera universitaria, y única hasta el momento, dedicada en exclusividad al ámbito de la educación en medios. La licenciatura se imparte en la “Escuela de Comunicación y Artes” de la USP, posee el nivel brasileño de pre-grado, y cuenta con una duración de 4 años.

Es, por tanto, la traducción concreta del esfuerzo de un grupo de docentes determinado a dialogar con las nuevas generaciones sobre formas concretas de involucrar profesionalmente grupos de trabajadores jóvenes interesados en ponerse al servicio del derecho de comunicación de los niños, lo que incluye el derecho de recibir una comunicación con calidad cultural y el derecho de producir comunicación con calidad dentro de sus espacios de expresión, en las escuelas y en los grupos de convivencia de los barrios y ciudades. (Soares, 2011: 5)

En este sentido, cabe reflejar quiénes son para Ismar de Oliveira los actores de los procesos educomunicativos, es decir, los educomunicadores: “estos son tanto maestros y alumnos en la escuela como el productor cultural en los centros de cultura, los comunicadores y periodistas en los medios masivos, los gestores de políticas públicas en secretarías y ministerios de educación, cultura, medio ambiente, etc.” (Soares, 2010: 146). A modo de síntesis, y según el propio Ismar de Oliveira, la Licenciatura en Educomunicación pretende ir más allá del universo de la escuela formal, persigue mirar a la sociedad civil de una manera abierta, en busca de caminos de diálogo a través de los diferentes espacios de convivencia humana propios de la nueva sociedad del conocimiento. Y todo ello “bajo la perspectiva de la economía de la creatividad, llevando en cuenta el concepto de la comunicación como responsabilidad social” (Soares, 2011: 5).

La licenciatura en Educomunicación no es la única iniciativa de estas características puesta en marcha por el Núcleo de Comunicación y Educación de la

⁵² Sitio web de la titulación: <http://www.cca.eca.usp.br/educom>

USP, sino que destacan otros programas puestos en marcha como “Educomunicación por las Ondas de la Radio” (EDUCOM.RÁDIO) o el “Curso de Especialización en Educomunicación” impartido también dentro de la “Escuela de Comunicación y Artes” de la USP.

3.5. El GILM y la *literacia mediática*

En el caso portugués –siguiendo dentro del contexto lusófono– a la hora de hablar de educación en medios poseen un mayor arraigo los términos *educação para os media* (educación para los medios) o *literacia mediática* (alfabetización/competencia mediática); frente a los ya tratados *educomunicação* (educomunicación) o *midia-educação* (educación mediática), más asentados en el contexto brasileño (Costa, Jorge & Pereira, 2014).

Más allá de la cuestión terminológica, se trata de un campo que en los últimos años ha experimentado en Portugal un notable impulso debido a la puesta en marcha de destacados programas e iniciativas por parte de las instituciones y a la coexistencia de diferentes grupos de investigación en el país (Pinto & al., 2011) que trabajan con el objetivo común de acercar la *literacia mediática*⁵³ al conjunto de la sociedad portuguesa.

Al principio de la década de los 90, los propios medios de comunicación fueron pioneros en el ámbito de la educación para los medios. Es el caso del diario “Público” y su programa “Público na Escola”, destinado a la promoción de los periódicos escolares en las aulas. Más recientemente, en 2010, ha sido el “Diário de Notícias” el encargado de impulsar el proyecto MediaLab junto con el apoyo de entidades como la UNESCO (Jorge, Pereira & Costa, 2014).

El año 2009 supone un punto de inflexión en el ámbito portugués de la educación en medios con la creación del GILM (Grupo Informal de Literacia Mediática) surgido a raíz de la colaboración y el interés común entre diferentes instituciones: el Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) de la Universidad do Minho (Braga); el Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS); la Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC); el Conselho Nacional de Educação; y por último la Comisión Nacional de la UNESCO (Pinto,

⁵³ Para ampliar información: <http://www.literaciamediatica.pt>

2014). Posteriormente se unirían nuevas instituciones (RTP, RBE, etc.), ya que desde su concepción se incluyó el propósito de lograr reunir a todas aquellas entidades implicadas y concienciadas de alguna manera en el desarrollo de la educación para los medios entre la ciudadanía portuguesa. No obstante, el Grupo siempre ha tratado de complementar las iniciativas de cada institución integrante con aquellas desarrolladas por el propio GILM. Un funcionamiento colaborativo entre los diversos miembros que queda reflejado en las palabras de uno de sus fundadores, Manuel Pinto (Universidad do Minho):

El Grupo Informal funciona como un espacio de información y debate, de interconocimiento y aprendizaje mutuo y de creación de sinergias. Con el transcurso informal del caminar conjunto se va definiendo aquello que parece fundamental en una política: sintonía en grandes objetivos, memoria de un recorrido, reconocimiento de la diversidad de caminos, colaboración interinstitucional, prestación de un servicio público. (Pinto, 2014: 161-162)

Entre las iniciativas desarrolladas hasta la fecha por el GILM, destaca la organización del Congreso “Literacia, Media e Cidadania”, del que hasta la fecha se han celebrado tres ediciones en los años 2011, 2013 y 2015, respectivamente. El primero de ellos tuvo lugar en Braga los días 25 y 26 de marzo de 2011 y logró reunir a más de trescientas personas ligadas a los sectores educativo, mediático, cultural, etc. El Congreso concluyó con la firma de la llamada “Declaración de Braga”, en la cual se instaba a tomar medidas urgentes con el fin de incluir la competencia mediática entre las prioridades de la agencia pública. En concreto, el punto 4 de la Declaración defendía la necesidad de apoyo desde las instancias de poder político:

La educación para un uso inteligente y crítico de los medios de comunicación es una dimensión autónoma de la educación para la ciudadanía. Lo mucho que se puede hacer para conectar y sacar partido de lo que existe y para crear y desarrollar nuevos proyectos depende, sobre todo, de la voluntad y la iniciativa de la sociedad civil y de las múltiples instituciones que pueden tener una acción decisiva en esta área de la alfabetización mediática, sin olvidar a los info-excluidos. Pero es igualmente necesario que las instancias de decisión política asuman este objetivo en sus programas de acción con el fin de facilitar y fomentar la iniciativa de los actores sociales. Es para estos desafíos para los que todos estamos convocados. (Declaración de Braga [pt. 4], 2011)

El II Congreso Nacional sobre “Literacia, Media e Cidadania” tuvo lugar en Lisboa los días 10 y 11 de mayo de 2013 y continuó profundizando en la construcción de una agenda pública más plural y una red de proyectos más eficaces en el ámbito de la alfabetización mediática en Portugal (Silva & Pereira, 2014: 976). Por último –y de un modo muy reciente a la redacción de esta tesis–, el III Congreso se celebró los días 17 y 18 de abril de 2015 en el mismo emplazamiento del anterior Congreso (Pabellón del Conocimiento del Parque de las Naciones de Lisboa). En esta ocasión, el eje del Congreso versó sobre “Alfabetización Mediática y Lecturas Críticas del Mundo” y reunió nuevamente a profesores, investigadores, profesionales de los medios, bibliotecarios, animadores socioculturales y responsables políticos y empresariales.⁵⁴

No obstante, el Congreso “Literacia, Media e Cidadania” no es la única iniciativa de relieve promovida por el GILM durante los últimos años. De este modo, destaca la puesta en marcha en 2012 de la operación *Um Dia com os Media* (Un día con los medios), transformada a partir de 2013 en *Sete Dias com os Media* (Siete días con los medios) y dedicada a la promoción de proyectos ligados a la educación mediática impulsados desde todas aquellas instituciones que quieran asociarse al evento. La última edición hasta la fecha de *Sete Dias com os Media* ha tenido lugar del 3 al 9 de mayo de 2015 (se desarrolla en la semana en que la UNESCO celebra el Día de la Libertad de Prensa) y contó con la colaboración de un amplio número de organizaciones, entidades, empresas y ciudadanos que ven a los medios de comunicación social, tradicionales y de nueva generación, como parte integrante de su día a día.⁵⁵

Centrándonos en el ámbito académico, son numerosos los proyectos de educación mediática puestos en marcha desde diferentes grupos de investigación del contexto universitario portugués. Ya mencionado en la gestación del GILM, destaca la trayectoria seguida por el Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), que desarrolla su labor dentro de la Universidad do Minho (con sede en Braga). El CECS, a través de la coordinación de investigadores como Manuel Pinto o Sara Pereira –de largo recorrido en el contexto portugués de la educación en medios–, ha desarrollado varios proyectos de investigación a lo largo de la última década, destacando entre ellos: *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe (2006-2007)*,

⁵⁴ Extraído de: <http://www.literaciamediatca.pt/congresso/>

⁵⁵ Extraído de: <http://www.literaciamediatca.pt/7diascomosmedia/apresentacao>

Educação para os Media em Portugal- Experiências, Actores e Contextos (2008-2009), EMEDUS – European Media Literacy Education Study (2007-2013), Escolinhas Criativas (2011-2013), Navegando com o Magalhães: estudo sobre o impacto dos média digitais nas crianças (2009-2013).

Como se puede comprobar, una de las líneas de investigación que más han profundizado en estos últimos años es precisamente la relación entre alfabetización mediática e infancia/juventud (estudios con niños y adolescentes de diferentes franjas de edad) (Pereira & Pereira, 2011) (Pereira, Pinto & Pereira, 2012). Partiendo del hecho de que los jóvenes viven hoy en una sociedad más mediatizada que nunca, tratan de estudiar el uso que las nuevas generaciones hacen de todo el ecosistema mediático que les rodea y el impacto que los nuevos sistemas de información y comunicación están causando en su vida cotidiana.

En un tiempo de fuertes avances tecnológicos, es esencial que los niños y jóvenes desarrollen nuevas competencias que les permitan no solamente saber acceder y manejar la tecnología (alfabetización funcional), sino que les prepare para saber usar, comprender, analizar, evaluar de forma crítica y producir contenidos (alfabetización crítica). (Pereira, 2014: 142)

3.5.1. La *literacia fílmica*

Desde la Universidad do Algarve destaca la línea de trabajo desarrollada por Vítor Reia-Baptista, otro de los autores con un mayor bagaje dentro del recorrido de la educación en medios en el contexto académico portugués. Cercano a conceptos como la pedagogía de la comunicación, destaca en su trayectoria la apuesta por el ámbito referente a la *literacia fílmica* (alfabetización fílmica). Reia-Baptista defiende que el cine provoca un increíble poder de atracción que es replicado en muchos otros medios a través del uso de lenguajes fílmicos en cualquier tipo de contexto mediático. Asimismo, otorga al cine una enorme importancia en la construcción de la memoria colectiva y cultural de la sociedad.

El cine, en sus diferentes formas, se convierte en el vehículo más común de los nuevos ambientes de exposición a los medios y, consecuentemente, se vuelve también uno de los más importantes instrumentos para una alfabetización mediática multidimensional y

multicultural entre los diversos usuarios, consumidores, productores y productores-consumidores de todas las edades, niveles sociales y culturales. (Reia-Baptista, 2014: 151)

En la actualidad, Reia-Baptista es coordinador del grupo de investigación *Literacias e Comunicação* perteneciente al CIAC (Centro de Investigación en Artes y Comunicación) de la Universidad do Algarve. *Literacia e Comunicação* controla la plataforma del CIAC “Literacia Fílmica”⁵⁶, que reúne a su vez toda la serie de iniciativas y proyectos sobre alfabetización fílmica desarrollados por el grupo tanto en los últimos años como aquellos en los que se encuentra inmerso hasta la fecha. Asimismo, forma parte de “Os caminhos que se bifurcam”⁵⁷, proyecto del CIAC que pretende contribuir a la evolución del lenguaje audiovisual fomentando la creación y el alojamiento de filmes interactivos de diferentes géneros, lugares y tipologías.

Otros grupos de investigación con un papel relevante dentro del contexto portugués de la educación en medios se encuentran dentro de las áreas de investigación de la Universidad Nova de Lisboa (Proyecto *EU Kids Online*: 2006-2014); la Universidad de Lisboa (Educação para os Media no Distrito de Castelo Branco: 2007-2010); o en el CICANT (*Centre for Research in Applied Communication, Culture, and New Technologies*) adscrito a la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías; entre otros.

3.6. Lectura y recepción activa de los medios

No puede faltar en este breve recorrido a través del panorama y la tradición educomunicativa latinoamericana la mención a la labor en Chile del CÉNECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural Artística) y de autores que han desarrollado buena parte de sus investigaciones dentro de él como María Elena Hermosilla y Valerio Fuenzalida. CENECA es una organización no gubernamental (ONG), fundada en 1977, “con el objetivo fundamental de investigar la dimensión cultural y comunicativa de la sociedad chilena y capacitar a personas y grupos sociales en actividades que estimulen

⁵⁶ Sitio web: <http://literaciafilmica.ciac.pt>

⁵⁷ Sitio web: <http://oscaminhosquesebifurcam.com>

su expresividad social” (Hermosilla & Fuenzalida, 1993: 262). En una primera etapa, la institución focaliza sus intereses en las dos formas culturales que, de alguna manera, plantean cierta oposición a la dictadura militar: la canción popular y el teatro. Posteriormente, amplía su línea de estudios hacia las industrias culturales y el sistema cultural chileno, pasando a centrarse en la creación de nuevas políticas culturales en los albores de la reinstauración de la democracia chilena. Al comenzar la década de los 80, dirigen el foco hacia la educación en medios, concretamente al medio televisivo, y crean para ello el Programa de Educación para la “Recepción activa de la TV”. El concepto de “recepción activa” de Hermosilla y Fuenzalida intenta ir aún más allá de la tan pretendida “lectura crítica” de los medios (Kaplún, 1982), a la que tantas veces se hace mención en la esfera educocomunicativa iberoamericana.

La lectura crítica se orienta a formar televidentes selectivos y discriminadores, capaces de tomar distancia ideológica y evaluativa ante las emisiones. Pero esta acción incide sólo en el polo de las emisiones, de modo reactivo y negativo. En nuestra opinión, la educación para la televisión debe superar la denuncia de alienación. El objetivo final adquiere, entonces, un carácter positivo; la finalidad global es asumir la comunicación televisiva y apropiarse creadoramente del medio televisivo. (Hermosilla & Fuenzalida, 1993: 275)

Al mismo tiempo, cabe mencionar otra serie de programas impulsados por CÉNECA y partícipes de la misma filosofía de la “recepción activa”, tales como “Módulo de educación para la TV”, “Mujer y TV”, “Explorando la recepción televisiva” o “El televidente creativo. Fuera del CÉNECA pero continuando dentro del contexto chileno de la alfabetización en medios, se debe destacar la función de la “Academia Superior de las Ciencias de la Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha” en Valparaíso y su proyecto de “Educación del telespectador activo” o su especialización en el empoderamiento comunicativo de docentes de cara a que estos introduzcan de manera transversal la alfabetización mediática en las aulas.

Emparentada con la noción de “recepción activa” seguida por Fuenzalida y Hermosilla, existe una tradición peruana abierta, entre otros, por Rosa María Alfaro (1993). Alfaro es la más significativa representante de la comunicación popular en Perú y cuenta con una dilatada trayectoria en la dinamización de colectivos diversos y comunidades indígenas en ese país.

El desafío cultural es en ese sentido altamente significativo para la transformación política y la democratización de nuestros países y para la generación de nuevas políticas comunicativas deliberativas e incluyentes. Fortalecer los vínculos de un “nosotros” que no es homogéneo sino que admite la diferencia pero no la desigualdad, supone un papel mediático inserto en un nuevo proyecto cultural que aún no somos capaces de construir. (Alfaro, 2008: 387)

Por su parte, la también peruana Teresa Quiroz desarrolla toda una serie de programas e iniciativas en el marco del Centro de Investigación en Comunicación Social (CICOSUL) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Lima. Quiroz es una firme partidaria del término de “recepción activa” en el sentido de “capacitar a las audiencias para su intervención en los procesos de comunicación social.

Se trata de transformarlos en nuevos emisores o emisores alternativos. El sustento de esta posición se encuentra en la democratización de la comunicación” (1993: 223). Y así lo demuestran programas puestos en marcha por el CICOSUL como el “Proyecto de Recepción Activa de la Televisión” con talleres dirigidos tanto a estudiantes como a docentes. En líneas generales, buena parte de las iniciativas implementadas dentro de la actividad del CICOSUL van dirigidas al empoderamiento mediático de niños y adolescentes. De ahí que la visión de Quiroz de la educación en medios radique en:

incentivar una mirada sin prejuicio, a través de la cual los jóvenes se sitúen como consumidores de la televisión, la radio o el cine, sin culpa de serlo, y conocer los gustos o preferencias espontáneos que poseen, los vacíos que cubren, las necesidades que satisfacen, buscando entender a qué patrones culturales, sociales, de sexo o edad corresponden. En segundo lugar, confrontar estas experiencias espontáneas con el sentido que los mensajes pretenden comunicar. Conocer y diferenciar los productos, apreciar las diferencias entre los géneros y los recursos de los cuales cada uno de ellos se vale. (Quiroz, 1992: 308)

En textos más recientes trata de abordar el impacto en el sistema educativo de los nuevos sistemas de información y comunicación surgidos a raíz de la implantación generalizada de Internet. Considera que las nuevas tecnologías no pueden cambiar de la noche a la mañana los modos de enseñanza y señala como principal obstáculo el anclaje

del sistema educativo en estructuras de comunicación arcaicas.

Ni la tecnología puede transformar automáticamente el sistema de la enseñanza tradicional, ni los medios audiovisuales son los enemigos de la educación. Reiteramos que los problemas de la escuela no provienen de la incorporación mayor o menor de tecnología, sino de su modelo comunicativo, vertical, secuencial y autista, que no se abre hacia el exterior. (Quiroz, 2010: 196).

De interés resulta también su reflexión en torno a la importancia que posee hoy en día en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que ocurre tanto dentro como fuera del aula y, por consiguiente, la implicación directa que deben jugar en el desarrollo de la competencia mediática del niño tanto maestros (en el aspecto relativo a la “escuela obligatoria”), como padres (facilitadores, en mayor o menor medida, de lo que ocurre en la “escuela paralela” –Vallet-).

Si admitimos que se aprende dentro y fuera de los muros de la escuela, que nuestros niños y adolescentes saben hoy más del mundo por lo que ven y escuchan, que se lee no solamente textos, sino imágenes, sonidos, relaciones y movimientos; la escuela y sus maestros, los padres y madres requieren contribuir a desarrollar competencias comunicativas que le permitan al educando, con su vocación cada vez más autónoma, ejercitarse en desplegar formas de comprensión y aprendizaje. (Quiroz, 2010: 197)

La autora peruana representa, de este modo, uno de los exponentes más claros del espíritu educomunicativo tradicionalmente arraigado en Iberoamérica haciendo especial hincapié en la parcela de la alfabetización mediática que afecta a las generaciones más jóvenes.

La educación y la comunicación son dos caras del mismo propósito. Una no puede existir sin la otra, especialmente porque los jóvenes se educan y se comunican a toda hora y en cualquier lugar. Acompañar y promover en estos espacios visiones más amplias y reflexivas y trazar recorridos complejos es tarea de los educadores, con una mirada democrática y un espíritu de aprendizaje y de innovación que nos acerque y no nos aleje. (Quiroz, 2010: 202)

3.7. La comunicación para el cambio social

En Colombia ya desde finales de los años 80 comienzan a surgir iniciativas que inciden en la interpretación de los mensajes de los medios aparejada al desarrollo de un pensamiento crítico como medio de progreso y transformación social. Una de las experiencias que alcanza mayor impacto en aquellos años es el proyecto “Influencia de los medios de comunicación social en los niños”, puesto en marcha por la colombiana Universidad Industrial de Santander en colaboración estrecha con la UNESCO y dirigido por M^a Josefa Domínguez (1997). Pero si hay un nombre que destaca en el contexto colombiano de la investigación en comunicación educativa por sus numerosas aportaciones al campo desde hace décadas es, sin duda, el de Jesús Martín Barbero, español (abulense) de nacimiento pero afincado en Colombia desde los años 60. Conceptos como los de: mediación (1986), globalización y multiculturalidad (1997) o la propia educación desde la comunicación (2002) transitan en una obra prolífica, heterogénea y extensa, que incluso le ha llevado a ser valedor recientemente de la propuesta, por parte de la comunidad académica, a Premio Princesa de Asturias en Comunicación y Humanidades. La concepción del acto comunicativo a lo largo de la trayectoria de Martín Barbero se encuentra ligada de manera intrínseca al componente social (1995: 71): “los procesos de comunicación no son sólo nunca fenómenos políticos y fenómenos tecnológicos, sino que son fenómenos de producción de identidad, de reconstitución de sujetos, de actores sociales (...)”. En este sentido, establece una serie de saberes socialmente útiles a los que él denomina “saberes indispensables” (2003), y que, de alguna manera, servirían para acercarse al fenómeno comunicativo más allá de los saberes temáticos y las disciplinas académicas. Martín Barbero habla de tres tipos de saberes indispensables; en primer lugar se situarían los “lógico-simbólicos”, aquellos ligados “a la lógica de las redes computacionales y sus hipertextualidades, a las que los más jóvenes están especialmente abiertos” (2003:30). Posteriormente se encontrarían los “saberes históricos”, encargados de “construir nuevas narrativas históricas plurales en las que quepan la memoria del lugar donde vivo, del país en el que estoy, del mundo al que pertenezco, y de abrir a los jóvenes a los diferentes ritmos y temporalidades de los pueblos y de las culturas, a entender que no todo pasa a la misma velocidad” (2003: 30). Y por último los “saberes estéticos”, relacionados con la creatividad, con la fusión del arte y de la tecnología, y que se dirigen en la línea del “reconocimiento de los saberes que entrañan las formas de lo

expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer”. A pesar de colocar el acento en la comunicación para el cambio social y no situarse en ningún bando tecnoutópico, Martín Barbero señala la esencialidad cada vez mayor de los nuevos sistemas de información y comunicación en el devenir de las nuevas generaciones: “los medios y las tecnologías son para los jóvenes lugares de un desarrollo personal que, por ambiguo y hasta contradictorio que sea, hace de ellos un territorio propio” (Martín Barbero; en Bacher, 2019: 14). Partiendo de ese rol clave de los nuevos medios, el autor eleva su crítica al anquilosado sistema educativo y a la necesidad de sustituirlo por un nuevo modelo adaptado a la presente realidad mediática:

Necesitamos entonces de una concepción de escuela que retroalimiente la praxis comunicativa de la sociedad y que en lugar de limitarse a retransmitir saberes memorizables, reproductibles, asuma los nuevos modos de producir saber, ésos que pasan por la apertura de las fronteras que dicotimizan cotidianamente a la escuela como lugar del libro, a los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas como el lugar de la mentira y la seducción. (Martín Barbero, 1999: 21)

En este sentido, considera más democrático y eficiente el saber disperso y descentralizado que circula en la Red y en las diferentes capas de la sociedad, al que se puede encontrar dentro de las aulas.

Estoy cuestionando una escuela que en su cotidianidad no educa en democracia por más que dé cursos de cívica, o de urbanidad. Uno no aprende a ser democrático en cursos sobre democracia, uno aprende a ser democrático en familias que admiten padres e hijos no convencionales, en escuela que asumen la disidencia y la diferencia como riqueza, con medios de comunicación capaces de dar verdaderamente la palabra a los ciudadanos (Martín Barbero, 2000: 38).

Vinculado al trabajo de Martín Barbero encontramos a autores como Germán Rey (Martín Barbero & Rey, 2000), o a Carlos Eduardo Valderrama, quien se suma a esta denuncia académica de un ámbito escolar arcaico que identifica únicamente el uso de las nuevas tecnologías como meros utensilios de facilitación o complemento del aprendizaje. Según Valderrama, este reduccionismo se materializa:

en concebir fundamentalmente la comunicación como transmisión de información y en la

reducción de los medios de comunicación de masas y de las nuevas tecnologías de la información a la lógica instrumental, es decir, a considerarlos como herramientas para el logro de la eficiencia y la eficacia pedagógica, educativa y comunicativa, esta última especialmente en su dimensión organizacional. (Valderrama, 2010: 282-283)

El autor colombiano sintetiza su concepción del hecho comunicativo a través de lo que considera como los cuatro los componentes clave de la relación entre la comunicación y la ciudadanía (el diálogo, la narración, la hermenéutica y la dimensión tecnológica y mediática) y con su visión de las capacidades que debe desarrollar todo sujeto para desenvolverse con eficiencia en el actual contexto mediático y social.

Un ciudadano o ciudadana de la sociedad de la información y la comunicación debe ser capaz de reconocer a los medios de comunicación como actores políticos y como configuradores de espacios públicos, al tiempo que debe poder reconocer y sacar provecho de la potencialidad que representan, en tanto esfera pública, los escenarios virtuales de comunicación que propician las tecnologías de la comunicación y la información. (Valderrama, 2010: 301)

En la actualidad, Omar Rincón es uno de los principales activos en el contexto académico colombiano de la línea de investigación abierta por Jesús Martín Barbero, el cual está presente en el espíritu socio-comunicativo que impregna su obra y al que suele recurrir de manera generalizada en sus textos:

Y como Jesús Martín Barbero nos indica debemos pensar con la propia cabeza, tener algo que decir y ganarnos la escucha. Pensar con la propia cabeza significa fundamentar el mundo desde las humanidades, la literatura, el arte y las culturas; tener algo que decir implica investigar el mundo de la gente, los dolores de la sociedad, los deseos colectivos, experimentar la vida; ganarse la escucha es saber narrar, saber contar, saber emocionar y conectarse con la gente. Escuchar al mundo es la mejor forma de contar bien. (Rincón, 2011: 49)

3.7.1. Propuesta de renovación de los estudios en comunicación

El concepto de audiencia y su evolución progresiva hacia la era del receptor-productor pleno (prosumidor, emirec, etc.) es otra de las reflexiones que pueblan su

producción de los últimos años, empleando el término de “nuevas audiencias” para referirse a “aquellas que participan en la producción mediática de manera innovadora en las estrategias y perspectivas de aproximación a los contenidos; en estilos novedosos en el tratamiento al arriesgar nuevas miradas a la realidad; con sentido universal en su relato y experimentales en la estructura narrativa y los modos de contar” (Rincón, 2008: 97). En declaraciones recientes, sugiere una renovación integral de los programas de estudios en las facultades de Comunicación a la vista de que los estudiantes no están desarrollando, según su criterio, las aptitudes ni la creatividad necesaria para el contexto hipermedia actual. Bajo ese argumento, propone un plan de tres años sintetizado de la siguiente manera: un primer año de aprendizaje humanístico y formación de una cultura general; un segundo curso centrado en las metodologías de investigación; y un tercero volcado en el dominio y la expresión creativa a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación:

Entonces, el primer año es formar la cabeza. Segundo año, todo el año, dedicado a la investigación. Vaya a la realidad, me trae historias, haga etnografía, haga encuesta, todo investigación para producción de contenidos en todo tipo de cosas. Y entonces, tercer y cuarto años ganarlos para aprender tecnologías porque ya ustedes tienen una cabeza, tienen un método de investigación y en esos cursos avanzados te dedicas a contar historias, convergencia digital y ya no talleres independientes de televisión, audio, no, eso no. Talleres horizontales donde haya un profesor de prensa. Dar esa posibilidad de tú dictas televisión, tú dictas radio y tú digital y los cuatro estamos en simultáneo, asesorando de lo que cada uno sabe para un grupito que va más a periodismo escrito, otro por audiovisual, otro por digital. (Rincón; en Buitrago, Ferrés & García Matilla, 2015: 117)

3.8. Comunicación para el desarrollo

Entre los autores clásicos por excelencia en el campo teórico de la comunicación en Latinoamérica emerge la figura del boliviano Luis Ramiro Beltrán, –fallecido en julio de 2015, justamente durante los meses de redacción de esta tesis doctoral–. Ya desde los años 60, este autor, conocedor pleno de las teorías en materia comunicativa que por aquel entonces triunfan en el contexto norteamericano, inicia su andadura en la vertiente educomunicativa conocida como “comunicación para el desarrollo” y comparte las tesis *freireanas* al apuntar a Latinoamérica como el continente donde establecer un modelo comunicativo plenamente democrático. Así lo indica Alejandro

Barranquero (2014), uno de los autores que en la actualidad mejor y más rigurosamente analiza la obra del boliviano.

(...) Beltrán insiste en que América Latina es asimismo el continente pionero en cuestionar el modelo de desarrollo imperante en la academia estadounidense –teoría de la dependencia-, y su patrón comunicativo –comunicología de la liberación-, y es allí donde se esbozan de forma originaria los modelos alternativos más adecuados a los contextos locales específicos y al servicio de la democracia. (Barranquero; en Beltrán, 2014: 39)

Dentro de la comunicación para el desarrollo y compartiendo el mismo germen con la comunicación educativa, surge un concepto que supone una de las principales líneas de estudio tanto en las aportaciones actuales de Barranquero como en la obra de Beltrán desde hace décadas; un término que, apenas se enuncia, deja clara la finalidad que reivindica para el hecho comunicativo: la “comunicación para el cambio social”. El propio Beltrán señala cómo a partir de la propia idea de una comunicación para el cambio social

surge el planteamiento de que las comunidades deben ser actoras protagónicas de su propio desarrollo, de que la comunicación no debe ser necesariamente sinónimo de persuasión sino primordialmente mecanismo de diálogo horizontal e intercambio participativo y que, en vez de centrarse en forjar conductas individuales debe hacerlo en los comportamientos sociales condicentes con los valores y las normas de las comunidades. (2005: 32)⁵⁸

Tras el comienzo de siglo, Beltrán invita a los diferentes organismos e instituciones que desarrollan planes específicos en el ámbito de la comunicación (ILCE, CÉNECA, CIESPAL, ININCO, etc.) a crear sinergias, unir fuerzas entre sí, y trabajar juntas hacia el establecimiento de un “Programa Regional Cooperativo para Democratizar la Comunicación”, de cara a diseñar, entre otra serie de objetivos:

una estrategia general de acción cooperativa multi-institucional, para propiciar la implantación en todos los países de nuevas políticas apropiadas a la realidad actual

⁵⁸ BELTRÁN, L. R. (2005). *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo*. Documento presentado al III Congreso Panamericano de la Comunicación, celebrado en Buenos Aires (Argentina) del 12 al 16 de julio de 2005.

cifradas primordialmente en la movilización social para ejercer presión sobre los tomadores de decisiones en los ámbitos político, empresarial y periodístico. (Beltrán, 2007)⁵⁹

Por tanto, a pesar de haber conformado durante décadas una carrera extensa, rica en enfoques y con pluralidad temática (cambio social, comunicación para la salud, políticas de comunicación rural, políticas comunicativas frente al neoliberalismo, etc.), en todas y cada una de las obras de Luis Ramiro Beltrán se respira ese espíritu idealista y utópico tan característico, esa pulsión apasionada por transmitir el potencial de la comunicación para transformar la sociedad y cambiar el mundo.

Sabemos muy bien que hay muchas cosas que no hemos podido lograr pero, mientras haya ilusos que sigan soñando, ojalá algunos retomen la fe algún día para seguir en la lucha por la justicia para nuestros pueblos. Si todos abandonáramos este sueño, no habría merecido la pena vivir. Recordemos a Paulo Freire, que dice que la utopía no es lo irrealizable, es lo dialéctico. (Beltrán a Barranquero; en Beltrán, 2014: 40)

3.9. El Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO)

Otro de los organismos punteros en el estudio del sector comunicativo en Latinoamérica es sin duda el venezolano ININCO (Instituto de Investigaciones de la Comunicación). Fundado en 1974 por el académico de prestigio Antonio Pasquali y adherido a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), se presenta como un “organismo interdisciplinario, cuya vocación es orientar la investigación de los fenómenos de la comunicación con criterios científicos integrales, tanto en lo concerniente a las manifestaciones reales como en los distintos enfoques teóricos-metodológicos”⁶⁰. Entre sus líneas de investigación más recurrentes, destacan: la relación entre medios, comunicación y educación; la teoría y epistemología de la comunicación, las alternativas comunicacionales (investigación y praxis social);

⁵⁹ BELTRÁN, L. R. (2007). *Comunicación para la democracia en Iberoamérica. Memorias y retos de futuro*. En TELOS, Cuadernos de Comunicación e Innovación, 72. Disponible en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloautorinvitado.asp?idarticulo=1&rev=72.htm> (consultado: 14 de marzo de 2015).

⁶⁰ Fuente: <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloinstitution.asp?idarticulo=1&rev=63.htm>

las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la sociedad; o la asociación entre comunicación, cultura y políticas públicas.

En el apartado de publicaciones, destaca la edición desde los años 80 del Anuario ININCO, dedicado principalmente a la divulgación de las investigaciones que se llevan a cabo dentro de la institución pero difusor también de los trabajos de aquellos estudiosos nacionales o extranjeros que deseen enviar sus aportaciones a la dirección del Anuario. Recientemente, con motivo de la celebración tanto de los veinticinco años de la publicación, como del cuarenta aniversario del propio ININCO, se ha dedicado el número 1 del volumen 25 del Anuario:

a la presentación de siete estudios, que abarcan diferentes líneas de investigación representativas de la acción comunicológica venezolana en los últimos veinticinco años (1988-2013), desde la Educomunicación y Comunicación Política pasando por la Comunicación Organizacional hasta la Economía de la Comunicación y la Cultura.⁶¹

Dentro de las celebraciones del cuadragésimo aniversario, la UCV acogió el pasado 3 de diciembre de 2014 el I Seminario Nacional “Democracia y Comunicación en la Venezuela Contemporánea”, jornada conmemorativa en la que se rindió homenaje al fundador y primer director del ININCO, Antonio Pasquali. Durante su intervención, Pasquali se mostró muy crítico con las políticas comunicativas adoptadas desde los orígenes del gobierno chavista y denunció con dureza el recorte de libertades en el ámbito comunicativo que ha sufrido Venezuela durante los últimos 15 años. Señaló, a su vez, la defensa que desde el ámbito académico debe hacerse del papel clave de la información y la comunicación en la sociedad actual: “nuestra lucha y la necesidad de liberar las comunicaciones nacionales continúa. En los hombros de los comunicadores sociales del país está una parte importante de la recuperación de la democracia, a la que todos aspiramos”⁶². Con ese fin, otra de las iniciativas del ININCO ha sido la reciente creación del premio “Derecho a la información y libertad de expresión”, entregado por primera vez durante el Seminario al Colegio Nacional de Periodistas de Venezuela (CNP). El actual director de la institución, Carlos Guzmán, declaró durante el mismo acto: “En el ININCO seguimos investigando, que es para lo que fuimos creados. Hoy hicimos extensión y presentamos lo que hemos hecho, pero seguimos investigando y

⁶¹ Fuente: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ai/issue/view/756/showToc

⁶² Fuente: <http://ucvnoticias.ucv.ve/?p=34053>

comunicando democracia”⁶³.

3.10. El Plan CEIBAL y las nuevas tecnologías en las aulas

El contexto uruguayo de la investigación comunicativa viene profundamente marcado por la impronta dejada por uno de los padres de la educomunicación, Mario Kaplún, argentino de nacimiento que sin embargo desarrolló en el país charrúa buena parte de su vida y carrera académica hasta su fallecimiento en el año 1998. A pesar de no llegar a contemplar la eclosión de Internet y las nuevas redes en su plenitud, Kaplún dejó establecido que “si educar es involucrar en un proceso de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos” (Kaplún; 2010: 61). No le temblaba el pulso, sin embargo, a la hora de señalar los inconvenientes de una incorporación mal diseñada de las nuevas tecnologías a las aulas en la que no se examine el propio modelo pedagógico:

una enseñanza suele autocalificarse de moderna cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aún si enseña a distancia, a través de los medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace en el interior de sus productos, resurgen, bajo el vistoso y coloreado maquillaje, las arrugas del nuevo y glorioso modelo vertical. (Kaplún, 2010: 58)

Llama la atención, en ese sentido, que sea en el propio país de adopción de Kaplún en el que se decida apostar por uno de los programas más comprometidos, ambiciosos e innovadores, en el ámbito de la entrada de los nuevos sistemas de información y comunicación a la esfera educativa: el plan CEIBAL.

El plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) es un proyecto uruguayo de inclusión digital basado en la filosofía del OLPC (One Laptop Per Child)⁶⁴, es decir, que asume el reto de

⁶³ Véase nota 62

⁶⁴ El Proyecto One Laptop per Child (OLPC), que en español significa “una computadora portátil por niño”, fue presentado por Nicholas Negroponte, director del Laboratorio de Medios del Instituto de Tecnología de Massachusetts, en el Foro Mundial de Davos, en el año 2005. Desarrollar y producir ordenadores portátiles de bajo costo y entregarlos a cada niño en edad escolar de los países de menores recursos; ésa fue la propuesta de Negroponte, que para su puesta en marcha y éxito,

proporcionar un ordenador portátil a cada alumno del sistema escolar obligatorio con el fin de disminuir la brecha digital tanto respecto a otros países como entre los propios ciudadanos de Uruguay, de cara a posibilitar un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura⁶⁵. El programa inicia su andadura en 2007 a través de un decreto presidencial y a día de hoy lleva entregados más de un millón de equipos portátiles tanto a niños en edad escolar como a cada maestro de escuela pública. Sin embargo, como se indica desde el propio CEIBAL rememorando a Kaplún, “la sola inclusión de la tecnología en las escuelas no asegura el cumplimiento de la meta si no se la acompaña de una propuesta educativa acorde a los nuevos requerimientos, tanto para alumnos como para maestros”⁶⁶. De este modo, el plan no se limita al mero suministro de ordenadores entre los estudiantes, sino que se estructura en torno a un completo sistema que busca garantizar el acceso y buen uso de los recursos tecnológicos, la formación del profesorado y la elaboración de contenidos, además de la participación familiar y social. Dentro de ese espíritu integral, los principios estratégicos sobre los que se asienta el plan CEIBAL son los siguientes: “la equidad, igualdad de oportunidades para todos los niños y todos los jóvenes, democratización del conocimiento, de la disponibilidad de útiles para aprender y de un aprendizaje no sólo en lo que respecta a la educación que se les da en la escuela, sino en aprender ellos mismos a utilizar una tecnología moderna”⁶⁷.

Partiendo de esos ejes fundamentales, se articulan los objetivos generales del plan CEIBAL, establecidos desde el arranque del proyecto y que logran aunar en sus cuatro enunciados lo mejor de la alfabetización digital con dimensiones más propias de la tradición educomunicativa latinoamericana:

- Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar
- Promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de Educación Primaria, dotando de una computadora portátil a cada niño y maestro
- Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño, niño-maestro, maestro-maestro y niño-familia-escuela

contó con el aporte económico y la colaboración de gigantes del sector informático, como Google, AMD, Red Hat, News Corp y Brightstar.

(Fuente: <http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/AcercadeOLPC>)

⁶⁵ Fuente: <http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/Objetivos>

⁶⁶ Véase nota 65

⁶⁷ Véase nota 65

- Promover la literacidad y criticidad electrónica en la comunidad pedagógica atendiendo a los principios éticos

En la actualidad, el plan CEIBAL se encuentra inmerso en el movimiento a nivel mundial “Diseñando el cambio”, concurso dirigido a docentes y estudiantes de todos los programas de CES (Centros de Educación Secundaria) y CETP (Centros de Educación Técnico Profesional) en el que participan más de 30 países. Para la edición de 2015 la consigna de trabajo es la siguiente: “¿te animas a generar cambios en las formas de enseñar y de aprender utilizando las tecnologías digitales?”. Ésta y otra serie de iniciativas dirigidas a la educación mediática forman parte de la trayectoria de un plan CEIBAL que a pesar de su recorrido de más de 7 años continúa en desarrollo y nada hace pensar en su desaparición dada la vuelta a la presidencia de Uruguay en 2015 de uno de sus principales impulsores en el año 2007, Tabaré Vázquez.

3.11. La labor del CIESPAL

En Ecuador, sobresale desde hace décadas la labor de un organismo a la hora de abordar la educación en medios, el CIESPAL (Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina). El CIESPAL nace en 1959 a raíz de las conclusiones de la X Conferencia General de la UNESCO (París, 1958) y se constituye como un organismo internacional, focalizado en la región latinoamericana, de carácter no gubernamental y con personalidad jurídica propia. Desde su origen, la finalidad del CIESPAL ha sido la de promover el derecho a la comunicación como medio para asentar la democracia en toda la geografía latinoamericana; y para ello se basa en tres ejes fundamentales: investigación, capacitación y producción de materiales audiovisuales. En el ámbito de la divulgación, en 1972 surge, por iniciativa del CIESPAL, la Revista Latinoamericana de Comunicación “Chasqui”, uno de los principales vehículos de expresión con los que cuenta el Centro. “El nombre de Chasqui proviene de la figura histórica del portador de noticias en el imperio Inca. El chasqui era el corredor encargado de llevar y traer la información, las encomiendas y, sobre todo, el portador del saber ancestral”⁶⁸. En una primera etapa, la revista edita 21 números de 1972 a 1978. Tras un intervalo de dos años, la publicación retoma sus ediciones en 1981

⁶⁸ Fuente: <http://chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui>

a raíz del período de efervescencia que viven las teorías críticas de la comunicación como consecuencia de la salida a la luz del Informe McBride.

El fundador y primer director de CIESPAL fue el escritor y periodista ecuatoriano Jorge Fernández. En la actualidad, el Director General del Centro es desde junio de 2014 el español Francisco Sierra Caballero, profesor titular de la Universidad de Sevilla. Durante 2014, CIESPAL ha publicado tres números de la Revista Chasqui (nº 125: Comunicación y migración, nº 126: Comunicación organizacional y nº127: Periodismo, Democracia y las Nuevas Batallas de la Información) y un conjunto reseñable de novedades editoriales entre las que destaca el libro “Luis Ramiro Beltrán: Comunicación, Política y Desarrollo”, edición especial que reúne una selección de textos del autor boliviano publicados en CIESPAL entre 1982 y 2009. En sus páginas, Francisco Sierra define a la institución como “un espacio de encuentro y articulación de la Comunicología Latinoamericana pensada, en su proyección, desde el sentido y sentimiento del Sur como una guía o norte en tanto que caja de herramientas que hizo posible el proyecto utópico de Comunicología del Sur” (Sierra, en CIESPAL, 2014: 11). Y es el propio Luis Ramiro Beltrán el que logra sintetizar el espíritu y la labor del Centro durante todos estos años en una entrevista publicada en Chasqui en 1989 y recuperada por CIESPAL para el homenaje anteriormente mencionado:

Yo creo que CIESPAL ha evolucionado con mucha habilidad en distintos campos y en distintos rubros. Comenzó muy concentrado en periodismo y después ensanchó la banda con la comunicación. Cumplió también en la hora de la lucha progresista. La propuesta por la transformación no tuvo a CIESPAL como un testigo pasivo, sino como un ente participativo y protagónico. En los últimos tiempos hubo una gran diversificación con su tarea. Ha tenido un gran impacto con Radio Nedérland, al capacitar profesionales de ese medio tan difundido y también tan abandonado, pues no hay dónde aprender radio que no sea en CIESPAL. También son valiosos sus aportes en el área de la investigación y la documentación. Ha cumplido y sigue cumpliendo una labor valiosa sobre todo en capacitación, sin la cual la región no sería la misma. Es decir, antes de CIESPAL solo teníamos el ILCE en México, pero esta entidad con toda su labor precursora, dedicada principalmente a los slides, no alcanzó a tomar la proyección que ha tenido CIESPAL en toda América Latina. Su irradiación ha hecho de Quito el principal punto de encuentro de la comunicación latinoamericana. CIESPAL tiene un promisorio futuro. (Beltrán, en CIESPAL, 2014: 88-89)

A lo largo de este capítulo –especialmente en los últimos epígrafes– nos hemos detenido en una serie de teorías y nombres propios que, consideramos, representan una muestra de las iniciativas más enriquecedoras llevadas a cabo desde el área educacional en el contexto iberoamericano –tanto a uno como otro lado del Atlántico–. Somos conscientes de que hubiera resultado inabarcable reseñar la totalidad de estudios, autores e instituciones que desde dicho ámbito de influencia han contribuido al desarrollo de la educación mediática a escala global. No obstante, consideramos que los teóricos, experiencias, iniciativas y estudios recogidos a lo largo de estas páginas pueden contribuir a crear, de forma sintética, un certero mapa de lo que ha supuesto la educación en medios en el contexto iberoamericano desde las últimas décadas hasta nuestros días.

CAPÍTULO 3

Cuestión terminológica

*Una palabra nueva es como una semilla fresca
que se arroja al terreno de la discusión.*

(Ludwig Wittgenstein)

1. Educación y comunicación: un laberinto conceptual

Cualquier investigación que atañe a la educación mediática se mueve en un terreno científico que a lo largo del tiempo ha sido bautizado con un extenso catálogo de denominaciones diferentes. A pesar de que, como en todo campo de estudios, puedan existir corrientes que en determinado momento se han visto tentadas por el deseo de imponer una propuesta nominativa en concreto más allá de la pura contribución al debate científico, queda fuera de toda duda que el objeto final de la cuestión terminológica no es otro que el establecimiento de convergencias y puntos en común entre los diferentes estudiosos de la materia.

Cierto es que algunas terminologías que hacían referencia a determinadas tecnologías transitorias han quedado desfasadas en el momento en que se producía una innovación posterior que dejaba obsoleta la tecnología anterior. Por contra, existen también acepciones creadas décadas atrás que conviven a día de hoy con términos de nuevo cuño y que son empleadas o rechazadas por los diferentes autores dependiendo de la coincidencia más o menos exacta con sus postulados.

En este sentido, las innovaciones tecnológicas surgidas con el paso del tiempo, sumadas a los diversos enfoques y matices que ayudan a diferenciar cada parcela comunicativa estudiada, han dado lugar a un entramado léxico que en ocasiones puede agregar un componente de complejidad innecesario a la materia abarcada. Cualquier combinación posible entre uno de estos sustantivos: educación / competencia / alfabetización / literacidad; sumado a alguno de los siguientes adjetivos: mediático o “en medios” / digital / audiovisual / informacional / multimedia / multimodal, etc., incluidas sus variantes en otros idiomas, da lugar a un considerable número de etiquetas (cada una con sus respectivos matices diferenciadores) que encuentran, casi en su totalidad, algún defensor dentro del debate científico. Sin embargo, todas ellas parecen encaminadas a formar parte, en mayor o menor medida, del ámbito común que atañe a la relación existente entre la educación y el acto comunicativo representado a través de cualesquiera de los sistemas de información y comunicación. Gutiérrez y Tyner (2012: 37) señalan en torno a dos de las acepciones más populares que “si nos preocupamos más en fijar las diferencias entre ‘educación mediática’ y ‘competencia digital’ que en procurar su convergencia, terminaremos dividiendo esfuerzos e incluso generando enfrentamientos”.

No obstante, y a pesar de incurrir en un “conglomerado terminológico que muchas veces cae en lo confuso” (Dornaletche, Buitrago & Moreno, 2015: 178), resulta incuestionable el interés científico presente en el debate nominal generado alrededor de la educación en medios hasta el día de hoy. Conocer los planteamientos expuestos por numerosos teóricos sobre este tema, o las propuestas de los diferentes organismos internacionales que han abordado la materia, nos ayuda a arrojar luz y a entender mejor el campo de estudio sobre el que se pretende transitar.

Por todo ello, se ha considerado ineludible detenerse en la cuestión terminológica y llevar a cabo una breve síntesis a través de las principales denominaciones empleadas a lo largo del recorrido histórico de la educación mediática, haciendo especial hincapié en las propuestas de los últimos años tanto dentro como fuera del contexto español.

2. La educomunicación o educación en materia de comunicación

Como ya se ha tratado en el capítulo 2, la UNESCO a partir de los años 70 lleva a cabo una sucesión de encuentros, reuniones y simposios que culminan con la publicación en 1984 del volumen “La educación en materia de comunicación”, coordinado por el franco-marroquí Zaghoul Morsy, y que apoya el empleo de esta terminología (“*media education*” en inglés), para denominar al emergente campo de estudios.

Sin embargo, desde el caldo de cultivo de las corrientes latinoamericanas, personificadas en aquella época a través de Freire, Kaplún, Gutiérrez, etc. no tarda en surgir un nuevo concepto que delimita en tan solo una palabra dicho ámbito científico, un término que se encarga de fundir las palabras “educación” y “comunicación” en un solo vocablo: la “Educomunicación”. Desde 1985, el foro de expertos *Seminario Latinoamericano de Educación para la Televisión* se establece como referente en el encuentro de expertos en la materia (Santiago de Chile, 1985; Curitiba, 1986; Buenos Aires, 1988). En 1991 vuelve a celebrarse en Chile, en la localidad de Las Vertientes, y dicho encuentro supone el germen para la publicación, un año después, del volumen *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano*, editado por UNESCO, UNICEF y CÉNECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística), libro en el que encontramos una de las primeras referencias escritas del concepto:

La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad. (CÉNECA, 1992)

Roberto Aparici y Agustín García Matilla, pioneros desde los años 80 en la inserción de los estudios en materia de educomunicación en el contexto universitario español, son dos de los autores que más han reflexionado acerca del propio término y de las posibilidades como motor de cambio y transformación social que posee dicho campo científico. Aparici alude precisamente a la multiplicidad de apelativos que ha recibido el término desde sus inicios cuando afirma que:

La educomunicación implica la interrelación de dos campos de estudios: la educación y la comunicación. Se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc. (Aparici, 2010: 9)

Por su parte, García Matilla incide en la finalidad que todo proceso educomunicativo debe desarrollar:

La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación. (García Matilla, 2010: 151)

Estos dos autores y otros pioneros de la implantación de este campo de estudios en España (Ferrés, Gutiérrez Martín...) forman parte de la Asociación de Educomunicadores –ya citada en el anterior capítulo– “Aire Comunicación”. Este

colectivo, fundado en 2000, indica en su web ⁶⁹ cómo conciben ellos la educomunicación:

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

Otro de los impulsores del término educomunicación es sin duda uno de los padres de la educación en medios, Mario Kaplún. Sin embargo, el autor argentino opta por el concepto de “comunicación educativa” en la definición incluida en su obra de referencia “Una pedagogía de la comunicación”:

(...) la comunicación educativa tendrá por objeto fundamental el de *potenciar a los educandos como emisores*, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de educandos y no a sustituirlas. (Kaplún, 1998: 244)

Desde el ámbito anglosajón, se ha seguido empleando con regularidad el “media education” que daba título al citado volumen coordinado por Morsy (1984). Un término que en aquel momento se tradujo como “educación en materia de comunicación”, pero que en la producción actual suele encontrarse con la denominación de “educación mediática”. Un ejemplo de ello es la revisión reciente efectuada por Buckingham en su obra “Media education, literacy, learning and contemporary culture” (2003: *original*) en la que cataloga a la educación mediática como “el proceso de enseñar y aprender acerca

⁶⁹ Sitio web: <http://www.airecomun.com/educomunicacion/que-es.html>

de los medios de comunicación” (2005:21). Más allá de esta escueta definición, el autor británico señala que:

La educación mediática se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa. Esto capacita a los jóvenes para que, como consumidores de los medios, estén en condiciones de interpretar y valorar con criterio sus productos; al mismo tiempo, les capacita para convertirse ellos mismos en productores de medios por derecho propio. La educación mediática gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes. (Buckingham, 2005: 21)

3. Concepto de alfabetización

El concepto “educación” y sus variantes: educación en materia de comunicación, comunicación educativa, educación mediática, etc.; da pie a algunos autores para plantear que todo el ámbito de llevar los medios de comunicación al terreno educativo tiene que ver con la renovación y actualización del concepto de “alfabetización”. Es decir, trascender de su interpretación como mero aprendizaje de los procesos de codificación-descodificación de la lectoescritura e incorporar los nuevos lenguajes y códigos provenientes del ámbito comunicativo y las nuevas tecnologías.

Ya en 1958, en la VI Conferencia General de la UNESCO se remite al concepto (todavía sin añadirle ningún calificativo) y se afirma que: está alfabetizada toda “persona que es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (UNESCO, 1959: 97). Esta definición continúa siendo usada hoy en día a la hora de medir el índice de analfabetismo lectoescrito en gran cantidad de países.

No es hasta la XX Conferencia General de la UNESCO, en 1978, cuando se comienza a trascender del mero concepto de alfabetización para pasar a hablar de una alfabetización “funcional”. Según se acuerda en dicha conferencia: “es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (UNESCO, 1979: 18)⁷⁰. De este modo, se considera analfabeto funcional a todo aquél que no es capaz de desempeñar

⁷⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032S.pdf>

aquellas actividades en las que saber leer y escribir son clave para el desarrollo eficaz de su grupo y comunidad. Desde ese punto de vista, cabe plantearse cómo debe evolucionar el concepto de alfabetización funcional cuando llegue un punto en el que para alcanzar la actuación eficaz de la comunidad sea necesaria la interpretación de otros códigos más allá de los puramente lectoescritos.

Un paso más en este sentido tiene lugar en 2002 durante la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012), en cuyas resoluciones se incluye que:

la alfabetización es esencial para que todo niño, joven y adulto adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica, que es un medio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y la economía del siglo XXI. (ONU, 2002: 2)

Tres años más tarde, The New Media Consortium habla de “alfabetización del siglo XXI” y la identifica como “el conjunto de habilidades y destrezas que superponen las alfabetizaciones auditiva, visual y digital. Esto incluye la capacidad de entender el poder de las imágenes y los sonidos, de reconocer y usar dicho poder, de manipular y transformar documentos digitales, de distribuirlos, y adaptarlos fácilmente a nuevas formas” (The New Media Consortium, 2005: 2).

A partir de los años 80 y 90, la propagación exponencial de una nueva tecnología que permite codificar todo tipo de documento, imagen, pieza sonora, fragmento audiovisual, etc., en lenguaje binario (“unos” y “ceros”) supone una revolución en toda regla de la sociedad de la información; se trata del lenguaje “digital”. A raíz de ello, no tardan en aparecer corrientes que deciden agregar el calificativo de “digital” a toda disciplina relacionada con el sector mediático y de las nuevas tecnologías. Y, como no podía ser de otra manera, surgen autores que alzan la voz para proclamar la llegada de la nueva alfabetización “digital”. Uno de los gurús del concepto es, sin duda, Paul Gilster, quien en 1997 presenta la alfabetización digital como “la capacidad de comprender y usar la información en múltiples formatos, y de fuentes varias cuando se presenta a través de ordenadores” (1997: 3). A su vez, según Gilster la alfabetización digital reúne cuatro competencias básicas: “construcción de

conocimiento”, “búsqueda en Internet”, “navegación por hipertexto” y “evaluación de contenido”. A pesar de que Gilster intenta huir de postulados puramente mecanicistas y tecnólogos apelando a la importancia de la evaluación y de la reflexión crítica sobre el contenido de la información, lo cierto es que su obra otorga una prioridad palpable al concepto de “alfabetización digital” más próximo a la adquisición de destrezas en el dominio de los nuevos dispositivos digitales.

Dentro del mismo caldo de cultivo, afloran teorías que sin embargo indican que a pesar del dominio patente del nuevo lenguaje de codificación, no es correcto hablar de una alfabetización únicamente digital dada la multiplicidad de medios existentes y de la nueva oleada de modos y sistemas de información y comunicación que están surgiendo a tenor de la irrupción de Internet. Es por ello que aparecen autores que se decantan por el concepto de “nuevas alfabetizaciones” como Dussel (2010) o Jenkins, quien las llega a concretar en doce nuevas competencias básicas necesarias para lo que él denomina “sociedad de la participación”: participación, rendimiento, simulación, apropiación, multitarea, cognición distribuida, inteligencia colectiva, evaluación, navegación transmedia, trabajo en redes, negociación y visualización (Jenkins & al., 2009).

En la línea de Jenkins, autoras de habla hispana como Lacasa (2010) o Bergomás (2010) optan por el término de “alfabetizaciones múltiples”. Bergomás señala que éstas permiten “establecer una relación más cercana y significativa para pensar las tecnologías como medios para seleccionar, procesar y comunicar información”⁷¹. Sin embargo, otros teóricos deciden condensar el concepto en un solo vocablo y hablan de “multialfabetizaciones”, “multiliteracidades” o “multiescrituras” (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2000; Jenkins et al., 2009; Robison, 2009). En un artículo de 2009, Bill Cope y Mary Kalantzis afirman que la pedagogía de la multialfabetización “trata de un conjunto de estrategias de comunicación flexibles, variables, siempre diferentes de acuerdo con las culturas y los lenguajes sociales de cada tecnología, grupo funcional, tipo de organización y nicho de clientes”⁷², reivindicando su implementación de cara al desarrollo de una economía sostenible.

⁷¹ Fuente: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/gbergomas.html>

⁷² Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2009). ‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning”, *Pedagogies: An International Journal*, 4:3,164 - 195

En esa línea de “multialfabetizaciones”, ha trabajado también la estadounidense Kathleen Tyner, llegando a proponer un desglose pormenorizado de cada una de ellas (Gutiérrez, 2010). Tyner distingue en un primer momento entre alfabetizaciones “instrumentales”, es decir, aquellas relacionadas con el desarrollo de destrezas para el dominio de los nuevos dispositivos; y alfabetizaciones “representacionales”, aquellas dedicadas al proceso de elaboración del mensaje, análisis del contenido y recepción crítica por parte del interlocutor. De este modo, dentro de las “instrumentales” encontraríamos, según la autora: la alfabetización informática (*computer literacy*), la alfabetización en redes (*network literacy*) y la alfabetización tecnológica (*technology literacy*). En cuanto a las “representacionales”, englobarían: la alfabetización informacional (*information literacy*), la alfabetización visual (*visual literacy*) y la alfabetización mediática (*media literacy*).

3.1. Alfabetización mediática

Este último término, alfabetización mediática (*media literacy*), es sin duda uno de los más extendidos en torno a la materia que nos atañe, en el sentido de que logra converger en un solo vocablo (*media*-mediático) todo el universo perteneciente a los medios y sistemas de información y comunicación con la esfera educativa. Uno de los enfoques más completos y pioneros del concepto es el aportado por el ministerio de Educación de Ontario (Canadá) en 1989 cuando se refiere a la “alfabetización mediática” como:

Toda acción encaminada a que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen. Más específicamente, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos. (Ontario Ministry of Education, 1989)

Numerosas son las instituciones, universidades, estudiosos y teóricos de toda índole, que han optado por la utilización de la voz “alfabetización mediática”.

Buckingham (2005: 71) se refiere a ella como el “conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios”. En el contexto español, destaca la apuesta por el término efectuada por la revista “Comunicar”, publicación bienal que en sus poco más de dos décadas de recorrido se ha convertido en uno de los referentes por excelencia de la investigación en comunicación tanto a nivel nacional como internacional. A día de hoy, la revista ha dedicado ya tres números completos (2007, 2009 y 2012) al estado y desarrollo de la educación en medios, titulado el más reciente de ellos como “La *alfabetización mediática* en contextos múltiples” y albergando en su interior trabajos de máximos exponentes en la materia a nivel internacional (Gutiérrez, Tyner, Aparici, Orozco, Navarro, García Matilla, Ferrés, Piscitelli, Area, etc.).

3.2. Alfabetización informacional

De forma paralela a la propagación del concepto de alfabetización mediática, desde los años 70 proliferan otras corrientes (principalmente en EEUU) que apuestan en mayor grado por el término de “alfabetización informacional”. No descartan de entrada el calificativo de mediático pero, según su criterio, la alfabetización mediática pasaría únicamente por cómo saber gestionar la “información” proveniente de los medios, es decir, que se ubicaría como una subdivisión dentro de la propia alfabetización informacional. De nuevo en 1989 encontramos una de las primeras aproximaciones al término: “la persona alfabetizada en información ha de ser capaz de reconocer cuándo se precisa una información y tener la capacidad de localizar, evaluar y usar de manera eficaz la información precisada” (American Library Association, 1989)⁷³.

Doyle, por su parte, se dedica a establecer las habilidades que ha de desarrollar el sujeto formado en alfabetización informacional. Según él, sería toda aquella persona que (Doyle, 1992)⁷⁴:

- Reconoce la necesidad de información.

⁷³ American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy, Final Report (American Library Association, Chigago, IL, 1989).

⁷⁴ C. Doyle, *Outcome Measures for Information Literacy Whithin the National Education Goals of 1990: Final Report of the National Forum on Information Literacy. Summary of Findings* (ERIC document no. ED 351033) (US Department of Education, Washington, DC, 1992).

- Reconoce que la información precisa y completa es la base para la toma de decisiones inteligentes.
- Identifica posibles fuentes de información.
- Desarrolla estrategias de búsqueda de éxito.
- Accede a fuentes de información, incluyendo las basadas en computación y otras tecnologías.
- Evalúa la información.
- Organiza la información para su aplicación práctica.
- Integra la nueva información en un organismo existente de conocimiento.
- Utiliza la información en el pensamiento crítico y resolución de problemas.

Como último apunte sobre esta corriente, cabe también destacar la definición de Lenox & Walker, en la que establecen el perfil de la persona alfabetizada en información como “alguien que tiene la capacidad crítica y de análisis para formular preguntas de investigación, evaluar resultados y las habilidades para buscar y acceder a una variedad de tipos de información con el fin de satisfacer su necesidad de información” (1993)⁷⁵.

3.3. Alfabetización mediática e informacional

De esta forma, y a pesar de trabajar alrededor de un terreno científico afín, se alcanza un estado de disputa terminológica entre aquellas corrientes que apuestan por el concepto de “alfabetización mediática” (y que consideran que la informacional no sería sino una subparte más de su campo) y aquellas otras que defienden el término de “alfabetización informacional” y que, a su vez, argumentan que lo mediático forma parte de manera irremisible del ámbito de la información. Es en ese momento cuando hace su aparición la UNESCO para intentar conciliar dichas posturas tradicionalmente divergentes e incluir ambos enfoques dentro de un mismo concepto con la voz “Alfabetización Mediática e Informacional” (*Media and Information Literacy*) o, de manera abreviada, simplemente MIL. La UNESCO acuña el término en 2008 en una

⁷⁵ M. F. Lenox and M.L. Walker, Information literacy in the educational process, *The Educational Forum* 57(2), (1993), 312-324.

reunión de su comité internacional de expertos dirigida a la creación de un currículum para la formación del profesorado en MIL. Según el informe final:

La expresión *alfabetización mediática e informacional* se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la aplicación del pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos. Esto implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. La alfabetización mediática e informacional se centra en cinco posibles competencias básicas, a las que nos referimos como las 5 ces: *Comprehension* (comprensión), *Critical thinking* (pensamiento crítico), *Creativity* (creatividad), *Cross-cultural awareness* (consciencia intercultural) y *Citizenship* (ciudadanía). (UNESCO, 2008: 6)

Tres años después, la UNESCO presenta y difunde gratuitamente la primera versión de su “Currículum para profesores” en alfabetización mediática e informacional. Dentro de su contenido, reserva un apartado para llevar a cabo un glosario de términos en el que dejar clara su postura ante la cuestión terminológica. Cabe resaltar tres definiciones de las allí reunidas en torno a la discusión precedente (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong & Cheung, 2011):

- *Alfabetización mediática*: Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura o no firme, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos. También la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas (por ej. televisión, imprenta, radio, computadoras, etc.) Otra forma de entender el término es la habilidad para decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas.

- *Alfabetización informacional*: Se refiere a la habilidad de reconocer la información cuando se la necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en los diversos formatos.

- *Alfabetización Mediática e Informacional*: AMI (MIL) es el acrónimo de (media and information literacy) alfabetización mediática e informacional y se refiere a las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información

y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos.

Dentro de las partidarias del concepto de alfabetización mediática e informacional se sitúan también la Alianza de Civilizaciones de Naciones Unidas (UNAOC) (<http://milunesco.unaoc.org>); así como el Centro Nórdico de Información para la Investigación Mediática y Comunicacional (NORDICOM), órgano de cooperación entre los países nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia, Islandia y Dinamarca) con sede en la Universidad de Gotemburgo (Suecia). NORDICOM establece asimismo desde 1997 una Cámara Internacional centrada únicamente en el estudio de la relación entre Infancia, Juventud y Medios de Comunicación (*The International Clearinghouse on Children, Youth & Media*).

A su vez, la UNESCO posee el programa de redes UNITWIN (*University Twinning and Networking Scheme*), implantado en 1992 con el fin de crear cátedras en instituciones de enseñanza superior destinadas a “desarrollar la cooperación entre universidades y fortalecer el intercambio de conocimiento entre éstas, así como la solidaridad académica en el mundo”⁷⁶.

En esta línea de colaboración, la UNESCO y la UNAOC han creado, dentro del programa UNITWIN, la Cátedra MILID (Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue), con el objetivo de actuar como observatorio para el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional en los medios y las políticas de comunicación a escala internacional.

Como resultado de la cooperación mutua entre la Cátedra MILID y la Cámara Internacional sobre Infancia, Juventud y Medios de NORDICOM, surge la iniciativa del Anuario MILID como publicación destinada a aunar propuestas, informes y reflexiones de relevancia llevadas a cabo durante un mismo año por expertos reconocidos en el campo de la alfabetización mediática e informacional. El primero en ver la luz es el Anuario MILID 2013, titulado con el mismo nombre de la Cátedra: “Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue” (Carlsson & Hope, 2013). Por su parte, el Anuario MILID 2014, de reciente aparición, lleva por título “Global Citizenship in a Digital World” (Hope & Kerr, 2014).

⁷⁶ <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/about-us/how-we-work/networks/unesco-chairsunitwin-networks/>

Dentro de esta concepción de la alfabetización mediática iniciada por la UNESCO, Celot & Pérez Tornero (2009) establecen una propuesta de tres dimensiones esenciales que ésta albergaría y los respectivos indicadores de cada una de ellas. Como primera dimensión, señalan los *(a) factores de entorno*, los cuales incluyen la “disponibilidad de medios” por un lado y el “contexto de la alfabetización mediática” por otro. A su vez, dicho contexto se desglosa en: política de educación en medios / regulación por parte de las autoridades en la materia / el papel de la industria mediática / y el papel de la sociedad civil. La segunda dimensión recoge las *(b) competencias individuales*, divididas en “uso” y “compresión crítica”. Por último, se encuentra la dimensión de la *(c) competencia social*, que incluye todo lo relacionado con la “participación”, las “relaciones sociales” y la “creación de contenidos” (Pérez Tornero & Pi, 2014).

Dos de los autores que en mayor medida han trabajado e investigado en torno al concepto de “alfabetización” son los ya mencionados Kathleen Tyner y Alfonso Gutiérrez. En una de sus últimas propuestas, aluden al concepto de “alfabetización” sin etiquetas adheridas de forma inherente, para pasar a calificar nuevamente como “dimensiones” las propiedades que la caracterizan en la sociedad de la información actual.

“Así, la alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente “mediática” –dada la importancia de los medios hoy en día–, “digital” –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación–“ (Gutiérrez & Tyner, 2012: 35).

Esta concepción trata de conciliar diversas posturas y diferentes nomenclaturas que se han enumerado a lo largo de las últimas páginas (multialfabetizaciones, nuevas alfabetizaciones, alfabetización digital, alfabetización mediática, etc.) tratando de aglutinar todas esas visiones sin rechazar *per se* ninguna de ellas.

4. Concepto de “competencia”

Tras educación y alfabetización, son muchos los autores que prefieren utilizar otro de los términos más en boga dentro del panorama educativo de los últimos años: el concepto de “competencia”. Antes de entrar en materia, conviene señalar una de las raíces de la divergencia a la hora de optar por el término de “alfabetización” o el de “competencia”, y no es otra que la diversidad de posturas a la hora de traducir el término anglosajón *literacy*. Como de nuevo señalan Gutiérrez y Tyner, “cuando aquí hablamos de alfabetización, en español, entendemos ésta como un proceso, similar al de educar, enseñar o instruir, más que como un resultado” (2012: 35). Efectivamente, hasta hace pocos meses en castellano se contaba únicamente con el vocablo “alfabetización” para señalar, según la RAE, tanto la acción como el efecto de alfabetizar. Por contra, para indicar el efecto de no estar alfabetizado sí existía la palabra “analfabetismo”, que en este caso no deja dudas de que se refiere exclusivamente a un resultado negativo y no a una acción en desarrollo. Con miras a solucionar dicha carencia, la 23ª edición del diccionario de la RAE publicada en octubre de 2014 decide dar cabida a la forma positiva del término, “alfabetismo”, con el objeto de señalar de forma inequívoca el resultado positivo de un proceso de alfabetización. No obstante, la Real Academia Española de la Lengua parece empeñada en mantener el concepto dentro de los límites de la lectoescritura y define “alfabetismo” como “conocimiento básico de la lectura y la escritura”. Con todo, resulta complicado predecir que el término “alfabetismo” se vaya a afianzar con esa acepción y desbanque al tradicional uso de “alfabetización” en ambos sentidos. Cabe indicar, no obstante, que este problema no ocurre en la lengua inglesa, dado que tradicionalmente la voz “literacy” siempre ha apelado al efecto perseguido, “the quality or state of being literate” según el diccionario Merriam – Webster’s.

A tenor de la citada disparidad de criterio semántico, la divergencia de posturas entre los que aquí consideraban la “alfabetización” como un resultado y los que primaban su sentido de “acción”, ha hecho que los primeros se decantasen por conservar la traducción de *literacy* como alfabetización y los segundos decidiesen buscar otro término para hacer referencia al efecto logrado, esto es, la “competencia” alcanzada.

Uno de los inconvenientes hacia el empleo del término “competencia” aparejado al sector mediático o digital ha sido manifestado en determinados círculos científicos a raíz de los últimos estudios. Se percibe que desde ciertos sectores se confunde el

concepto de “competencia” con la idea de “competitividad” *stricto sensu*, es decir, con el afán de competición en un contexto de rivalidad de cualquier índole. Esta confusión parece lógica si uno se atiene a la doble acepción que alberga la RAE de la voz “competencia”:

Competencia¹.

(Del lat. *competentia*; cf. *competir*).

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival. *Se ha pasado a la competencia.*
5. f. Am. Competición deportiva.

Competencia².

(Del lat. *competentia*; cf. *competente*).

1. f. incumbencia.
2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Por su parte, la entrada “competitividad” es recogida tal que así:

Competitividad.

1. f. Capacidad de competir.
2. f. Rivalidad para la consecución de un fin.

De este modo, se comprueba cómo el empleo que de la palabra “competencia” se pretende dar desde el sector educativo coincide efectivamente con la segunda acepción presentada por la RAE, la de “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (en este caso asociada al dominio de una serie de cualidades en el terreno educomunicativo), pero debe lidiar fuera del ámbito académico con el resto de acepciones del término que persisten en el vocabulario colectivo.

4.1. Aprendizaje basado en competencias

En cualquier caso, ya desde los años 90 se viene hablando en la esfera educativa internacional del aprendizaje basado en competencias. En 1997, los estados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ponen en funcionamiento el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) y como complemento el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) con el objetivo de llevar a cabo una valoración de las nuevas categorías de competencias. El proyecto llega a su fin en 1999 y propone la inclusión de las diferentes competencias clave en torno a tres categorías básicas: a) utilizar herramientas de manera interactiva, b) interactuar en grupos heterogéneos, y c) actuar de forma autónoma. Emparentados con el concepto de competencias, se encuentran también los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida establecidos en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996: 36):

- Aprender a conocer, combinando una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos concretos, junto con aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer a fin de adquirir no solo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo gracias al desarrollo de la enseñanza.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

En marzo de 2000, el aprendizaje basado en competencias sale a debate durante el Consejo Europeo de Lisboa y cinco años después la Comisión de las Comunidades Europeas presenta una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las

competencias clave en el aprendizaje permanente. En ella, se plantean los siguientes objetivos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005):

- 1) Determinar y establecer las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la cohesión social y la empleabilidad en una sociedad del conocimiento.
- 2) Apoyar las iniciativas de los Estados miembros que posean como objeto garantizar que los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave necesarias para la vida adulta y que los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar dichas competencias a lo largo de sus vidas.
- 3) Proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo: (las competencias clave para el aprendizaje permanente – un marco europeo de referencia), destinado a los responsables de la formulación de políticas educativas, empleadores y alumnos.
- 4) Facilitar un marco para actuaciones posteriores a escala comunitaria en materia de educación y formación.

En el anexo de la citada Recomendación, se presenta el marco europeo de referencia que establece las consideradas por la Comisión Europea de Educación como 8 competencias clave o destrezas básicas necesarias para el proceso de aprendizaje de las personas a lo largo de la vida:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.
- 4. Tratamiento de la información y competencia digital.**
5. Competencia cultural y artística.
6. Competencia de aprender a aprender.
7. Autonomía e iniciativa personal.
8. Competencia social y ciudadana.

La traslación de la propuesta de la Comisión Europea al contexto español no tarda en llegar. De este modo, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, inspirada en las competencias clave del marco europeo de referencia, propone un

aprendizaje basado en ocho competencias básicas para el sistema educativo español. Posteriormente, tanto en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que rige la Educación Primaria; como en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se contemplan las siguientes competencias básicas (que difieren ligeramente en su nomenclatura con las europeas):

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
7. Espíritu de empresa.
8. Expresión cultural.

Desde la perspectiva de la comunicación, la competencia que nos atañe es, obviamente, la número 4: “Tratamiento de la información y competencia digital”. Una competencia básica que, según establece la legislación educativa española:

consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento, incorporando diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. (R.D. 1513/2006, Anexo 1.4)

De esta forma, y en una discusión similar a la establecida en torno a los calificativos para el término “alfabetización”, vemos cómo la legislación española en materia de educación toma partido por la etiqueta de “digital” para catalogar el ámbito asociado con el panorama de la comunicación y las nuevas tecnologías. Sin embargo, y como ya ocurriera con la idea de “alfabetización”, en el terreno académico de la educación/comunicación vuelven a aparecer diferencias de criterio en torno al calificativo que debe acompañar al concepto de “competencia” cuando afecta al campo mediático.

4.1. Competencia mediática

Así pues, encontramos teóricos partidarios de la “competencia digital”, “competencia informacional”, etc.; y otros que han derivado de concepciones precursoras como “competencia audiovisual” o “competencia comunicativa” hacia una expresión más global y que hermana de forma más eficiente, –según el criterio de esta investigación–, el concepto de competencia con el devenir de los medios y sistemas de información y comunicación: la “competencia mediática”. Uno de los autores que ha desarrollado en mayor medida el término dentro del contexto académico de habla hispana es el catalán Joan Ferrés i Prats. Ferrés describe cómo el concepto de “competencia” nace asociado al mundo laboral y de la empresa para irse integrando en el mundo académico paulatinamente y convertirse en el eje transversal de las reformas educativas de la mayoría de países europeos. Lo define como una “combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto” (Ferrés & Piscitelli, 2012: 76) pero insiste en que a pesar de ese origen empresarial del término se debe huir de una interpretación instrumental que se aleje del objetivo de potenciar la excelencia personal. En ese sentido, frente al excesivo reduccionismo tecnológico en el que pueden incurrir nociones como la de “competencia digital”, opta por la “competencia mediática” como medio de “contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural (Ferrés & Piscitelli, 2012: 76).

No sólo se limita al desarrollo del propio concepto, sino que trabaja desde comienzos de la década pasada por el establecimiento de una serie de parámetros que permitan valorar, en la medida de lo posible, el desarrollo de la competencia mediática en el ciudadano. Es así como nacen las seis dimensiones de la competencia mediática propuestas por Ferrés por primera vez en 2006 en los Cuadernos del CAC (Consejo Audiovisual de Cataluña) y revisadas y actualizadas en sendos artículos de 2007 y 2012 de la revista *Comunicar*. De este modo, las seis dimensiones de la competencia mediática en su última versión (Ferrés & Piscitelli, 2012) son las siguientes:

1. Lenguajes
2. La tecnología
3. Procesos de interacción
4. Procesos de producción y difusión
5. Ideología y valores
6. Estética

Cada una de ellas, a su vez, puede ser abordada desde dos ámbitos de expresión. Primeramente desde el “ámbito del análisis”, que hace referencia a cómo el individuo recibe e interacciona con los mensajes; y en segundo lugar desde el “ámbito de la expresión”, que habla del sujeto comunicativo como creador y productor de mensajes propios.

Con posterioridad a la primera propuesta de dimensiones e indicadores en 2006, se lleva a cabo una ambiciosa investigación acerca del grado de competencia mediática de la ciudadanía española financiada por el CAC (Consejo Audiovisual de Cataluña), el ITE (Instituto de Tecnologías Educativas) y el Ministerio de Educación. En el proyecto, coordinado por Ferrés, participa una Universidad por cada Comunidad Autónoma hasta completar las 17 existentes, de manera que los 6.286 cuestionarios que se aplican alcanzan la totalidad de la geografía española. Asimismo, se llevan a cabo 31 entrevistas en profundidad y 28 grupos de investigación a lo largo del dilatado proceso de investigación que se prolonga durante cuatro años (2006-2010). Los datos arrojados no dejan lugar a duda, “el 95% de los entrevistados suspenden en la mayor parte de las dimensiones citadas y evaluadas” (Buitrago, Ferrés & García Matilla, 2015: 102), hecho que pone de manifiesto las “graves carencias en el grado de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles” (Ferrés, Aguaded & García Matilla, 2012: 39) y la “necesidad de formación en este campo” (Ferrés & al., 2011: 169).

A partir de ese momento, y ante la evidencia de los resultados, los investigadores Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva), Agustín García Matilla (Universidad de Valladolid) y el propio Joan Ferrés (Universitat Pompeu Fabra) deciden poner en marcha un macroproyecto coordinado dirigido a detectar, de forma integral y sistémica, las carencias en competencia mediática en tres sectores estratégicos del panorama educomunicativo. El proyecto es financiado en 2010 por el Ministerio de Ciencia e Innovación (competencias actualmente asumidas por el Ministerio de Economía y Competitividad) y adopta originariamente el siguiente nombre: “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: enseñanza universitaria, enseñanza obligatoria y profesionales de la comunicación”, abreviado bajo las siglas de proyecto COMPECAV. Llegados a este punto, cabe destacar que la presente tesis doctoral ha sido desarrollada de forma paralela y al amparo del citado proyecto coordinado, al cual he podido pertenecer durante su período íntegro de ejecución (2011-2014) en calidad de poseedor

de una Ayuda FPI (Formación de Personal Investigador) del Ministerio de Economía y Competitividad asociada directamente al subproyecto coordinado desde el Campus “María Zambrano” de Segovia.

5. A modo de propuesta

En cualquier caso, y como ya señaláramos en anteriores publicaciones, “después de años de discusión terminológica parece ya casi incuestionable que la educación mediática engloba una serie de alfabetizaciones que van más allá de la adquisición de la tan ansiada competencia digital; pero que, de alguna manera, el dominio del campo abierto por la era digital siguen siendo uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta la educomunicación del siglo XXI” (Dornaletche, Buitrago & Moreno, 2015).

Tras este recorrido a través de las diferentes nomenclaturas adoptadas a lo largo del tiempo para definir toda una serie de “conceptos paraguas” que parecen llegar a converger en ese ámbito común que liga de manera indisoluble la educación y la comunicación, tampoco se puede negar que la diversidad de perspectivas y multitud de definiciones existentes (Koltay, 2011) enriquece, en cierta medida, el terreno científico en el que nos movemos. De forma extrasintética y tratando de conciliar un buen número de las posiciones terminológicas expuestas en este capítulo sin eliminar vocablo alguno, se lleva a cabo desde aquí la propuesta de emplear: “educación”, siempre que queramos referirnos al proceso en sí o al fin último que persigue todo desarrollo de enseñanza-aprendizaje; “alfabetización” (o el más reciente “alfabetismo”) cuando nos refiramos en mayor medida al resultado al que va dirigido todo ese proceso educativo; y “competencia” cuando apelemos a esa combinación de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que se han de desarrollar para alcanzar ese resultado.

En cuanto a los calificativos, sin desdeñar ninguna de las adecuaciones, perspectivas y especificidades a las que se refieren términos como “informativa”, “digital”, “audiovisual” o “comunicativa”; se considera que cuando se quiere hacer mención al campo educomunicativo en todo su amplio espectro, a todo lo relacionado con los medios, tecnologías y sistemas de información y comunicación, el concepto más adecuado y procedente a utilizar es el de “mediático”.

BLOQUE II

Estudio empírico

Ciencia es todo aquello sobre lo cual siempre cabe discusión.

(José Ortega y Gasset)

CAPÍTULO 4

Marco metodológico de la investigación

*Al comienzo de mi viaje, yo era ingenuo y no sabía todavía que
las respuestas se desvanecen cuando uno continúa viajando,
que adelante sólo hay más complejidad,
que hay muchas más interrelaciones y preguntas.*

(Robert D. Kaplan)

1. Enfoque metodológico: la investigación cualitativa

La elección de la metodología a desarrollar en esta investigación ha resultado ser esencial para el alcance de los objetivos planteados. La visión cualitativa ha permitido focalizar en el análisis de los niveles de competencia mediática existentes hoy en día en el sector mediático a través de la percepción de los propios profesionales de la comunicación, facilitando una mejor comprensión de los mismos y de su contexto (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2008). Una vez tomada la decisión de optar por un aparato metodológico de carácter cualitativo, se ha considerado que la línea teórica más adecuada a seguir, dadas las características de esta investigación, es la “Teoría Fundamentada” (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss, publicada por primera vez en *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (1967). Dicha teoría se sirve de un compendio de técnicas de codificación que originan de manera inductiva una base teórica capaz de describir y explicar un fenómeno. Tanto Glaser como Strauss, tras dicha publicación, continuaron desarrollando el concepto de la Teoría Fundamentada (Gibson & Brown, 2009; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; 2008). De forma que la línea adoptada por Strauss y Corbin (1990; 1998; 2008) y Pandit (1996) representa el enfoque que se ha decidido seguir en esta investigación. La elección de esta metodología se debe principalmente a dos motivos:

- Las fases operacionales que señalan Strauss y Corbin para establecer una teoría a raíz de entrevistas no estructuradas o semiestructuradas y observación participativa.
- El procedimiento propuesto por Pandit (1996) para emplear la Teoría Fundamentada sirviéndose del software ATLAS.TI. (el paquete informático de análisis cualitativo que utilizaremos durante el proceso analítico).

A continuación se presenta una tabla extraída de con las divergencias existentes entre cuatro de los autores citados (Glaser / Strauss & Corbin / Pandit), en la cual se comparan las diferencias presentes en sus respectivos conceptos de “Teoría fundamentada”.

Figura 2. Divergencias entre Glaser / Strauss & Corbin / y Pandit

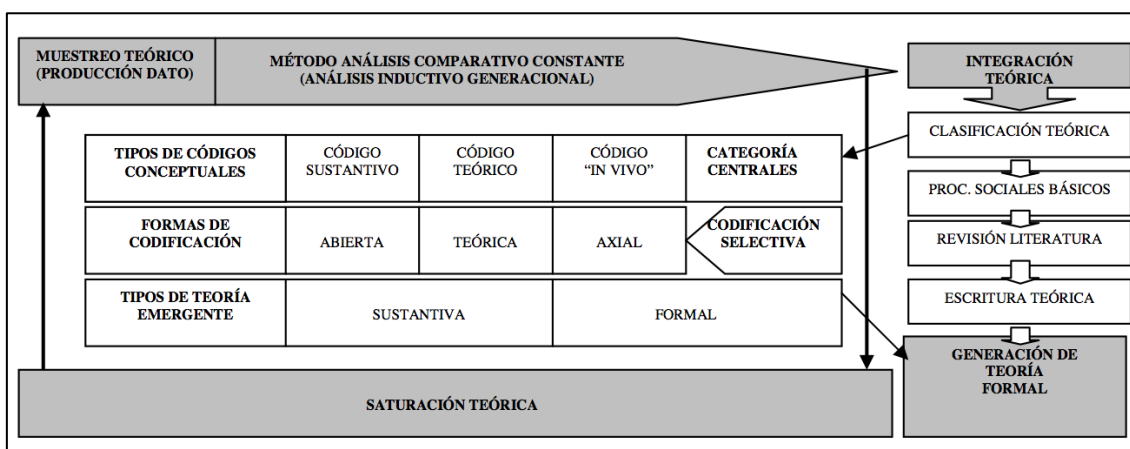
ELEMENTOS	B. G. GLASER	STRAUSS & CORBIN	N. R. PANDIT
Procedimientos	Conjunto de principios y prácticas flexibles generadas por las realidades sociales de los informantes.	Conjunto de reglas y procedimientos establecidos que describen detalladamente la escena social.	Sigue los lineamientos sugeridos por Strauss & Corbin (1990), en casi todos los elementos mencionados.
Método	Contrario a los cánones establecidos por las ciencias en cuanto al método a utilizar.	Apegado a los cánones tradicionales de la Ciencia, replicabilidad, generalización, precisión, significancia y verificación.	
Data	Se obtiene sin esquemas preconcebidos que tengan como resultado una teoría sustantiva.	Se obtiene a través de un paradigma de codificación que denota condición causal.	Desarrolla un punto más de evolución a la metodología, cuando al realizar su estudio utiliza la base de datos en línea, como fuente de datos primarios, y el ATLAS como software para el análisis de los mismos.
Proyecto de investigación	La situación problemática se establece como un subproducto natural de la codificación y la comparación constante.	La situación problemática se establece a través de un enunciado que identifica al fenómeno que se va a analizar.	
Validación o confirmación	Enfatiza la utilización de la comparación a través del método comparativo continuo.	Enfatiza la confrontación de la teoría generada con las teorías existentes.	
Fundamentos originales	En sentido estricto, conocerlos para luego tratar de desarrollarlos o mejorarlos. En sentido amplio, tomarlos de otros estudios y adaptarlos a otras áreas.	Focaliza el fenómeno de estudio.	
Investigaciones realizadas	Establece la gran importancia que tiene la revisión de las investigaciones que han utilizado la metodología.	La importancia de los estudios que han utilizado la metodología es un aporte para la teoría fundamentada.	
Teoría	Puntualiza la necesidad de formular claramente lo relacionado con la formulación de teorías a través de la conceptualización.	Explica de manera práctica lo relacionado con la conceptualización.	

Fuente: extraído de Hernández & Sánchez (2008: 132-133)

En estos últimos años, la Teoría Fundamentada ha logrado elevar su consideración como metodología cualitativa apta para investigaciones pertenecientes al ámbito de la educación o de las ciencias sociales. Partiendo de la base de que el fin de la Teoría Fundamentada es la identificación de procesos sociales básicos (Cuñat, 2007), y de que la competencia mediática “ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (Ferrés & Piscitelli, 2012: 76); se ha establecido que la **medición de la percepción del grado de competencia mediática** que presentan los **profesionales de la comunicación**, de cara a la adquisición, entre ellos, de unos niveles aptos de competencia que contribuyan al empoderamiento ciudadano en dicha materia, es, en esencia, un proceso social. En esta línea, los procedimientos principales para llevar a cabo una Teoría Fundamentada son las siguientes (Glaser & Strauss, 1967; Taylor & Bogdan; 1987; Flick, 2007; Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1990; 1998; 2008):

- Método comparativo: el investigador genera conceptos a través de la comparación de los datos que surgen del proceso constante de codificación y análisis.
- Muestreo teórico: una vez establecidos los conceptos del método comparativo, el investigador revisita los datos con el fin de identificar nuevos casos que refuercen o amplíen los conceptos ya definidos y la propia teoría.

Figura 3: Componentes básicos de la Teoría Fundamentada



Fuente: extraído de Cuñat (2007: 47)

Para la elaboración de la Teoría Fundamentada de la presente investigación se ha seguido una estructura en cuatro fases: a) diseño de la investigación; b) recopilación y clasificación de los datos; c) análisis de los datos; y 4) confrontación y construcción teórica. En los siguientes apartados se detallan dichas etapas:

1.1. Diseño de la investigación

Comienza con la formulación de un problema, el cual puede tener un origen (Strauss & Corbin, 2008): 1) propuesto por el mentor o consejero, 2) concebido a partir de la revisión de la literatura, 3) surgido a raíz de la experiencia personal o profesional; y 4) fruto del análisis en sí mismo. Posteriormente, se fija la pregunta de investigación que contribuye a situar dicho problema en un determinado campo de estudio y a elegir el diseño metodológico más apropiado para su consecución, ya sea una metodología cuantitativa, cualitativa o de naturaleza mixta (cuantitativa y cualitativa). Cuando se trata de investigaciones cualitativas, como en el caso de la presente tesis doctoral, se precisa que la pregunta de investigación sea formulada de modo que permita la suficiente libertad y flexibilidad para poder examinar en profundidad el objeto de estudio (Strauss & Corbin, 2008).

Tras el enunciado del problema, se continúa con el muestreo no probabilístico teórico, que se constituye por los sujetos, situaciones, acontecimientos, etc. que de entrada se pretenden analizar, pero que en el transcurso de la investigación pueden ser ampliados o reducidos según los objetivos del estudio (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006; Strauss & Corbin; 2008). El investigador debe hallar en la muestra datos que agreguen nuevas evidencias en la conformación de la teoría (Glaser & Strauss, 1967). El diseño muestral inicial viene fijado por los objetivos originarios de análisis, pero la muestra puede verse permanentemente modificada en base a nuevos interrogantes que aparecen de cara al alcance de dichos fines (Glaser & Strauss, 1967). De este modo, el procedimiento para establecer la muestra definitiva es la determinación de los códigos que se presentan de forma repetida desde la recopilación de los datos y conseguir su saturación teórica, sirviéndonos del método comparativo constante, al cesar la aparición de nuevos datos que sustenten los conceptos o la propia teoría (Glaser & Strauss, 1967; Cuñat, 2007; Soler y Fernández, 2010; Strauss & Corbin; 2008).

1.2. Recopilación y clasificación de los datos

Basada en la recogida de la información, su lectura detenida y la identificación de su interés para el estudio. Resulta esencial establecer un procedimiento riguroso de recopilación de datos que se encuentre sustentado en múltiples fuentes de información. De esta manera, se admite la triangulación de información para el problema de estudio (Strauss & Corbin, 2008). Con el fin de colaborar a la calidad de la investigación, el procedimiento de recogida de datos debe empezar por la evaluación del interés de los datos a analizar, valorando si presentan o no relevancia con respecto tanto al problema de estudio como a la fiabilidad de las fuentes de las que procede la información recolectada. Asimismo, se deberá seguir un protocolo sistemático para su recopilación. Las fuentes de datos pueden ser de diversa índole: entrevistas, imágenes, observaciones, artículos de prensa, artículos de investigación, etc. En el caso concreto de las entrevistas (metodología por la que se ha optado en esta investigación y en la que nos detendremos en próximos apartados), Strauss y Corbin (2008) proponen que éstas no sean plenamente estructuradas dada la densidad que dicha tipología conlleva y debido a que una disposición no estructurada o semiestructurada puede facilitar el acceso a un flujo más elevado de información. De este modo, y siguiendo esta recomendación de dichos autores estadounidenses, en nuestro caso se ha optado, como veremos más adelante, por el uso de la entrevista en profundidad “semiestructurada”.

Strauss y Corbin inciden, a su vez, en que las observaciones deben también considerarse como una fuente más de información, puesto que en numerosos casos puede darse que durante una entrevista en profundidad las respuestas no verbales del entrevistado y su gestualidad contradigan a sus contestaciones verbales. Estos autores señalan que el ejercicio de observación debe ser participante y que, para ello, resulta esencial que el investigador desarrolle condiciones de sensibilidad a la par del mantenimiento de la objetividad. Esto es, el investigador debe asumir el papel de convertirse en otro participante durante el estudio a través de la inmersión en los datos recopilados. En ese sentido, resulta conveniente que en esta etapa se recojan notas de observación de cara a conformar un archivo de apuntes breves contenedores de aspectos relevantes sobre las respuestas de los participantes y el devenir de la entrevista (Flick, 2007).

1.3. Análisis de los datos

El investigador debe reunir las condiciones necesarias para comprender el compendio de los datos recopilados y todo el contexto existente alrededor de los sujetos implicados en la investigación (Strauss & Corbin, 2008). En esta etapa se empieza por acotar las citas significativas y mostrar sus interrelaciones; mientras de forma paralela se comienzan a elaborar los llamados “memorandos” o “memos”, cuya redacción se llevará a cabo a lo largo del proceso de clasificación y análisis de la información. Los memos son ideas o apuntes teóricos que precisarán de ser consultados durante toda la investigación puesto que contribuirán a la construcción de la lógica analítica aparejada a la teoría emergente (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006; Cuñat, 2007; Strauss & Corbin, 2008; Soler & Fernández, 2010). En esta fase se lleva a cabo la codificación y la categorización, procesos mediante los cuales se etiqueta y relaciona entre sí a los conceptos que surgen de la información recogida, un glosario de términos y conceptos susceptibles de ser modificados a lo largo de la investigación. Numerosos autores nos hablan de tres tipos diferentes de codificación (Spiggle, 1994; Berg, 2001; Cuñat, 2007; Quilaqueo & San Martín, 2008; Strauss & Corbin, 2008; Soler y Fernández, 2010):

- Codificación abierta: es el procedimiento inicial según el cual se detectan los conceptos e ideas más recurrentes que emergen de los datos recopilados con el fin de poder llevar a cabo un diseño de categorías generales encaminadas a la construcción de una teoría. Se trata de un análisis exhaustivo en el cual se enmarcan los datos acotados a través de etiquetas o “códigos”, de forma que se pueda identificar una serie de fenómenos bajo un concepto común que seguidamente pueda asociarse a otra serie de conceptos relacionados entre sí dando lugar a una categoría o “familia”. Es decir, consiste en emprender un camino que va desde la identificación de un concepto de estudio hacia niveles superiores de clasificación más generales y con mayor grado de abstracción.
- Codificación axial: se crean relaciones entre los códigos a través de la combinación de las técnicas deductiva e inductiva (Cuñat, 2007; Soler & Fernández, 2010). El investigador consigue establecer categorías tras extraer los siguientes datos acerca de las relaciones entre los códigos: el contexto por el que se crean, las condiciones en las que se encuentran, la gestión de las interacciones

entre sí, etc. Esta información da origen a la creación de relaciones entre los códigos y permite categorizarlos.

- Codificación selectiva: es la etapa con un mayor nivel de abstracción, en la cual se elige una categoría como elemento central y se relaciona con ella el resto de categorías. Por consiguiente, se origina un mapa conceptual o red semántica entre las diferentes categorías y elementos con el fin de generar una línea narrativa.

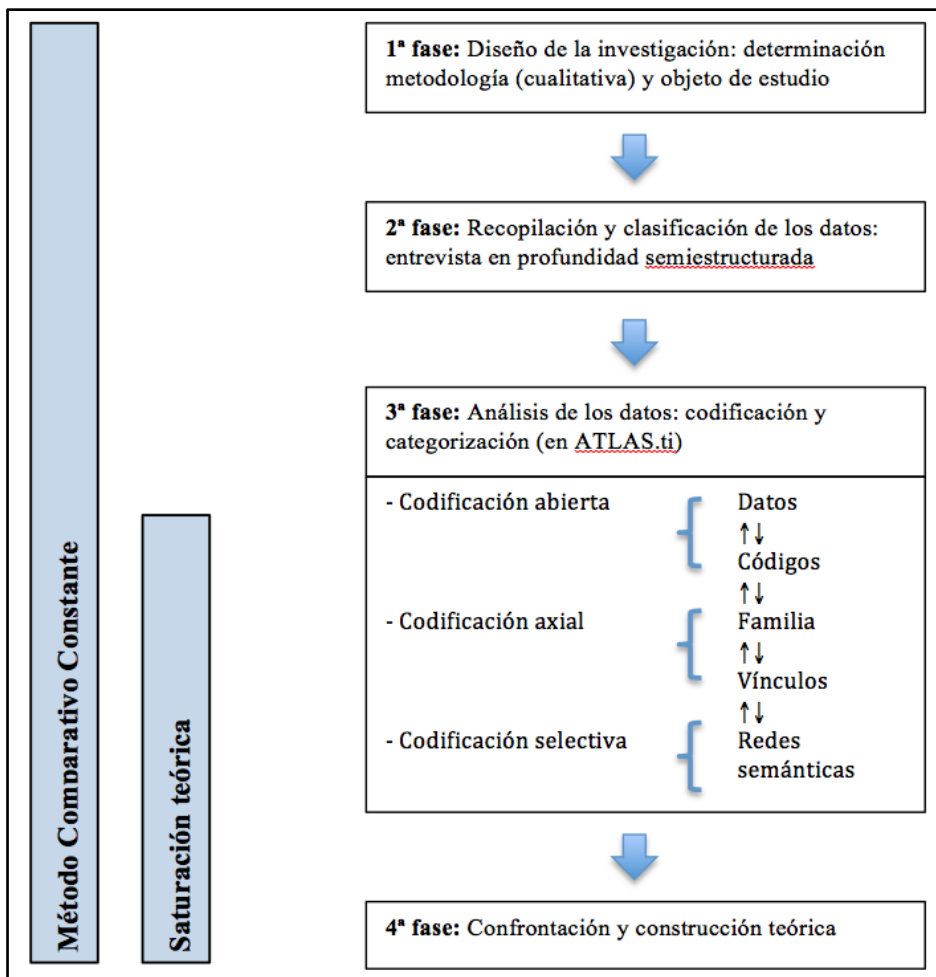
1.4. Confrontación y construcción teórica

Se trata de comparar la teoría formulada con el marco teórico existente y analizar las coincidencias, divergencias, causas, orígenes y consecuencias. Se desechan las categorías sin relevancia para la investigación y, llevando a cabo la lectura de los memos y la revisión del marco teórico, se inicia la escritura de la Teoría Fundamentada. Este conjunto de pasos posibilita la elección de la muestra teórica, al contrastar y validar la teoría o propuesta empírica en función de lo que anteriormente se ha publicado en dicho ámbito (Gibson & Brown, 2009). En nuestro caso, se ha decidido prescindir de otro tipo de métodos como por ejemplo las metodologías fenomenológica o etnográfica, ya que abordan a los sujetos en su contexto habitual con el fin de describir un fenómeno determinado, descartando la posibilidad de establecer generalidades (Ritchie & Lewis, 2003; Goulding, 2005). El método etnográfico consiste en la inclusión del investigador en la comunidad estudiada de cara a elaborar una descripción exhaustiva de los individuos, sus creencias, sus prácticas culturales, etc. (Ritchie & Lewis, 2003). Mientras que la fenomenología se basa en la habilidad del investigador para llevar a cabo una labor interpretativa del fenómeno observado. Tanto el método etnográfico como el metodológico son utilizados en diversos ámbitos dentro de la investigación cualitativa en ciencias sociales, sin embargo se han descartado dado que en este caso no se adecuan de manera tan eficaz al objeto de estudio como la Teoría Fundamentada.

A modo de síntesis, y a partir de las aportaciones de diferentes autores, el siguiente gráfico expone las fases y estrategias, basadas en la Teoría fundamentada, que se han seguido específicamente dentro del proceso metodológico de la presente investigación. Tras el estudio teórico efectuado, y plasmado en las páginas precedentes,

se ha considerado que se trataba de las opciones metodológicas de mayor consistencia para llevar a cabo una investigación basada en el estudio de la percepción de la competencia mediática sobre una muestra de profesionales de la comunicación.

Figura 4. Fases y estrategias, basadas en la Teoría Fundamentada, desarrolladas en la presente investigación



Fuente: elaboración propia a partir de Soler & Fernández (2010) y Pandit (1996)

2. Diseño de la investigación cualitativa

La presente investigación parte del convencimiento de que los medios de comunicación poseen una responsabilidad directa sobre cada uno de los mensajes que emiten y sobre el impacto o los efectos que estos pueden causar en la ciudadanía receptora. A su vez, su condición de emisores de un porcentaje elevado de los mensajes que recibe a diario un ciudadano de a pie les otorga una enorme capacidad y potencial

formativo que debería ir permanentemente ligado a la vocación de servicio público que debe regir cualquier medio. Llegados a este punto, conviene regresar a Agudé, Ferrés, García Matilla, et al., quienes en 2011 en su investigación a escala nacional sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española obtienen resultados que vienen a demostrar la carencia de dicha competencia “en los ciudadanos y ciudadanas del estado español” y “en consecuencia, la necesidad de formación en este campo. Esta competencia les debería permitir ser interlocutores de las pantallas maduros, conscientes, críticos, responsables, activos y participativos” (Ferrés & al., 2011: 169). Bajo esta doble premisa, si sumamos el enorme e innegable potencial formativo de los medios a la patente carencia de formación mediática que presentan los ciudadanos españoles, obtenemos como resultado la formulación del problema científico en torno al cual se concibe esta investigación: **el sector profesional de la comunicación posee una influencia directa en las carencias de competencia mediática que presenta la sociedad española.**

Sin embargo, cuando nos detenemos a analizar esta aseveración, que en un principio pudiera parecer excesivamente axiomática, percibimos que se abre ante nosotros un nuevo interrogante. Efectivamente, los medios de comunicación están desaprovechando de manera notoria la posibilidad de formar en competencia mediática a su público receptor, si bien, el primer paso para poder educar en una determinada competencia es que el emisor tenga desarrollada, en mayor o menor grado, dicha competencia. Y en este caso los emisores no son otros que cada uno de los profesionales que trabajan hoy en día en los medios y sistemas de información y comunicación del sector mediático de nuestro país. Así pues, ¿podemos afirmar que los profesionales de la comunicación de nuestros medios son competentes en materia mediática? Y, de ser así, ¿en qué grado? Es precisamente este doble dilema, con sus múltiples ramificaciones, el que da lugar, a modo de hipótesis, a la afirmación que supone el punto de partida de la investigación aquí presentada:

Los profesionales de la comunicación perciben elevadas carencias en relación a los niveles de desarrollo de la competencia mediática (en sus múltiples dimensiones) que presentan sus propios compañeros de profesión, es decir, en relación al grado de competencia mediática del sector profesional de la comunicación en España.

Dicha hipótesis entronca directamente con una de las propuestas de actuación recogidas en el Informe de Investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España (Ferrés & al., 2011). Propuesta que, debido al vínculo directo que guarda con la propia concepción del entramado científico de esta investigación, merece la pena citar en su integridad:

“Conviene estudiar el nivel de competencia de los profesionales de la comunicación audiovisual desde su propia percepción de la praxis profesional. Hace falta ver cómo reflexionan sobre la utilización de los lenguajes, los recursos tecnológicos y las rutinas en los procesos de producción y programación, y sobre los propios contenidos y su tratamiento audiovisual y su dimensión estética. Hace falta analizar el conocimiento que tienen estos profesionales sobre los procesos de recepción, los mecanismos de socialización y las características de las audiencias, públicos y usuarios. Hace falta valorar la consideración de los profesionales sobre los aspectos ideológicos y los valores de los contenidos audiovisuales, con una especial atención a los aspectos actitudinales, éticos y deontológicos a los que se recurre en el ejercicio profesional. En un momento tan crítico para los medios de comunicación tradicionales y para sus profesionales, la educación mediática debería promover nuevas vías de reflexión, que orientaran unos cambios y transformaciones que aprovecharan las inmensas potencialidades de las redes. Estos cambios deberían partir de un nuevo concepto de publicidad, en el sentido *habermasiano* de hacer públicos y visibles los cambios precisos para un nuevo concepto de comunicación al servicio de las necesidades de la sociedad del siglo XXI.” (Ferrés & al., 2011: 171-172).

Esta propuesta de actuación es sin duda uno de los puntos de partida del proyecto I+D+i que ampara la presente tesis doctoral y una de las referencias incuestionables sobre las que se lleva a cabo el diseño metodológico de la investigación cualitativa aquí planteada. La propuesta de Ferrés y *cía.*, más allá de indicar la necesidad fehaciente de incorporar a los profesionales de la comunicación en los estudios sobre educación mediática, nos señala el camino para enfocar de manera eficaz dicha investigación. En este sentido, enumera una serie de posibles actuaciones que han nutrido de forma patente este marco metodológico a la hora de establecer las metas y objetivos concretos que abarca el estudio cualitativo.

2.1. Objetivos de la investigación

Cabe destacar un par de aspectos de la propuesta de actuación anteriormente citada antes de iniciar la mención concreta de los objetivos específicos en los que se desglosa esta investigación. En primer lugar, Ferrés y *cía.* señalan la conveniencia de estudiar el nivel de competencia de los profesionales “desde su propia *percepción* de la praxis profesional”. Es decir, no se trata de seleccionar un conjunto de profesionales de la comunicación y “examinar” su grado de competencia mediática con cuestionarios-tipo como aquellos que se han venido utilizando en numerosas investigaciones hasta la fecha. Entre otras razones, por la incomodidad o cierta sensación de agresión que podría suscitar en el profesional el ser examinado minuciosamente acerca de un campo en el que supuestamente es un especialista. Digamos que, sobre el papel, tratar de averiguar el nivel de competencia mediática de un profesional de los medios sería algo así como medir la competencia lógico-matemática de un matemático. A su vez, no se pretende únicamente obtener datos del grado competencial de cada profesional entrevistado a título individual, sino que se busca conocer su opinión acerca del nivel de formación en medios que poseen tanto sus compañeros de trabajo como el sector mediático español en su totalidad. Por todo ello, y retomando el matiz de Ferrés y *cía.*, resulta mucho más indicado enfocar el diseño metodológico hacia el terreno de la “*percepción*”, en concreto hacia el estudio de la *percepción* que poseen los profesionales de la comunicación acerca del nivel de competencia mediática existente hoy en día en el sector profesional de los medios y sistemas de información y comunicación.

En segundo lugar, y antes de pasar a enumerar los objetivos específicos de la investigación, se debe hacer mención nuevamente a las dimensiones de Ferrés y Piscitelli (2012) a través de las cuales, según estos autores, se define la competencia mediática (*estética / lenguajes / ideología y valores / procesos de interacción / procesos de producción y difusión / tecnología*). Seis ejes que se encuentran presentes en las necesidades planteadas por la propuesta de actuación antes citada y que, al igual que en el caso de la ciudadanía, urge medir en el ámbito de la esfera profesional mediática. De este modo, la presente investigación pretende colaborar a la construcción de conocimiento en torno al campo académico de la educación mediática participando de los hallazgos y avances científicos alcanzados recientemente en la materia y continuando el rumbo marcado por el consenso de un gran número de especialistas a

escala nacional e internacional. Con ese propósito, se han concretado las metas de la investigación en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la percepción que desde el propio sector profesional mediático se tiene de los niveles de competencia mediática que presentan hoy en día tanto los profesionales de la comunicación como los ciudadanos en general.

El objetivo originario de la investigación y en torno al cual se articula el proyecto ha consistido en determinar, desde la percepción de cada profesional entrevistado, el grado de competencia mediática existente hoy en día dentro del sector profesional de los medios y sistemas de información y comunicación. Del mismo modo, se le ha preguntado a cada profesional por su percepción del nivel de competencia mediática que presenta la sociedad a escala global hoy en día.

2. Detectar el conocimiento y valoración que llevan a cabo los profesionales de la comunicación en torno al concepto de competencia mediática, a los contenidos que deberían formar parte de ella, y al papel que tendrían que jugar los propios medios de comunicación en su desarrollo.

Se ha tratado de averiguar hasta qué punto saben los profesionales entrevistados en qué consiste la competencia mediática, cuál es su opinión respecto a ella y si creen que los medios de comunicación tienen alguna responsabilidad (o no) en relación a los procesos de alfabetización y educación mediática de la población. Asimismo, se ha elaborado una lista de contenidos que, según la valoración de los profesionales, deberían nutrir el concepto de competencia mediática.

3. Analizar la valoración y el peso que los profesionales de la comunicación otorgan a su período formativo en el desarrollo de su carrera profesional.

La formación específica del profesional de la comunicación se ha visto modificada a lo largo del tiempo (institutos técnicos, escuelas profesionales, facultades de Ciencias de la Información y la Comunicación, etc.). A su vez, hay profesionales provenientes de otros campos académicos o incluso formados de manera autodidacta. Así pues, se ha tratado

de estudiar la experiencia formativa de cada profesional entrevistado y determinar la importancia de formarse como profesional de la comunicación a la hora de trabajar en el sector.

4. Conocer la valoración de los profesionales sobre el impacto que ha generado la eclosión digital y la adopción de las nuevas tecnologías en el sector profesional de la comunicación.

La llegada de la era digital y la aparición de los nuevos sistemas de información y comunicación ha modificado por completo la concepción del sector mediático y el panorama de la comunicación a escala global. En ese contexto, se ha tratado de averiguar cómo se inició cada profesional en el uso de las nuevas tecnologías y cómo éstas han modificado la forma de entender los medios y el trabajo diario en el sector.

5. Estudiar los hábitos de uso y consumo de medios y sistemas de información y comunicación (dieta mediática) que llevan a cabo los propios profesionales de la comunicación.

Los profesionales de la comunicación son, por un lado, creadores (en sus diferentes facetas) de mensajes a través de los medios y, al mismo tiempo, consumidores de productos mediáticos como cualquier ciudadano normal. En ese sentido, nos ha interesado averiguar la dieta mediática que establece para consumo propio un profesional del sector e indagar en la relación que pueda existir entre el consumo mediático realizado por razones profesionales y el llevado a cabo por mero ocio.

6. Analizar la consideración de los profesionales de la comunicación en torno a las seis dimensiones que definen la competencia mediática.

Como ya indicaba la propuesta de actuación relativa a los profesionales del Informe sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España, se ha tratado de valorar la opinión y el peso que los profesionales de la comunicación otorgan al conocimientos sobre estética / lenguajes / ideología y valores / procesos de interacción / procesos de producción y difusión / y tecnología.

7. Llevar a cabo un diagnóstico de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que, según los profesionales de la comunicación, presenta el desarrollo de la educación en competencia mediática.

Ha consistido en desarrollar la técnica conocida como análisis DAFO (Debilidades / Amenazas / Fortalezas / y Oportunidades), conocido en inglés como análisis *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), en torno a una propuesta de implantación de un programa de educación en competencia mediática. Los cuatro vértices de investigación de esta técnica conforman una matriz de resultados que arroja luz acerca de los pros y contras existentes hoy en día alrededor del desarrollo de una educación en medios.

2.2. Diseño de la muestra

A pesar de tratarse de una investigación cualitativa, y en la que la aportación científica no viene dada de la extrapolación de unos datos obtenidos sobre una muestra basada en la representatividad real de la población estudiada; se intentó fijar desde un principio un número de sujetos lo suficientemente ambicioso como para dotar de empaque, consistencia y el máximo rigor cualitativo, en la medida de lo posible, al estudio abordado. De esta manera, se estableció el **objetivo inicial** de alcanzar una muestra de **100 sujetos de estudio**. A partir de esta premisa, y siendo plenamente conscientes de que tal cifra de profesionales nunca podría considerarse como representativa de un sector de la talla del mediático, el reto consistía en llevar a cabo una selección de 100 profesionales de la comunicación en base a una justificación lógica, bajo unos criterios metodológicos ampliamente sustentados y que huyeran de la selección meramente azarosa.

Tratando de hallar esa validez metodológica, se decidió acudir a alguna de las fuentes fiables existentes sobre datos de consumo mediático en el contexto español. De este modo, se consultaron los últimos datos ofrecidos por el EGM (Estudio General de Medios), elaborado por la AIMC (Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación) y cuyos datos se publican tres veces al año en las denominadas

“oleadas”. A pesar de las críticas que recibe la AIMC en torno a sus métodos aplicados para la obtención de datos (en la mayoría de los casos entrevista basada en recuerdo de consumo), no se pudo encontrar un medio de mayor fiabilidad para datar el consumo a nivel nacional de sectores como la prensa o la radio.

Así pues, y siguiendo los datos publicados por el EGM, se planteó llevar a cabo una ponderación entre los porcentajes de los medios más consumidos en el contexto español y dividir los 100 sujetos de estudio entre los datos porcentuales obtenidos. De esta manera, hallábamos una justificación lógica para la elección de los profesionales fundamentada en el consumo de medios llevado a cabo en nuestro país. Sin embargo, basarse únicamente en los datos recogidos por el Estudio General de Medios a la hora de elaborar el diseño muestral traía consigo otra serie de problemas e incertidumbres:

- Para aparecer en los datos del EGM **se necesita estar asociado** y pagar la cuota correspondiente al AIMC, requisito que deja fuera a todos aquellos medios que no puedan permitirse pagar dicha cuota⁷⁷ o que, simplemente, no deseen formar parte del Estudio General de Medios.

- Al emplear el dato de “consumo” como único baremo para medir el contexto comunicativo español, se adoptaba una visión que hacía incurrir en un **doble riesgo** respecto a los medios representados en la muestra:

- El riesgo de **primar únicamente la presencia de los medios convencionales** de mayor envergadura, es decir, aquellos que en esta investigación denominamos como medios “de mayor alcance”: prensa de cobertura nacional, canales de TV y emisoras de radio generalistas, sitios web masivos, etc.

⁷⁷ ¿Qué hay que hacer para asociarse a AIMC? El ingreso en la Asociación será voluntario. Las empresas, entidades, etc., que lo deseen, deberán solicitarlo mediante escrito fehaciente al Presidente de la Asociación, haciendo constar de forma explícita la disposición por parte del solicitante de acatar las normas estatutarias y el reglamento de la Asociación, así como su voluntad de cumplir los acuerdos adoptados por los Órganos de Gobierno. Y pagar la cuota correspondiente cada año, que varía en función del tipo de empresa y, en el caso de las empresas de medios de comunicación, también depende de la audiencia de los soportes. La cuota mínima anual se sitúa en: **14.911 €** para empresas incluidas en el Estamento 1 (anunciantes, consultores, agencias de publicidad y agencias de medios), **6.300 €** para empresas incluidas en el Estamento 2 (medios de comunicación y exclusivas de publicidad).

Fuente: <http://www.aimc.es/-Preguntas-Frecuentes-.html#aimc1>

- El riesgo de **prescindir** en la investigación de todos aquellos medios de comunicación que no logran alcanzar las cotas de consumo suficientes como para formar parte de los 100 elegidos. Se trata, en este caso, de aquellos que en el presente estudio catalogamos como **medios “de menor alcance”**: medios locales, medios comunitarios, prensa/revistas de tirada limitada, sitios web minoritarios, etc.

- La exclusión de la muestra de todos aquellos **nuevos perfiles profesionales** (*community manager, content curator, record manager, etc.*) que han aparecido recientemente en el sector mediático a tenor del actual **contexto hipermedia-transmedia** y que trascienden de los limitados datos sobre consumo de Internet que figuran en el informe del EGM. Este tipo de perfiles se ubicarían dentro de la categoría de “nuevos medios” que desglosaremos más adelante.
- La exclusión de la muestra de los llamados **nuevos perfiles profesionales en comunicación con fines sociales** (Andrés & González Martín, 2010), agentes clave para desarrollar profesionalmente la comunicación en el marco de la responsabilidad social (Andrés & González Martín, 2012) pero ajenos por completo a los resultados del Estudio General de Medios.
- Cada cuatro meses se publica una **nueva oleada del EGM** que deja obsoletos los datos de la oleada anterior, hecho que otorgaría una vigencia considerablemente corta a la justificación de la muestra sobre la que se sustentaría el diseño metodológico.

Tras la enumeración y reflexión alrededor de esta serie de inconvenientes se llegó a la conclusión de que al utilizar el Estudio General de Medios como única fuente en torno a la cual articular el diseño de la muestra, se estaría únicamente analizando “la punta de la pirámide de la realidad mediática del país y no intentando adentrarnos en todo el espectro comunicativo de una manera global” (Buitrago & García Matilla, 2013: 78).

En base a esta convicción, se tomó la decisión de descartar definitivamente dicho baremo a la hora de articular la muestra, es decir, abandonar el concepto de representatividad del sector profesional a través de los datos de consumo mediático y establecer un nuevo criterio metodológico. A partir de esa nueva línea, se decidió

elaborar un modelo que tuviera sentido en sí mismo, un diseño con una justificación apta desde el ámbito metodológico que consiguiera representar, en mayor o menor grado, “la magnitud total de esa pirámide que conforma la realidad mediática del país” (Buitrago & García Matilla , 2013: 78). Desde un primer momento, se asimiló la imposibilidad de plasmar en el estudio, debido a la limitación de 100 sujetos de la muestra, la totalidad de perfiles profesionales existentes hoy en día en el sector mediático. Sin embargo, se llegó a la conclusión de que el objetivo no consistía en albergar cada uno de los diferentes tipos de profesionales de la comunicación que coexisten actualmente en el panorama mediático español, sino en elaborar un **modelo razonable que no prescindiese de ningún sector relevante de la realidad mediática.**

En ese sentido, en lugar de establecer un único baremo de articulación de la muestra y, a partir de él, calcular los 100 perfiles del estudio, se trató de establecer cuáles eran los criterios de los que no se quería prescindir en la investigación y, en función de esos criterios, construir el armazón que sustentase el diseño metodológico en su integridad.

A partir de dicho razonamiento, se comenzaron a establecer los criterios metodológicos que se consideraban esenciales a la hora de seleccionar una muestra de profesionales de la comunicación que no excluyera ninguna de las áreas sustanciales de la realidad mediática:

• **Criterio 1:** Sectores de la comunicación en función de la naturaleza del mensaje. De este modo se distinguen tres: Información, Ficción/entretenimiento, y Publicidad.

- Información: profesionales que desarrollen su trabajo en medios, secciones o espacios que tengan como fin la elaboración de productos mediáticos de carácter informativo.

- Ficción/entretenimiento: profesionales que desarrollen su trabajo en medios, secciones o espacios que tengan como fin la elaboración de productos mediáticos de carácter ficcional (cine, series de TV, ficción radiofónica, cómic, viñetas, etc.) o enmarcados en el ámbito del entretenimiento (magazine, talk show, late night, concurso, talent show, reality show, etc.)

- Publicidad: profesionales que desarrollen su trabajo en medios, secciones o espacios que tengan como fin la elaboración de productos mediáticos de carácter publicitario.

• **Criterio 2:** Sistemas de información y comunicación en función de la naturaleza del medio: medios impresos, medios radiofónicos, medios audiovisuales y nuevos medios.

- Medios impresos: profesionales que desarrollen su trabajo en medios, secciones o espacios que tengan como fin la elaboración de productos mediáticos destinados a ser publicados en papel físico: periódicos, revistas, cómics, literatura, etc. (todos ellos en su edición física en papel, no *online*).

- Medios radiofónicos: profesionales que desarrollen su trabajo en medios, secciones o espacios que tengan como fin la elaboración de productos mediáticos destinados a ser emitidos a través de técnicas de radiodifusión (si el producto radiofónico está elaborado únicamente para ser emitido a través de *podcast online*, debe figurar en la categoría de “nuevos medios”).

- Medios audiovisuales: profesionales que desarrollen su trabajo en medios, secciones o espacios que tengan como fin la elaboración de productos mediáticos destinados a ser emitidos en televisión o cine.

- Nuevos medios: profesionales que desarrollen su trabajo en medios, secciones o espacios que tengan como fin la elaboración de productos mediáticos destinados a ser consumidos a través de Internet o a través de alguno de los nuevos soportes surgidos a raíz de la eclosión digital: ordenador, *smartphone*, tableta, etc.

• **Criterio 3:** Se pretende que la muestra albergue sujetos de la pluralidad de tipos de medios existentes en el panorama mediático español, independientemente de la capacidad de difusión y trascendencia del medio, distinguiendo para ello: medios de mayor alcance y medios de menor alcance.

- Medios de mayor alcance: medios de amplia difusión, impacto elevado y poseedores de altos índices de consumo ciudadano: periódicos de tirada nacional, canales de TV generalistas, emisoras de radio generalistas, sitios web mayoritarios, etc.

- Medios de menor alcance: medios que por una u otra razón no alcanzan cotas elevadas de difusión o de seguimiento entre la ciudadanía: medios incipientes en el sector, medios locales, medios comunitarios, publicaciones de tirada limitada, sitios web minoritarios, etc.

• **Criterio 4**: Edad de los sujetos de estudio, diferenciando entre tres franjas de edad para los medios de mayor alcance: profesionales jóvenes (menores de 35 años), profesionales con cierto bagaje en el sector (entre 35 y 50 años), y profesionales sénior (mayores de 50 años). Y dos franjas de edad para los medios de menor alcance: “menores de 35 años” y “de 35 años en adelante”.

• **Criterio 5**: Titularidad del medio, señalando que la muestra seleccionada debe albergar, sin fijar un porcentaje determinado, profesionales pertenecientes a medios de titularidad privada y a medios de titularidad pública.

• **Criterio 6**: Sexo de los sujetos del estudio, indicando que dentro de la muestra debe existir, sin fijar un porcentaje determinado, un cierto equilibrio entre hombres y mujeres.

Una vez establecidos los criterios a los que se pretendía atender a la hora de elaborar la muestra llegaba el momento de decidir cuántos sujetos, de los 100 que debían conformar el corpus de estudio, tenían que asignarse a cada categoría. Este **proceso de asignación** originaba un nuevo problema, dado que evidentemente un mismo sujeto de estudio respondía al mismo tiempo a varios de los criterios indicados, imposibilitando de este modo fijar unas cantidades estancas por cada criterio.

Para solucionar el dilema, se ideó ex profeso una **estructura gráfica de tabla** sobre dos ejes, que permite el cruce de los criterios metodológicos entre sí dando lugar a diferentes supuestos de estudio entre los que distribuir a los 100 sujetos de la muestra:

En el **primer eje** se dispusieron las categorías del criterio 1 (Información / Ficción-entretenimiento / Publicidad), mientras que en el segundo se situaron aquellas pertenecientes al criterio 2 (Medios impresos / Medios radiofónicos / Medios audiovisuales / Nuevos Medios).

A su vez, dentro del **segundo eje** se subdividió cada una de las cuatro categorías creadas en otras dos haciendo referencia al criterio 3 (Medios de mayor alcance / Medios de menor alcance). De este modo, dentro de cada categoría en función de la naturaleza del medio (Medios impresos / Medios radiofónicos / Medios audiovisuales / Nuevos Medios) se encontraba la subdivisión relativa a “Medios de mayor alcance” frente a “Medios de menor alcance”.

Al cruzar los dos ejes entre sí con la disposición mencionada se obtenían 24 casillas o supuestos de estudio; sin embargo, tocaba decidir cómo situábamos las franjas de edad del criterio 4 en dicha estructura. Llegados a este punto, se decidió conservar las tres franjas de edad para el supuesto de “Medios de mayor alcance”. En cambio, en el caso de los “Medios de menor alcance”, y previendo la complicación añadida que podría suponer localizar profesionales de más de 50 años en medios de dichas características, se optó por reducir la división de dicha casilla a dos supuestos: “Menores de 35 años” y “De 35 años en adelante”. De este modo, al subdividir cada categoría de “Medios de mayor alcance” en tres franjas edad y cada categoría de “Medios de menor alcance” en dos, aumentábamos el número de supuestos de estudio de 24 a 60.

Por lo tanto, ahora debíamos decidir cómo distribuir los 100 sujetos de la muestra en dichas 60 casillas. En cuanto al criterio 5 (titularidad del medio) y el 6 (sexo de los integrantes de la muestra) se decidió no fijar un porcentaje determinado que hubiera llevado a modificar gráficamente el modelo subdividiendo una vez más las 60 casillas. No obstante, se determinó atender a los dos criterios intentando que los cuatro supuestos que estos engloban (medios públicos / medios privados; y profesionales hombres / profesionales mujeres) estuvieran representados de la manera más equilibrada posible, pero sin la obligación de una cuantificación exacta de los cupos que no hubiera sino añadido un plus de complejidad innecesario al trabajo de campo.

Finalmente, se decidió **elegir el número de sujetos de la muestra en 20 sujetos más (N=120)** debido a la diferente presencia en el contexto mediático de los tres sectores de la comunicación estudiados (Información / Ficción-entretenimiento / Publicidad). El sector publicitario, a pesar de su papel clave como motor económico y de dinamización del ámbito mediático, no alberga un porcentaje de profesionales tan elevado como los sectores informativo y de ficción-entretenimiento. Así pues, se decidió abandonar la estructura de tercios iguales planteada en un principio y disminuir el número de sujetos de la muestra destinados al sector de la publicidad (manteniendo, eso sí, la misma cota de entrevistados para Información y Ficción-entretenimiento). En suma, el reparto de los 120 sujetos de la muestra entre los tres sectores estudiados en función de la naturaleza del mensaje se fijó de la siguiente manera:

- 50 profesionales del sector Información
- 50 profesionales del sector Ficción-entretenimiento
- 20 profesionales del sector Publicidad

Cada uno de estos sectores, constaba a su vez de 20 casillas con diferentes sujetos de estudio, de tal modo que el paso siguiente radicaba en decidir cuántos sujetos debían asignarse a cada casilla. Cabe destacar, no obstante, que dentro de cada sector, y en cada categoría de las creadas según la naturaleza del medio (Medios impresos / Medios radiofónicos / Medios audiovisuales / Nuevos Medios), nos encontrábamos con 3 casillas destinadas a los “Medios de mayor alcance” (Menores de 35 / De 35 a 50 / Mayores de 50) y 2 casillas destinadas a los “Medios de menor alcance” (Menores de 35 / De 35 en adelante).

Dadas estas matizaciones, y partiendo de los cupos de profesionales anteriormente citados, en el caso de los sectores de Información y Ficción-entretenimiento se distribuyó cada segmento de 50 sujetos asignando 2 profesionales a cada una de las tres casillas (-35 / 35-50 / +50) de los supuestos de “Medios de mayor alcance”, y 3 profesionales a cada una de las dos casillas (-35 / +35) de los supuestos de “Medios de menor alcance”. Bajo esta distribución, y a pesar de la diferencia de casillas, **en cada supuesto se analizarían el mismo número de sujetos de estudio (6)**, ya fuera en el caso de “Medios de mayor alcance” (2+2+2) o de “Medios de menor

alcance” (3+3). Por tanto, 6 profesionales de medios de mayor alcance sumados a otros 6 de medios de menor alcance nos daba como resultado **12 profesionales entrevistados por sector en cada una de las categorías** creadas en función de la naturaleza del medio (impresos / radiofónicos / audiovisuales / nuevos medios). No obstante, al multiplicar 12 por dichas 4 categorías obteníamos 48, por lo que pudimos comprobar que nos faltaba situar a 2 sujetos para alcanzar la cifra anteriormente fijada de 50 profesionales por sector. Ante dicho dilema, y previendo que se daría el caso de que lograríamos localizar en alguna de las casillas a un número de profesionales de interés para la investigación superior al previamente estipulado, se optó por mantener la distribución numérica antes expuesta y **reservar esos 2 restantes como comodines** para adjudicar al supuesto que considerásemos oportuno en el caso de dar con algún profesional de interés para el estudio que sin embargo perteneciese a una casilla ya completada.

En el caso del sector de la **Publicidad**, la distribución no conllevó tanto cálculo, ya que al contar con 20 sujetos de estudio a repartir entre 20 casillas diferentes, lógicamente tocaban a **1 sujeto por casilla**. La estructura final del diseño metodológico de la muestra, con sus respectivos ejes / categorías / supuestos de estudio / y casillas, puede observarse en la siguiente página (de manera apaisada debido a su tamaño y para poder acceder a todos los datos que ésta incluye).

Figura 5. Modelo de muestra.

		Información		Ficción/Entretimiento		Publicidad	
Medios impresos	Medios de mayor alcance	+50 (2)	35-50 (2)	-35 (2)	+50 (2)	35-50 (2)	-35 (2)
	Medios de menor alcance	+35 (3)		-35 (3)	+35 (3)		-35 (3)
Medios radiofónicos	Medios de mayor alcance	+50 (2)	35-50 (2)	-35 (2)	+50 (2)	35-50 (2)	-35 (2)
	Medios de menor alcance	+35 (3)		-35 (3)	+35 (3)		-35 (3)
Medios audiovisuales	Medios de mayor alcance	+50 (2)	35-50 (2)	-35 (2)	+50 (2)	35-50 (2)	-35 (2)
	Medios de menor alcance	+35 (3)		-35 (3)	+35 (3)		-35 (3)
Nuevos medios	Medios de mayor alcance	+50 (2)	35-50 (2)	-35 (2)	+50 (2)	35-50 (2)	-35 (2)
	Medios de menor alcance	+35 (3)		-35 (3)	+35 (3)		-35 (3)
TOTAL		48(+2)			48(+2)		20
						120	

Fuente: elaboración propia

* Entre paréntesis el número de entrevistas a realizar en cada supuesto

3. Recogida de datos

3.1 Técnica empleada: la entrevista en profundidad

Entre el abanico de herramientas consolidadas para la recolección de datos dentro de la metodología cualitativa, se decidió optar por la **entrevista en profundidad** debido a su probada capacidad para detectar opiniones, creencias, actitudes, valores, etc.; y para permitir la expresión matizada de la información obtenida llevando a cabo una labor de confirmación, contraste y triangulación de la información. La entrevista es una técnica con enorme potencial para la obtención de información de forma oral y personalizada sobre la percepción que los profesionales de la comunicación tienen de sus niveles de competencia mediática desde su propia praxis laboral. A diferencia de otras herramientas como el cuestionario o la encuesta (que estudian las motivaciones y comportamientos “desde fuera”), con la entrevista en profundidad se logra investigar la misma parcela “desde dentro”. Amén de que para los objetivos anteriormente mencionados de esta investigación resulta fundamental conocer los “por qué” y los “cómo”, y esta técnica cualitativa permite precisamente que las respuestas a las preguntas no vengan predeterminadas de antemano. A su vez, de cara a recoger el discurso particular e individual de cada profesional de la muestra, la totalidad de las entrevistas llevadas a cabo a lo largo de la investigación han sido de carácter individual (Rincón & al., 1995). A pesar de la racionalización del discurso que puede conllevar esta herramienta de recogida de datos por el hecho de que el individuo pueda sentirse, de alguna manera, juzgado por el investigador; lo cierto es que las entrevistas en profundidad suponen uno de los mejores medios para obtener las representaciones de la experiencia personal (interpretada siempre de manera subjetiva).

3.1.1. Tipología elegida: entrevista en profundidad “semiestructurada”

Del mismo modo, se decidió que en las entrevistas en profundidad se aplicasen estrategias no directivas, es decir, se optó por la entrevista “semiestructurada” basada en un guión que determinase de antemano la información relevante que pretendía recoger (Bisquerra, 2004). Por tanto, un guión semiestructurado y organizado, pasando de lo más general a lo más específico. El orden y la manera de introducir los temas podían presentar diferencias, en cada caso, en base a la evolución de la conversación. En ese

sentido, se trató de establecer una estructura flexible a partir de un esquema preestablecido, buscando dar cabida a los temas eje del estudio de cara a dar respuesta de manera íntegra a los objetivos de la investigación. Consistió, pues, en detectar tanto los contenidos del discurso con mayor grado de saturación como aquellos otros que presentaban un mayor nivel de discrepancia en relación a los discursos dominantes. La finalidad, por tanto, no era el estudio de un caso en particular, sino el contraste de cada uno de ellos con los demás, lo que obligaba a estructurar un guión previo lo bastante firme para que el desarrollo de la entrevista no se convirtiese en un compendio de disquisiciones desordenadas sin apenas relevancia científica. La elección de esta clase de guión no conllevó, no obstante, que el desarrollo de la entrevista se viera marcado por una estructura fija preestablecida, sino que se persiguió la directriz metodológica de que a lo largo de todas las entrevistas pudiera alcanzarse un tono lo suficientemente abierto, que permitiera a cada profesional de la comunicación sentirse cómodo y favorecer, de esta manera, la profundización en cada tema abordado.

Flick (2007) elabora una tipología en la que diferencia varios tipos de entrevistas semiestructuradas (focalizadas, etnográficas, semiestandarizadas...), pero precisamente su condición de “semiestructuradas” es la que les otorga su nexo en común: “la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (2007: 89). En nuestro caso, se optó por situar nuestra herramienta dentro de las denominadas como “entrevistas semiestructuradas focalizadas”, las cuales deben satisfacer según Flick (2007) los siguientes cuatro criterios:

- La *ausencia de dirección*: se logra alternando tres tipos diferentes de preguntas a realizar, que van desde lo genérico hasta lo específico. En primer lugar, preguntas “no estructuradas” que suponen el arranque de la conversación. Posteriormente, preguntas “semiestructuradas” en las que o bien se define el punto concreto y se deja abierta la respuesta, o bien se define la reacción y se deja abierto el punto concreto. Por último, y encaminándonos hacia lo concreto, podrían incluirse preguntas “estructuradas” con opciones de respuesta cada vez más cerradas.

- El criterio de *especificidad* significa que durante el desarrollo de la entrevista se deben poner de manifiesto “los elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado, para impedir que la entrevista se quede en el nivel de las declaraciones generales” (2007: 91). (Es decir, que si un profesional de la comunicación señala, por ejemplo, lo complicado que le resulta publicar una información veraz contraria a la línea ideológica de su medio, se le pide que concrete, que especifique con algún ejemplo, etc.).
- El criterio de *amplitud* pretende cerciorarse de que todos los aspectos de relevancia para la investigación se mencionan durante la entrevista. Por otra parte “se debe dar al entrevistado la oportunidad de introducir nuevos temas por propia iniciativa” (2007: 91).
- La *profundidad* y el *contexto personal* que muestra el entrevistado. Se debe asegurar que las respuestas emocionales sean claras y vayan más allá de evaluaciones simples como “me gusta” o “no me gusta”. De forma que el investigador debe tratar de profundizar en determinados aspectos que suscitan la emoción de los entrevistados.

La diferencia sustancial entre la entrevista completamente abierta y la entrevista semiestructurada, radica en que en esta última no consiste en una entrevista genérica, sino que se encuentra diseñada específicamente para un sujeto en concreto, determinado y seleccionado a priori por pertenecer a la realidad social que se desea investigar. Asimismo, no se trata del mero relato de una experiencia individual, sino que se encuentra “enfocado” a la contestación de determinadas preguntas que forman parte de la investigación. Así pues, se fundamenta en un guión de entrevista que indica los apartados de mayor relevancia para el estudio y las hipótesis que otorgan mayor interés a los datos que se van a recopilar. Todo ello sin eludir, en ningún caso, que el transcurso de la entrevista dé lugar a nuevos focos de interés o nuevas parcelas que merezcan tener cabida en la investigación. El método de ejecución no difiere en demasía de la técnica habitual de las entrevistas en profundidad, más allá de requerir una especial atención por parte del entrevistador de cara a no soslayar ninguno de los temas a abordar. El

objetivo debe ser siempre hacer fluir la conversación tratando de no sesgar o influir en ningún sentido.

3.2. Guión final de entrevista: estructura y bloques

A tenor de las directrices metodológicas anteriormente planteadas y tras una fase previa de pilotaje, reestructuración y validación de la entrevista en la que se contó con el asesoramiento y colaboración de expertos en análisis cualitativo, se estableció el guión final que se presenta a continuación. Debido a su condición de entrevista “semiestructurada”, no se trata de una estructura férrea de preguntas preestablecidas, inmodificables y de orden fijo, sino que lo que aquí se presenta pasa por ser una guía de apartados temáticos con una serie de preguntas propuestas. De tal modo que, durante la realización del compendio de entrevistas que componen este estudio, la formulación de las preguntas indicadas pudo llevarse a cabo, o no, en los términos literales aquí expresados. A su vez, cualquiera de ellas pudo ser omitida en el caso de que el entrevistado hubiera contestado previamente a su contenido de manera espontánea, es decir, sin haber sido cuestionado directamente por ello.

En cuanto a los bloques temáticos que aquí se presentan, no se articulan a modo de categorías estancas, sino que un porcentaje elevado de preguntas se encuentra relacionado con varios de los bloques. De este modo, se entiende que tanto el orden estipulado de las preguntas como su formulación puedan variar de una entrevista a otra, puesto que un tema de los abordados puede derivar en otro de un modo natural, sin la rigidez de la estructura previamente establecida (por ejemplo, mientras el entrevistado se encuentra inmerso en el bloque de consumo mediático puede llevar a cabo comentarios sobre “estética”, “ideología y valores” o cualquiera de las seis dimensiones de la competencia mediática).

No obstante, a modo de síntesis y siguiendo en cierta medida el criterio de “ausencia de dirección” de Flick (2007), a lo largo del guión de entrevista aquí recogido se pueden encontrar tres tipos de elementos descritos: *comentarios introductorios*, *preguntas* y *preguntas-guía*.

- *Comentarios introductorios (CI)*: antes de dar pie al siguiente bloque temático, el investigador realiza un pequeño comentario con el fin de introducir

brevemente el siguiente apartado y de cara a crear un ambiente de distensión y *feedback* con el entrevistado.

- *Preguntas (P)*: cada una de las preguntas que conforman el guión final de entrevista en profundidad a profesionales de la comunicación y que, como ya se ha mencionado, pueden formularse o no de manera literal a como están expresadas en el guión. A su vez, pueden omitirse en el caso de que el entrevistado haya contestado a alguna de ellas de manera previa sin haber sido preguntado directamente acerca de tal cuestión.
- *Preguntas-guía (PG)*: conjunto de cuestiones que se sitúan debajo de algunas de las preguntas “normativas” y que vienen a actuar como guía de éstas en torno a la información que se pretende obtener en cada supuesto. Es decir, en principio no es necesaria su formulación al entrevistado pero, en caso de que el sujeto no comprenda bien la pregunta o la derive hacia terrenos que se alejan del objeto de nuestro estudio, el investigador podrá intervenir para sacar las preguntas-guía a colación y obtener los datos por las que éstas interpelan.

Si bien, antes de pasar a la enumeración de los bloques, se debe indicar que la herramienta metodológica aquí desarrollada tiene como origen, y como basamento sobre el que se ha construido su contenido, la investigación llevada a cabo en 2011 para el Ministerio de Educación por Ferrés et al. (García Matilla, Aguaded, Fernández Cavia, Figueras, Blanes, etc.) y que dio lugar al “Informe sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España”, una de las actuales referencias de cabecera para cualquier investigación que verse sobre educación mediática. Partiendo de dicha herencia, esta propuesta metodológica comparte con el Informe de Ferrés y cía. la apuesta por las seis dimensiones básicas de la competencia mediática (estética / lenguajes / ideología y valores / procesos de interacción / procesos de producción y difusión / tecnología), las cuales nutren de manera íntegra la concepción de nuestro modelo de entrevista, aparte de conformar el eje vertebrador de uno de los bloques temáticos. De igual modo, el presente guión es hijo directo del Proyecto I+D+i desarrollado de forma paralela a esta tesis doctoral, “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales”, por lo que se han incluido en el guión final un buen número de apreciaciones, retoques, sugerencias y matizaciones surgidas a raíz de la dinámica del grupo de investigación en las diversas reuniones, encuentros, y sesiones de trabajo.

Figura 6. Bloque de contacto (Formación/Trayectoria).

BLOQUE 1. DE CONTACTO (FORMACIÓN/TRAYECTORIA)	
CI	<i>Estamos interesados en tu trayectoria profesional desde sus orígenes:</i>
P	1. ¿Cómo viviste el período de formación o estudio para esta profesión?
PG	<i>¿Cuándo y por qué te planteas esta profesión? ¿Tenías algún antecedente en la profesión? ¿Te planteaste antes estudiar otra cosa? En su caso, ¿a qué se debió el cambio?</i>
P	2. ¿Cómo se ha venido desarrollando tu trayectoria profesional hasta el momento actual?
PG	<i>¿Cómo te imaginabas que sería el ejercicio de esta profesión? ¿Cuáles eran tus expectativas?</i>

Fuente: elaboración propia

De cara a la recopilación de datos, en este bloque inicial nos interesaban principalmente dos aspectos: la trayectoria laboral del entrevistado hasta la fecha de la entrevista y, fundamentalmente, su formación como profesional de la comunicación. Se trata, además, de uno de los objetivos específicos de la investigación (*analizar el peso del período formativo de los profesionales de la comunicación en el desarrollo de su carrera profesional*), por lo que se pretendían averiguar las valoraciones propias del entrevistado acerca de su etapa concreta de formación: si la consideraba positiva/negativa, si creía que se podía haber mejorado de alguna manera, si juzgaba la formación como imprescindible para ejercer su profesión, etc. Asimismo, estábamos también interesados en la influencia del profesorado a lo largo de su formación: qué profesores le habían marcado, qué papel otorgaba al “maestro” en la formación de los profesionales, etc.

Por otra parte, y más allá de la recogida de información, en este bloque introductorio lo que nos interesaba era crear ese ambiente de complicidad y distensión en el que llevar a cabo el desarrollo íntegro de la entrevista. Por ello, consideramos que la mejor manera de alcanzar esa atmósfera era, precisamente, dar la palabra al entrevistado, preguntarle por etapas esenciales de su vida como profesional (formación, trayectoria laboral...) que preveíamos darían pie a un extenso flujo discursivo plagado de matices, ideal para dar arranque a la entrevista en profundidad. El investigador, por su parte, una vez lanzados los temas ejes de este bloque debía escuchar el relato tratando de interrumpir el flujo del discurso en la menor medida posible (menos, si cabe, que en el resto de bloques).

Figura 7. Bloque de uso/consumo de medios y sistemas de información y comunicación.

BLOQUE 2. DE USO/CONSUMO DE MEDIOS Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	
P	3. ¿Podrías valorar cuántas horas diarias dedicas aproximadamente a consumir medios de comunicación, incluido Internet y los nuevos soportes como el <i>smartphone</i> , la <i>tablet</i> , etc.?
P	4. ¿Serías capaz de distinguir entre un uso estrictamente relacionado con la profesión y otro más específico para el ocio?
P	5. ¿Qué tipo de contenidos buscas a la hora de elaborar tu dieta mediática?
P	6. En el caso concreto de la publicidad, ¿cómo la afrontas?
PG	¿Te parece necesaria? ¿Te gusta consumirla, te incomoda, la aceptas o la eludes cuando puedes? ¿Cuándo crees que, en tu caso personal, te llega más directamente o de manera más eficaz un mensaje publicitario?

Fuente: elaboración propia

Este segundo bloque fue diseñado para obtener la información relativa a los hábitos de uso y consumo de medios y sistemas de información y comunicación, o, en otras palabras, para averiguar la “dieta mediática” del profesional entrevistado. De cara al estudio de la competencia mediática dentro del sector profesional de la comunicación, resulta esencial conocer cómo se comportan los profesionales no sólo en su faceta de creadores de mensajes para los medios, sino también, y al igual que cualquier ciudadano, en su papel de consumidores de productos mediáticos. Este foco de análisis venía a coincidir con lo estipulado en el objetivo específico 5 de nuestra investigación (*estudiar los hábitos de uso y consumo de medios y sistemas de información y comunicación (dieta mediática) que llevan a cabo los propios profesionales de la comunicación*).

Con ese fin, nos interesaba recoger la información referente a: los datos cuantitativos de la dieta mediática de cada profesional (las horas exactas de su consumo por medio); las diferencias entre el consumo de medios llevado a cabo por motivos laborales y el realizado en el tiempo libre; los temas y contenidos que nutren la dieta mediática de los profesionales; y, de manera particular, la opinión de cada entrevistado en torno al sector publicitario. Concretamente precisábamos saber si el profesional de la comunicación afronta la publicidad de una manera positiva/negativa, si le resulta eficaz/inocua, si la consume/la evita, o si le parece esencial/prescindible dentro del panorama mediático. También nos encontrábamos particularmente interesados en estudiar cómo se han visto modificados los hábitos de consumo de los profesionales a raíz de la generalización de uso en el sector profesional de los nuevos sistemas de

información y comunicación aparejados a la llegada de Internet y las nuevas pantallas (*smartphone, tablet, etc.*).

Figura 8. Bloque de los nuevos sistemas de información y comunicación.

BLOQUE 3. DE LOS NUEVOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	
CI	Ahora, más o menos, todos manejamos en nuestra vida diaria las nuevas tecnologías y las nuevas pantallas para el ocio y para el trabajo. En tu caso,
P	7. ¿Cómo empezaste a usar las nuevas tecnologías?
	PG ¿Recibiste algún tipo de formación?
P	8. En el caso de los profesionales como tú, ¿crees que están suficientemente formados para el uso de las nuevas tecnologías?
P	9. ¿Y los ciudadanos? ¿Crees que están suficientemente formados para leer y usar las nuevas tecnologías?

Fuente: elaboración propia

Y de los cambios producidos en la dieta mediática a consecuencia de las nuevas tecnologías pasábamos a un tercer bloque centrado exclusivamente en los nuevos sistemas de información y comunicación surgidos a raíz de la proliferación del lenguaje digital y de la llegada de Internet. De alguna manera, también pretendíamos que éste fuera un bloque introductorio para el siguiente de “competencia mediática”, pues ya en este apartado se apelaba a la propia “percepción” del profesional en torno al uso y manejo de los nuevos sistemas de información y comunicación por parte tanto de los ciudadanos como de sus propios compañeros de profesión. Nos interesaba saber cómo fueron los inicios con las nuevas tecnologías de cada uno de los profesionales entrevistados, cómo recordaban ese primer ordenador, ese primer contacto con Internet o ese día en que, ya fuera por iniciativa personal o por petición expresa del medio, decidió darse de alta en redes sociales como *Facebook* o *Twitter*. Uno de los datos relevantes era precisamente averiguar si esa inmersión progresiva en el ámbito de los nuevos soportes y pantallas se había llevado a cabo de manera autodidacta o si, por el contrario, se había recibido algún tipo de formación en cursos, talleres, etc. Del mismo modo, importaba saber la percepción del propio entrevistado sobre su nivel de dominio de los nuevos sistemas de información y comunicación; y si su relación cotidiana con ellos se llevaba a cabo desde la naturalidad, desde el gusto personal por las nuevas tecnologías, o desde la necesidad de haberse tenido que adaptar a ellas para no quedar fuera de un sector que cada vez cuesta más concebir sin la impronta digital.

Figura 9. Bloque del concepto de competencia mediática y la percepción de los profesionales

BLOQUE 4. DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA MEDIÁTICA Y LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES	
P	10. ¿Qué contenidos considerarías fundamentales para dar forma al concepto de competencia mediática? ¿Por qué?
P	11. ¿Qué crees necesario enseñar para promover la competencia mediática de los ciudadanos? ¿Por qué?
P	12. ¿Qué percepción tienes del nivel de competencia mediática de tus compañeros del sector profesional de los medios?
PG	<i>¿Crees que hoy en día los profesionales de la comunicación están suficientemente formados para el uso de medios y sistemas de información y comunicación?</i>
P	13. ¿Qué percepción tienes del nivel de competencia mediática de los ciudadanos?
PG	<i>¿Crees que los ciudadanos están suficientemente formados para leer y usar los medios y sistemas de información y comunicación?</i>
P	14. ¿Qué papel crees que deben jugar los medios de comunicación en el desarrollo de la competencia mediática de la población en general? ¿Por qué?

Fuente: elaboración propia

Y tras las nuevas tecnologías llegábamos a uno de los bloques de importancia capital dentro de la investigación, aquél en el que hacía su aparición el concepto general sobre el que orbita de manera íntegra la investigación: la competencia mediática. Así, se trataba de averiguar si el profesional entrevistado había oído hablar alguna vez del término en concreto o de alguna variante ligada a la educación en medios de comunicación. Todo ello para, posteriormente, preguntarle acerca de los contenidos que bajo su criterio debían componer ese concepto de competencia mediática. Dicho de otro modo, se pretendía cuestionar al entrevistado acerca de qué conocimientos consideraba que debía poseer todo ciudadano sobre lectura y uso de los medios de comunicación.

A continuación, pasábamos a la formulación de las dos preguntas clave no sólo de este bloque, sino aquellas que conforman dos de los pilares sustanciales de la concepción del estudio, pues a su alrededor se vertebró el resto del diseño metodológico que compone la investigación. Se trata de las dos preguntas que dan respuesta al primer objetivo específico (*analizar la percepción que desde el propio sector profesional mediático se tiene de los niveles de competencia mediática que presentan hoy en día tanto los profesionales de la comunicación como los ciudadanos en general*). Representa, por tanto, la fase de la entrevista en la que se focaliza directamente sobre los “niveles” de desarrollo de la competencia mediática tanto en el principal colectivo estudiado (los profesionales de la comunicación) como, colateralmente, en la ciudadanía

en general. Ambos análisis del grado competencial abordados siempre desde la propia “percepción” que surge de la praxis profesional de los entrevistados. Como ya se ha indicado en apartados anteriores, afrontar el estudio de la competencia mediática desde la “percepción” nos permitía huir del planteamiento metodológico basado en un “cuestionario-examen” que califica con un valor numérico concreto el grado de competencia basándose en un escala previamente definida. Tal procedimiento descartado, implementado con éxito por diversos grupos de investigación (Aguaded & al., 2011; Ferrés & Santibáñez, 2011; Marta & Gabelas, 2013), consideramos que no hubiera resultado eficaz en este caso debido, precisamente, al colectivo de estudio abordado, los profesionales de la comunicación. De este modo, al tratar de examinar a un colectivo sobre una materia de la que supuestamente debieran ser especialistas, hubiéramos encontrado, casi con total certeza, actitudes de “rechazo” por parte de varios de los profesionales consultados para entrar a formar parte de la investigación; con la consiguiente pérdida de casos de estudio y de las múltiples posibilidades que nos otorga, en cambio, una herramienta como la entrevista en profundidad.

Por último, cuestionábamos a los profesionales acerca del papel que, según su parecer, debe desarrollar el sector mediático, en su sentido más genérico, en relación al desarrollo global de la competencia mediática. Es decir, tratábamos de preguntar a los entrevistados si consideraban que los medios y sistemas de información y comunicación poseen algún tipo de responsabilidad respecto a cada uno de los mensajes y productos que envían a la ciudadanía. En otras palabras, nos interesaba conocer su opinión en torno al potencial educativo de los medios y sobre si creen que estos deben, o no, rendir cuentas ante la sociedad por cada uno de los contenidos que producen.

Figura 10. Bloque de los ejes o dimensiones de la competencia mediática

BLOQUE 5. DE LOS EJES O DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	
CI	<i>En las fases previas de esta investigación hemos investigado unos ejes o contenidos concretos alrededor del concepto de competencia mediática, pero nos interesa que tú nos definas qué te sugieren las siguientes denominaciones.</i>
P	15. Si te nombro el concepto de estética , ¿de qué te sugiere hablar?
PG	<i>¿Qué peso le das a los conocimientos estéticos en tu formación personal y en su posterior aplicación profesional? ¿Consideras que hay conocimientos estéticos que todo ciudadano debería desarrollar? ¿Cuáles?</i>
P	16. Si te nombro el concepto de lenguajes (y códigos), ¿de qué te sugiere hablar?
PG	<i>¿Qué peso le das a los conocimientos sobre lenguajes y códigos en tu formación personal y en su posterior aplicación profesional? ¿Consideras que hay conocimientos sobre lenguajes y códigos que todo ciudadano debería desarrollar? ¿Cuáles?</i>
P	17. Si te hablo de ideología y valores , ¿de qué te sugiere hablar?
PG	<i>¿Qué peso le das a la ideología y valores en tu formación personal y en su posterior aplicación profesional? ¿Consideras que hay conocimientos relativos a la ideología y los valores que todo ciudadano debería desarrollar? ¿Cuáles?</i>
P	18. Si te hablo de procesos de interacción como la recepción de los medios y el sistema de medición de audiencias, ¿de qué te sugiere hablar?
PG	<i>¿Qué peso le das a los conocimientos sobre recepción y audiencias de los medios en tu formación personal y en su posterior aplicación profesional? ¿Consideras que hay conocimientos sobre recepción y audiencias que todo ciudadano debería desarrollar?</i>
P	19. Si te hablo de procesos de producción y difusión de los medios (producción, programación, distribución, difusión...), ¿de qué te sugiere hablar?
PG	<i>¿Qué peso le das a los conocimientos sobre procesos de producción y difusión de los medios en tu formación personal y en su posterior aplicación profesional? ¿Consideras que hay conocimientos sobre procesos de producción y difusión que todo ciudadano debería desarrollar?</i>
P	20. Si te nombro el concepto de tecnología , ¿de qué te sugiere hablar?
PG	<i>¿Qué peso le das a los conocimientos tecnológicos en tu formación personal y en su posterior aplicación profesional? ¿Consideras que hay conocimientos tecnológicos que todo ciudadano debería desarrollar?</i>

Fuente: elaboración propia

Como ya se ha indicado en varias ocasiones, una de las aportaciones científicas sobre las que se sustenta el armazón teórico de este estudio lo componen las seis dimensiones de la competencia mediática, propuestas por primera vez por Ferrés en 2006 y revisitadas en su formulación por última vez en 2012 (Ferrés & Piscitelli). Así pues, resultaba primordial detenerse en cada uno de estos seis ejes (estética / lenguajes / ideología y valores / procesos de interacción / procesos de producción-difusión / tecnología) y cuestionar al entrevistado acerca de su consideración en torno a ellos. Sin

embargo, se pretendía ofrecer el mínimo de pautas a la hora de abordar cada dimensión con el objeto de sesgar, en la menor medida posible, la respuesta espontánea del entrevistado. Por ello, se optó por mencionar de manera directa cada uno de los respectivos ejes y añadir posteriormente la expresión “¿de qué te sugiere hablar?”. De este modo obteníamos directamente y sin filtros aquello que le venía a la cabeza en ese momento a cada entrevistado sin haber dirigido su respuesta en uno u otro sentido. Sólo en el caso de que el profesional solicitara algún tipo de pauta antes de responder o tendiera a la retroalimentación con el entrevistador a través de contrapreguntas del tipo de “¿en qué sentido?”, “¿a qué te refieres exactamente?”, etc., se debía recurrir a las preguntas-guía diseñadas para los supuestos de este bloque. Dos interrogantes de ayuda que, sin entrar en explicación alguna de cada dimensión en sí, se limitaban a despejar el camino de cara a hacer brotar, en cada caso, la propia concepción del entrevistado (¿qué peso le das a los conocimientos sobre *la dimensión analizada*? y ¿consideras que hay conocimientos sobre *la dimensión analizada* que todo ciudadano debería desarrollar?).

Cabe también mencionar que al inicio del bloque, y previamente a la cuestión sobre cada eje, se llevaba cabo un pequeño comentario introductorio con el que se le indicaba a cada profesional que iba a ser preguntado por una serie de contenidos en torno a la competencia mediática que se habían investigado en fases previas. No obstante, se le hablaba permanentemente de un número indeterminado de contenidos y en ningún caso se le facilitaba la información de que esa serie de aspectos conformasen las 6 dimensiones nucleares de la competencia mediática.

Figura 11. Bloque análisis DAFO

BLOQUE 6. ANÁLISIS DAFO	
CI	<i>Situémonos en una hipotética propuesta de un programa para la educación en competencia mediática en estos momentos. En tal situación:</i>
P	21. ¿Qué debilidades y amenazas ves para el desarrollo de la educación en competencia mediática en estos momentos?
P	22. ¿Qué fortalezas y oportunidades ves para el desarrollo de la educación en competencia mediática en el momento actual?
P	23. ¿Deseas añadir algo más en relación a los contenidos abordados en esta entrevista?

Fuente: elaboración propia

Como último bloque de la entrevista, se encontraba el dedicado al análisis DAFO en torno al desarrollo actual de la competencia mediática. La técnica del DAFO

se basa en la confección de una matriz de cuatro apartados en los que se incluyen, respectivamente, las “Debilidades”, “Amenazas”, “Fortalezas” y “Oportunidades” que plantea un determinado contexto, situación o estrategia. A modo de introducir al entrevistado en el contexto diseñado para tal fin, se llevaba a cabo un comentario previo que trataba de situarle en la “hipotética propuesta de un programa para la educación en competencia mediática en estos momentos”. A partir de ahí, se le requería al profesional su visión de cuáles contemplaba que podían ser las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que se ponían en juego a la hora de poner en marcha dicho programa. Nos interesaba averiguar todo aquel aspecto positivo o negativo que el entrevistado pudiera albergar en relación a la competencia mediática y que hubiera podido quedar en el tintero a lo largo de la entrevista. Asimismo, la cuádruple visión que nos aporta el DAFO enriquece de forma notoria el análisis al aportar una multiplicidad de matices y doblar los puntos de vista que obtendríamos en caso de limitarnos a elaborar una simple lista de ventajas e inconvenientes en torno a la competencia en medios de comunicación.

Según lo estipulado, la aplicación de la técnica DAFO se llevaba cabo por medio de la formulación de dos preguntas, una referida conjuntamente a las “debilidades y amenazas”; y otra dedicada a las “fortalezas y oportunidades”. Sin embargo, este modo de formular las preguntas variaba de sujeto a sujeto, provocando que en algunas ocasiones el investigador pudiera detenerse en cada uno de los supuestos por separado; o el caso de entrevistados que, obviando los cuatro conceptos analizados, reducían su respuesta a la enumeración de “pros” y “contras” en torno al desarrollo de la educación mediática.

3.3. Pautas empleadas en la recogida de datos

A la hora de poner en práctica la entrevista en profundidad semiestructurada anteriormente descrita, se fijaron previamente una serie de directrices a seguir durante su ejecución que se han tratado de cumplir de la manera más rigurosa y sistemática posible a lo largo de todo el proceso de trabajo de campo. En primer lugar, cabe destacar los datos del proceso de experimentación llevado a cabo:

- La muestra final de entrevistas realizadas (que no de entrevistas analizadas por ordenador, como veremos más adelante), alcanzó la cifra prevista de 120 profesionales de la comunicación.

- El período preestablecido para el desarrollo del trabajo de campo abarcaba desde el 1 de enero de 2012 hasta el 31 de diciembre de 2013. Cumpliendo con lo establecido, en ese plazo tuvieron lugar más del 90% de las entrevistas que componen la muestra. No obstante, un número reducido de entrevistas apalabradas que habían sido aplazadas en su momento por el profesional de turno, se realizaron a lo largo de 2014. Éste también es el caso de las entrevistas llevadas a cabo en Italia a corresponsales de medios españoles durante la estancia de investigación del doctorando en la Universidad “La Sapienza” de Roma de junio a agosto de 2014.

- Se fijó que el tiempo previsto para la aplicación de la entrevista en profundidad debía ser de “alrededor de una hora”, duración que se le hacía saber a cada uno de los profesionales consultados para entrar a formar parte de la investigación. Finalmente, más de un 70% de las entrevistas efectuadas superó los 50 minutos de duración, un 25% superó los 30 minutos, y solamente un 5% de los profesionales bajó de esa media hora de duración por diversas razones (retraso del entrevistado en la llegada a la cita, interrupción repentina de la prueba por parte del profesional debido a cuestiones laborales, etc.).

- Todas las entrevistas han sido grabadas y registradas en soporte digital con el modelo de grabadora *Zoom H1 Handy Recorder*. Se han alternado dos formatos de grabación (.wav y .mp3), dependiendo en todo momento del espacio disponible en la tarjeta de memoria. Antes de comenzar cada entrevista, se pidió el permiso correspondiente a cada profesional para registrar el audio de la prueba. La grabadora se mantuvo en posición visible durante la integridad de la entrevista, si bien, buscando siempre por parte del investigador una posición óptima para el registro de voz y lo suficientemente apartada para no suponer un elemento barrera entre entrevistador y entrevistado.

Asimismo, durante el desarrollo de la prueba se cuidaron los siguientes aspectos:

- En los compases iniciales de la entrevista se buscó crear un tono de cordialidad con el entrevistado de cara a facilitar un flujo propicio de la conversación que se mantuviera a lo largo de toda la prueba. De hecho, éste era uno de los propósitos de la primera pregunta del guión de la entrevista, aquella en la que se daba la palabra al entrevistado para que hablase de su recorrido vital hasta aquel momento concreto. A su vez, al tratarse de una entrevista “semiestructurada”, prácticamente la totalidad de las preguntas eran abiertas, lo que ha generado la recopilación de largas citas que nutren y enriquecen la información recogida (Bradburn, Sudman & Wansink, 2004; Strauss & Corbin, 2008).

- Del mismo modo, al optar por la entrevista “semiestructurada”, la labor de guía desempeñada por el investigador ha jugado un rol realmente notable. Evitando en todo momento “dirigir” al entrevistado, se trataba de controlar el desarrollo de la prueba de manera que se realizase de manera óptima la gestión de tiempos entre los diferentes bloques de la entrevista, tratando de eludir posibles desvíos hacia temas opuestos al objeto de investigación.

- La revisión del marco teórico y de la literatura concerniente ha resultado de gran valor, puesto que ha facilitado la aptitud de las preguntas formuladas de cara al objeto de estudio y el desarrollo óptimo de la prueba. Asimismo, ha permitido la actualización de los conceptos necesarios para manejar determinados tecnicismos y conocer el lenguaje profesional de los entrevistados (Berg, 2001).

- Como ya se ha mencionado, el orden de las preguntas formuladas ha comenzado por cuestiones más generales como el “período de formación profesional”, la “trayectoria laboral” hasta el momento de la entrevista, etc.; para pasar, tras esos 15-20 minutos iniciales a aspectos más concretos como los datos específicos de la “dieta mediática” del entrevistado o su opinión concreta acerca de la “publicidad”. No obstante, se ha intentado permanentemente que la cronología de las preguntas no influyera en las respuestas de los profesionales en ningún determinado sentido.

- En aquellos casos en los que se ha incurrido en un desvío pronunciado de la temática objeto de estudio, se ha tratado de reconducir al entrevistado de manera natural con alguna pequeña intervención del investigador en el intervalo apropiado. Siguiendo esta

pauta, en ningún momento se ha recurrido a “cortar” drásticamente el flujo de discurso del profesional ni se le ha hecho ver que su relato estaba adoptando una dirección alejada del tema de análisis si así se estaba produciendo.

- Partiendo de que las entrevistas no estructuradas, en este caso “semiestructuradas”, precisan de una mayor cercanía entre entrevistador y entrevistado (Flick, 2007), se ha llevado a cabo una “observación participante” a lo largo de cada una de las entrevistas. Según diversos autores, la teoría fundamentada se construye a base de las observaciones de investigadores que se implican en los discursos (Strauss & Corbin, 2008). De este modo, consideran que posee una importancia clave el modo de interactuar por parte del investigador durante el flujo de respuestas del entrevistado. En esta línea, se han tomado de manera constante anotaciones de observación durante las pruebas, con el fin de: recoger los conceptos principales del discurso del entrevistado, captar sus reacciones verbales y no verbales durante la entrevista y, en resumen, anotar todo aquello que estaba sucediendo de manera paralela pero que no era susceptible de ser registrado por la grabadora. No obstante, las notas eran tomadas de manera tranquila y sincrónica a la atención al discurso por parte del investigador, tratando de no permanecer intervalos largos de tiempo sin establecer contacto visual con el entrevistado y buscando siempre que esa “toma de apuntes” tampoco supusiera en ningún caso un elemento-barrera de cara al profesional objeto de estudio.

- Al final de cada una de las entrevistas, y siguiendo el guión establecido, se le ha preguntado a cada profesional si deseaba proponer, sugerir o añadir algo más por su cuenta en relación a los contenidos abordados en la entrevista. De esta manera, cada uno de los profesionales ha tenido la oportunidad de incidir o matizar alguna de las respuestas que previamente había ofrecido y ha podido incluir alguna visión personal sobre algún aspecto del contexto mediático por el que no había sido cuestionado. En cuanto al investigador, gracias a esta última pregunta terminaba cada entrevista del mismo modo que la había comenzado, dando la palabra al entrevistado para que libremente se expresara de la forma que quisiese.

4. El análisis de los datos: método e instrumentos

Dentro de la investigación en el campo de las ciencias sociales, resulta habitual diferenciar entre la obtención de datos primarios y datos secundarios dependiendo del rol que adopta el investigador a la hora de recopilar la información. De este modo, los datos primarios son aquellos que obtiene de manera directa el sujeto que investiga, es decir, los que recoge por sí mismo. Mientras que en el caso de los datos secundarios serían aquellos que previamente ya existen o que son recogidos por un sujeto diverso a aquél que realiza el análisis de la información. No obstante, el análisis de los datos obtenidos no se lleva a cabo únicamente en una fase específica del estudio, sino que, según Valles (1999: 222), “ya comienza con el diseño de la investigación (con la formulación del problema, la selección de casos, contextos y fechas, la selección de una estrategia metodológica)”. Tras esos análisis previos, y una vez concluido el trabajo de campo, llegaría el momento que Valles identifica como “análisis intenso final” (1999). Por tanto, es en esta etapa, tras la recolección y transcripción de los datos, cuando se desarrolla la fase analítica propiamente dicha.

Steinar Kvale (2011), por su parte, crea una tipología de análisis en la que diferencia entre aquellos centrados “en el lenguaje” y los que lo hacen “en el significado”; a pesar de que, obviamente, significado y lenguaje nunca puedan separarse el uno del otro por completo. A su vez, dentro de los análisis que focalizan “en el significado”, Kvale establece tres fases o procedimientos diferentes dentro del análisis:

- Codificación y categorización: en primer lugar se lleva a cabo la codificación, que consiste en “asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior de una declaración” (2011: 138). Una vez realizado este proceso, llega el turno de la categorización, que “implica una conceptualización más sistemática de una declaración, susceptible de cuantificación” (ídem). Hoy en día, ambos procesos son susceptibles de ser realizados de manera rigurosa a través del análisis asistido por ordenador de textos de entrevista en profundidad.

- Condensación: posteriormente se realizaría la condensación del significado, que “implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves” (2011: 140). Se trata, por tanto, de resumir las declaraciones largas en otras más breves de manera que el significado principal del extracto se

condensa en un menor espacio de texto. Un proceso que también es capaz de ser llevado a cabo de manera sistemática a través de los *software* de análisis asistido por ordenador.

Interpretación: el análisis interpretativo del contenido de la entrevista en profundidad “va más allá de una estructuración de los contenidos manifiestos de lo que se dice, hacia interpretaciones más profundas y más críticas del texto” (ídem). Es un proceso que pertenece a la tradición hermenéutica de interpretación de textos en las humanidades, en el cual se parte de significados previos existentes en los textos hasta alcanzar un significado coherente y sensato.

No obstante, ninguna de estas fases albergaría un sentido por sí sola sin la intermediación necesaria y esencial del investigador. De esta manera, la calidad de todo el proceso analítico reposa en su oficio, en su dominio del objeto de estudio, en su conocimiento de las herramientas de análisis seleccionadas para operar con los datos y, en el caso de las entrevistas en profundidad, en su habilidad a la hora de trabajar con los códigos empleados, principalmente el lenguaje escrito. A continuación se abordan las dos siguientes etapas en el desarrollo de la investigación: la clasificación de los datos recogidos y el proceso de análisis cualitativo asistido por el *software* ATLAS.ti.

4.1 Clasificación de los datos recogidos

El rigor científico de una investigación estriba de manera notoria en el protocolo de recopilación de datos efectuado. Resulta esencial valorar la pertinencia y la importancia de la información reservada al análisis (Strauss & Corbin, 2008) y su recolección debe llevarse a cabo del modo más metódico y riguroso posible. Una clasificación y ordenación de los datos que cuide estas pautas facilita el trabajo con elevadas cantidades de información, como es el caso de las entrevistas en profundidad, y mejora la calidad de la producción científica final.

4.1.1. Transcripción de las entrevistas:

Se han volcado en el procesador de textos Word del paquete de Microsoft Office la totalidad de las entrevistas (N=120) que han conformado la presente investigación. Todas ellas han sido transcritas de manera íntegra tanto en lo referente a las respuestas del entrevistado como a las diversas intervenciones del investigador. En total, se

volcaron más de 100 horas de grabación, con una suma de alrededor de 1.100 páginas de texto.

4.1.2. Selección de la muestra final de análisis:

Previamente al volcado de los datos en el software de análisis cualitativo, se llevó a cabo una relectura de las 120 entrevistas transcritas. Tras ese primer análisis en vivo, se detectaron varios problemas:

- *Tiempo escaso de grabación-transcripción:* Por diversas razones imponderables y problemas de tiempo imprevistos con los entrevistados, no todas las entrevistas cumplieron los criterios mínimos de duración de la prueba (fijada en alrededor de una hora y considerada válida para la investigación a partir de los 40 minutos).

- *Ausencia de bloques de investigación:* debido a interrupciones repentinas de algunas entrevistas, exceso de autonomía por parte del entrevistado, o pequeños deslices durante el desarrollo de la prueba; no en todas las entrevistas se abordaron la totalidad de los bloques que conforman el guión final del instrumento (de nuevo, uno de los requisitos para que una entrevista fuera considerada válida para la investigación). Es decir, podían obviarse algunas de las preguntas si el entrevistado había hecho una mención directa en algún otro momento, pero no podía faltar ninguno de los bloques nucleares que conforman la prueba.

- *Intervención excesiva por parte del investigador:* en algunas de las entrevistas se detectó un exceso de intervencionismo en la conversación por parte del propio investigador, hecho que en ocasiones puede dar lugar a dirigir la respuesta del entrevistado en un determinado sentido, con el consiguiente sesgo resultante a la hora de valorar los datos recabados. De este modo, una entrevista “dirigida” en ciertos momentos por parte del investigador, y no simplemente “guiada” a través de los bloques y preguntas que articula el guión, puede dar al traste con la validez de la información recogida.

- *Falta de condiciones óptimas de grabación:* debido a diversos motivos como: el elevado ruido ambiental del lugar donde fue realizada la entrevista, la voz del entrevistado, problemas con la grabadora, etc.; la calidad de alguna de las grabaciones

se vio resentida, por lo que en la transcripción se señalaron algunos párrafos o frases como “indescifrables” o, simplemente, se saltaron determinados fragmentos que resultaban imposibles de volcar.

Asimismo, ese primer análisis sobre la totalidad de la información recogida durante el trabajo de campo evidenció la “saturación teórica” que se alcanzaba tras aplicar el método comparativo sobre las entrevistas, pues a partir de un número determinado de pruebas analizadas dejaban de emerger nuevos datos que nutrieran los conceptos abordados en la entrevista o los bloques de estudio.

Dentro de ese contexto, teniendo en cuenta: los problemas descritos que planteaban algunas de las entrevistas, la saturación teórica alcanzada, y la recomendación por parte de los expertos consultados en metodología cualitativa de limitar el número de entrevistas sobre las que aplicar el análisis asistido por ordenador; se decidió reducir la muestra originaria y seleccionar 50 entrevistas (de entre las 120 transcripciones realizadas) que cumplieran íntegra y rigurosamente la totalidad de los requisitos de investigación diseñados para la recolección de datos. No obstante, la selección final debía albergar una proporcionalidad similar en cuanto a los diversos criterios de investigación establecidos al comienzo del diseño metodológico: sector de la comunicación (Información / Ficción-entretenimiento / Publicidad), tipo de medio (impresos / radiofónicos / audiovisuales / nuevos medios), alcance del medio (mayor / menor), edad de los sujetos (-35 / 35-50 / +50), titularidad del medio (público / privado), sexo de los participantes (masculino / femenino).

Partiendo de esa base, se descartaron de entrada todas aquellas entrevistas en las que: la grabación contenía menos de 40 minutos de duración; faltaba por abordar alguno de los bloques nucleares de investigación; el investigador dirigió en cierta medida las respuestas del entrevistado; y la calidad del audio no poseía condiciones óptimas. Entre las resultantes, se llevó a cabo una ponderación entre los diversos criterios de investigación antes mencionados y los niveles de saturación teórica detectados, dando como resultado las 50 entrevistas definitivas destinadas a ser volcadas al *software* escogido para el análisis cualitativo, en este caso el paquete ATLAS.ti. Los datos concretos, por tanto (nombre y medio actual de trabajo), de la muestra final seleccionada para el análisis asistido por ordenador, son los siguientes. Cabe destacar, no obstante, que no se facilitan de manera directa ningún dato más de los integrantes de la muestra final para conservar el rigor y la consistencia científica del proceso. Cualidades que, en cierta manera, se perderían si durante la exposición de

resultados supiéramos a qué profesional en concreto pertenece cada uno de los fragmentos citados.

Figura 12. Muestra final para análisis en ATLAS.ti

PROFESIONAL	MEDIO ACTUAL
1. Alberto Martín	Zenith Media
2. Alfonso Armada	ABC
3. Alfonso Rojo	Periodista Digital
4. Ana Martínez	TVE
5. Andrés Pérez	LAIA producciones
6. Antón Álvarez	Freelance
7. Antonio Carrizosa	El Terrat
8. Antonio Resines	Telecinco
9. Antonio Tejerina	Atresmedia
10. Aurelio Martín	<i>Freelance</i>
11. Belén Delgado	Diario de Burgos
12. Carlos Arnanz	Telemadrid
13. Daniel Muñoz	Cadena COPE
14. Eduardo García	CNMC
15. Eduardo Prádanos	Havas Sport & Entertainment
16. Elena Olmos	Cadena COPE
17. Enric Pardo	El Terrat
18. Esther González	Revista GQ
19. Francisco Pérez	TeleK
20. Gema Herrero	<i>Freelance</i>
21. Isabel Baeza	Radio UNED
22. Javier Carrasco	La Despensa
23. Javier Fesser	Películas Pendelton
24. José Carlos Gutiérrez	Alma Media
25. José Lasmarías	Cadena SER
26. José Luis Fernández-Checa	EFE
27. José Miguel Contreras	Atresmedia
28. Juan Mariano Mancebo	Diluvia
29. Juan Molina	<i>Freelance</i>
30. Juana Estévez	ABC
31. Lidia Peralta	CEDECOM
32. Lorenzo Milá	TVE
33. Luis Javier Menéndez	Mondosonoro
34. Manuel Chaparro	EMA
35. Manuel Valdivia	Globomedia
36. Marçal Moliné	Consultor publicitario
37. María Dolores Baceiredo	Freelance
38. María Domínguez	Radio Bierzo
39. María Majón	Prisa TV
40. Marta Cerame	EFE
41. Marta García	Revista Actualidad Económica
42. Mauro Entrialgo	El Jueves
43. Miguel Castro	BAIANAI
44. Miguel Mesas	<i>Freelance</i>
45. Pablo Ordaz	El País
46. Santos Montiel	Corporación Multimedia
47. Teresa Sanz	ASAJA Información
48. Tíscar Lara	Escuela de Negocios
49. Virginia Pérez	Revista 20 minutos
50. Víctor Marí	<i>Freelance</i>

Fuente: elaboración propia

4.2. El instrumento de análisis cualitativo de los datos: ATLAS.ti

Desde la década de los 80, han ido surgiendo y perfeccionándose progresivamente numerosos paquetes informáticos de análisis cualitativo, de tal modo que hoy en día resulta prácticamente ineludible recurrir a un proceso analítico asistido por ordenador cuando se desea obtener el máximo partido de la producción científica de una investigación cualitativa. Esta serie de software de análisis, denominados como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) posibilitan y optimizan los procesos de codificación, condensación e interpretación de los datos, estructurando y jerarquizando la información. La gran fortaleza de estos software es que aligeran el proceso de análisis de la información concediendo al investigador, de esta manera, mayor libertad a la hora de concentrarse en el aspecto metodológico que conlleva la construcción de la teoría (Gibson & Brown, 2009). En palabras de Muñoz y Sahagún; dentro de su gran diversidad, los paquetes CAQDAS nos permiten (2011: 306):

- a) Gestionar grandes volúmenes de datos
- b) Almacenar de forma organizada la información elaborada durante el análisis
- c) Segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos de nuestro material empírico
- d) Elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis

La popularidad de estos paquetes informáticos ha llegado a tal punto que, en ocasiones, ciertos autores han señalado el riesgo de que el propio software domine o hasta reemplace el método de estudio. Por tanto, no se debe perder de vista que el programa informático no es un método por sí solo, sino únicamente una herramienta de investigación. Dejando a un lado cualquier tipo de determinismo tecnológico, “lo importante es tener presente que antes de utilizar cualquier herramienta informática en el proceso de análisis, hay que definir qué es lo que queremos hacer y cómo hemos de hacerlo. Una vez que se tiene claro el trayecto de un proceso de análisis podemos pasar a considerar las opciones disponibles en cada situación” (Muñoz & Sahagún, 2011: 303). En nuestro caso, después de sopesar las diferentes opciones de la amplia oferta existente hoy día en programas CAQDAS (Nvivo, MAXQDA, Qualrus, etc.) e indagar en sus respectivas prestaciones; se decidió optar por el paquete de análisis cualitativo

ATLAS.ti en su versión 7 para Windows, cuyas características principales se explican a continuación.

4.2.1. Procedimiento de trabajo y componentes del programa

El *software* ATLAS.ti, fue desarrollado por Thomas Muhr en el marco del proyecto ATLAS de la Universidad Tecnológica de Berlín entre 1989 y 1992. En 1996 aparece en el mercado y desde entonces se han sucedido diferentes ediciones y actualizaciones del programa hasta llegar a la versión 7 actual, disponible desde el año 2012. El procedimiento de trabajo de ATLAS.ti se basa en dos niveles de análisis (Muhr, 2004):

1. Nivel textual: fase en la que se opera con la información en bruto y se acotan fragmentos para más tarde llevar a cabo la codificación y redactar los “memos”.
2. Nivel conceptual: etapa en la que se crean las relaciones entre las diferentes citas, códigos y categorías con el fin de establecer redes semánticas de conocimiento.

Estas dos fases no se pueden considerar de manera autónoma, sino que son interdependientes entre sí y se llevan a cabo de manera paralela (Muñoz, 2005).

En cuanto a la estructuración en el funcionamiento del programa, éste consta de una serie de componentes jerarquizados o categorías de análisis que son las que permiten el desarrollo de los dos niveles de análisis antes mencionados. De este modo, a continuación se explican, de menor a mayor escala de concreción analítica, las diversas figuras operativas con las que cuenta el paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti (todas ellas empleadas a lo largo de la presente investigación):

1. Unidad hermenéutica: archivo global de trabajo dentro de ATLAS.ti bajo el cual se agrupan todos los documentos primarios que componen nuestra investigación y los sucesivos componentes del análisis que veremos a continuación. Es el archivo con el que se opera siempre que abrimos el programa y en el que debemos guardar cambios tras cualquier sesión de trabajo sobre el material.

2. Documentos primarios (*Primary documents*): cada uno de los archivos que conforman el corpus de estudio de la investigación. Puede ser archivos de todo tipo (texto, imagen, audio, vídeo, etc.), aunque en nuestro caso sólo se ha trabajado con texto. Es decir, este análisis ha constado de 50 documentos primarios, uno por cada transcripción de entrevista en profundidad dedicada al estudio.
3. Citas (*Quotations*): cada uno de los fragmentos, dentro de cualquier documento primario, que el investigador decide acotar dado que considera que alberga algún tipo de relación o interés con los objetivos de la investigación. Se trata de un primer nivel de reducción de datos.
4. Códigos (*Codes*): categorías, palabras clave que etiquetan un determinado concepto de estudio que el investigador detecta en los datos analizados. Dichos códigos pueden asociarse a las citas para indicar que en ese fragmento existe algún tipo de relación con el concepto del código marcado. Se trata, pues, de un segundo nivel de reducción de datos.
5. Memorandos (*Memos*): Se trata de todo tipo de anotaciones, comentarios, sugerencias, explicaciones que el investigador estime conveniente realizar durante el proceso de análisis. “Tienen sentido propio y se acaban convirtiendo en un cuaderno de bitácora que resultará imprescindible para la reconstrucción posterior del proceso de investigación” (Vicente & Monclús, 2012). Pueden asociarse al resto de figuras de análisis (documentos primarios, citas, códigos, etc.) siempre que el investigador considere que dicha anotación debe ir ligada a algún otro elemento.

Los cinco componentes descritos conforman el nivel textual del proceso de análisis. Se trata, por tanto, de elementos cuyo empleo posee una relación directa con el material en sí que compone el corpus de estudio. No obstante, y como ya se ha indicado, ATLAS.ti también permite operar a nivel conceptual, un análisis más encaminado a la construcción teórica que deben establecer aquellas investigaciones enmarcadas dentro de la teoría fundamentada. Por tanto, y continuando con la enumeración de las figuras

de análisis de ATLAS.ti, dentro del nivel conceptual se encuentran los siguientes componentes:

6. Familias (*families*): conjuntos de elementos (ya sean documentos primarios, códigos o anotaciones) que comparten una serie de rasgos en común y el investigador decide agrupar entre sí. La creación de familias es la etapa previa a las diferentes operaciones de análisis que permite el programa. La creación de estos subgrupos permite una mayor organización a la hora de abordar la tarea, pudiendo diferenciar entre aquellos sectores con los que, en un momento determinado, se pretende trabajar. (Ejemplo: en nuestro caso todos aquellos códigos que guardaban relación con el consumo de medios y sistemas de información y comunicación, fueron agrupados dentro de la familia de códigos “Dieta mediática”).

7. Vínculos: conexiones que se establecen entre determinados códigos o citas y que indican diversas relaciones entre los elementos conectados. Existen una serie de relaciones prediseñadas por el programa (“es una parte de”, “es causa de”, “contradice a”, “está asociado con”...), pero el investigador cuenta a su vez con la posibilidad de idear sus propias relaciones o expresiones a la hora de vincular los diferentes códigos o citas. El establecimiento de estos vínculos es el proceso que permite la creación del siguiente elemento: las redes semánticas.

8. Redes (*networks*): representaciones gráficas de las relaciones establecidas entre los componentes extraídos del corpus de investigación (citas, códigos, memos, familias, etc.) que se articulan a modo de mapas de resultados del proceso analítico.

4.3. Codificación

A la hora de llevar a cabo la codificación o establecimiento de las unidades mínimas de análisis de los datos obtenidos, dicho proceso puede realizarse de dos maneras: de forma deductiva (también llamada “desde arriba”), o de forma inductiva (“desde abajo”). En el primero de los casos, las códigos se fijan previamente en base al marco teórico y a los objetivos preestablecidos para, a partir de ahí, tratar de localizar en el material de análisis fragmentos que respondan a dichas categorías prefijadas. Sin embargo, y como bien señalan Strauss y Corbin (2002: 62):

Lo que descubrimos investigando es la complejidad del mundo. Cuando respondemos algunas preguntas, planteamos otras. Y no importa qué tan bien concebido pensemos que está nuestro proyecto al comienzo, siempre hay algunos giros no anticipados a lo largo del camino que nos llevan a replantear nuestras posiciones y a cuestionar nuestros métodos y que nos muestran que no somos tan inteligentes como pensamos.

Por tanto, a partir de ese redescubrimiento del contenido que tiene lugar una vez nos encontramos inmersos en la tarea de análisis, surge la codificación inductiva, aquella en la que brotan nuevos códigos no preestablecidos a raíz de la detección de patrones recurrentes en los datos.

Para la presente investigación, se prefijaron de manera deductiva un compendio de códigos agrupados en torno a las siguientes ocho familias:

1. Formación
2. Dieta mediática
3. Publicidad
4. Nuevas tecnologías
5. Mundo de la comunicación
6. Competencia mediática
7. Dimensiones de la competencia mediática
8. Análisis DAFO

Dichos conjuntos fueron establecidos a partir de los bloques del guión de entrevista y de apartados que tras el trabajo de campo considerábamos que habían

cochado entidad propia fuera de alguno de los bloques (como es el caso de la “Publicidad”). Dentro de cada una de las familias se agregaron, también de forma deductiva, una colección de códigos propuestos a raíz de la revisión literaria, de la experiencia directa en el trabajo de campo y partiendo del enfoque de estudio presente en los objetivos específicos de la investigación. Sin embargo, a lo largo del proceso de análisis con ATLAS.ti, surgió una nueva categoría (Trayectoria) y nuevos códigos que pasaron a nutrir y enriquecer cada una de las 8 familias previamente establecidas. Asimismo, emergieron nuevos códigos, a partir de recurrencias en los textos, que se decidieron no agrupar bajo ninguna familia y mantenerlos como códigos independientes de estudio.

Toda esa categorización efectuada (familias, códigos, descripciones de los códigos), con la mención concreta de cada uno de ellos, se representa a continuación de manera gráfica en una única tabla que incluye tanto los códigos agrupados en familias como los denominados “códigos independientes”. Se sopesó si dividir la tabla definitiva entre una que albergara los códigos establecidos de manera deductiva y otra que incluyera aquellos surgidos de forma inductiva. Sin embargo, se ha considerado más procedente fusionar las dos tablas en una sola de cara a obtener toda la categorización íntegra del presente estudio en una única figura gráfica que pueda ser consultada y revisitada las veces que se precisen durante la lectura de los resultados de la investigación.

Figura 13. Codificación definitiva para análisis en ATLAS.ti

Familia I: FORMACIÓN	
Código	Definición
1. FOR autodidacta	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado indica que se ha formado de manera autodidacta para ejercer de profesional de la comunicación.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado indica que se ha formado de manera autodidacta para ejercer de profesional de la comunicación. No se debe confundir el autodidactismo en su formación como profesional, con el autodidactismo a la hora de manejar las nuevas tecnologías. En ese segundo caso se marcará con el código "SIC autodidacta" y no con "FOR autodidacta".
2. FOR com no es un campo científico	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado señala o deja entrever que no considera el ámbito comunicativo como un campo científico de entidad propia.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado señala o deja entrever que no considera el ámbito comunicativo como un campo científico de entidad propia.

<p>3. FOR debe cambiar</p>	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se indica que la formación de los profesionales de la comunicación debe cambiar o en los cuales se propone por dónde deben ir dichos cambios en el sistema educativo.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se indica que la formación de los profesionales de la comunicación debe cambiar o en los cuales se propone por dónde deben ir dichos cambios en el sistema educativo.</p>
<p>4. FOR escuelas/IORTV</p>	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que aparece en el discurso la formación de profesionales de la comunicación recibida en Escuelas o Institutos Técnicos (Escuela de Cine / Escuela de Publicidad / Escuela de Periodismo / Instituto de RTVE, etc.).</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que aparece en el discurso la formación de profesionales de la comunicación llevada a cabo en Escuelas o Institutos Técnicos (Escuela de Cine / Escuela de Publicidad / Escuela de Periodismo / Instituto de RTVE, etc.) a diferencia de la recibida en Facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación. Si se plantean comparaciones, divergencias o paralelismos entre los dos tipos de formación indicada, también será marcada con este código.</p>
<p>5. FOR humanidades</p>	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que surge en el discurso el papel de las Humanidades-Ciencias Sociales u otras disciplinas más "tradicionales" dentro de la formación del profesional de la comunicación.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que surge en el discurso el papel de las Humanidades (Literatura, Geografía, Historia, Filosofía, etc.) u otras disciplinas más "tradicionales" (Matemáticas, Economía, Estadística, etc.) dentro de la formación del profesional de la comunicación.</p>
<p>6. FOR lugar de encuentro</p>	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se habla del papel de la formación en universidades o escuelas profesionales como lugar de encuentro entre personas con intereses comunes.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se habla del papel de la formación en universidades o escuelas profesionales como lugar de encuentro entre personas con intereses comunes. Aquellas partes sobre la formación de los profesionales en las que, en lugar de centrar el discurso en los contenidos de dicha formación o en la relación teoría/práctica, etc., se habla de los compañeros, de las personas que se conocieron dentro de las aulas de dichas facultades o escuelas técnicas.</p>
<p>7. FOR maestros</p>	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se recuerda a algún maestro en particular dentro del período formativo o en los que se ofrece un comentario sobre el papel docente en la formación.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se recuerda a algún maestro en particular dentro del período formativo o en los que se ofrece un comentario sobre el papel docente en la formación.</p>
<p>8. FOR negativa</p>	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se lleva a cabo un comentario negativo referente al período de formación del profesional.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se lleva a cabo un comentario negativo referente al período de formación del profesional. No se debe confundir con aquellos comentarios negativos en torno al concepto de "competencia mediática" o al mundo de la comunicación en su generalidad, en cuyo caso los códigos adecuados son "CM negativa" y "COM negativo", respectivamente.</p>
<p>9. FOR no imprescindible</p>	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se señala que formarse en Ciencias de la Información o de la Comunicación no es imprescindible para ejercer de profesional de la comunicación.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se señala que formarse en Ciencias de la Información o de la Comunicación no es imprescindible para ejercer de profesional de la comunicación. Aquellas partes del discurso en las que se incide en que no es necesario estudiar</p>

	Periodismo, Comunicación Audiovisual o Publicidad para ser un buen profesional de la comunicación, o fragmentos en los que el entrevistado señala que conoce grandes profesionales que no han estudiado dichas carreras (para recalcar dicha tesis), se marcarán con este código.
10. FOR positiva	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se lleva a cabo un comentario positivo referente al período de formación del profesional. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se lleva a cabo un comentario positivo referente al período de formación del profesional. No se debe confundir con aquellos comentarios positivos en torno al concepto de "competencia mediática" o sobre el mundo de la comunicación en su generalidad, en cuyo caso los códigos adecuados son "CM positiva" y "COM positivo", respectivamente.
11. FOR regular	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado no habla de su período de formación de una forma positiva pero tampoco negativa, sino que se sitúa en un término medio de valoración. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado no habla de su período de formación de una forma positiva pero tampoco negativa, sino que se sitúa en un término medio de valoración. Se marcan con este código comentarios que no exteriorizan un sentimiento hacia su formación ni a favor ni en contra, sino que indican en gran medida la insustancialidad de su periodo formativo.
12. FOR teoría/práctica	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se aborda la relación entre teoría y práctica durante la etapa formativa del profesional de la comunicación. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se aborda la relación entre teoría y práctica durante la etapa formativa del profesional de la comunicación. Se emplea este código tanto para testimonios sobre la formación recibida por el propio entrevistado como para valoraciones sobre cuál debería ser esa ponderación entre teoría y práctica dentro de los planes de estudio de formación del profesional.
13. FOR vocación	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se alude al componente vocacional dentro de la etapa formativa del profesional. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se alude al componente vocacional dentro de la etapa formativa del profesional. Se incluyen dentro de este código tanto fragmentos en los que se indica una vocación directa por dedicarse a la comunicación como comentarios que señalan la falta inicial de vocación o la vocación por otras disciplinas. Sea como fuere, siempre que aparezca una mención al componente vocacional se deberá usar el código "FOR vocación".
Familia II: DIETA MEDIÁTICA	
Código	Definición
14. DM	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a su propia Dieta Mediática, a su propio consumo de medios y sistemas de información y comunicación. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a su propia Dieta Mediática, a su propio consumo de medios y sistemas de información y comunicación. Se optará por este código siempre que el discurso del entrevistado no encaje en alguna de las otras categorías de la familia de códigos "Dieta Mediática": DM cuantitativo, DM ha cambiado, DM medios tradicionales, DM nuevos medios, DM piratería, DM temas, o DM trabajo/ocio.
15. DM cuantitativo	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude al número de horas concretas que dedica al consumo de medios y sistemas de información y comunicación. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a su Dieta Mediática de forma cuantitativa, es decir, al número de horas concretas que dedica al consumo de medios y sistemas de información y comunicación. Además de fragmentos en los que se indica el número concreto de horas dedicadas al consumo, pueden marcarse con este

	código expresiones que reflejen cantidad, tales como: "prácticamente todo el día", "durante toda mi jornada laboral", "la mañana al completo", etc.
16. DM ha cambiado	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado indique o deje entrever que sus hábitos de consumo de medios y sistemas de información y comunicación se han visto modificados con la eclosión de los medios digitales.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado indique o deje entrever que sus hábitos de consumo de medios y sistemas de información y comunicación se han visto modificados con la eclosión de los medios digitales. Entrevistados que han cambiado su dieta mediática en los últimos años a raíz de la llegada de Internet, del uso del <i>smartphone</i> o la <i>tablet</i> , de su actividad en redes sociales, etc.
17. DM medios tradicionales	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado centra el discurso sobre su dieta mediática en el consumo que lleva a cabo de medios tradicionales (prensa, radio, TV).
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado centra el discurso sobre su dieta mediática en el consumo que lleva a cabo de medios tradicionales (prensa, radio, TV). No se debe marcar con este código el consumo de medios tradicionales llevado a cabo de manera online, es decir: prensa online, radio a través de Internet, series de TV en <i>streaming</i> , etc.
18. DM nuevos medios	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado centra el discurso sobre su dieta mediática en el consumo que lleva a cabo de los nuevos medios surgidos a raíz de la eclosión digital y de la generalización de Internet.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado centra el discurso sobre su dieta mediática en el consumo que lleva a cabo de los nuevos medios surgidos a raíz de la eclosión digital y de la generalización de Internet. Es decir, se marcarán con este código el consumo llevado a cabo en los nuevos soportes de la era digital (ordenador, <i>tablet</i> , <i>smartphone</i> , etc.) o cuando el entrevistado se refiere al uso de determinadas herramientas digitales en concreto (software, aplicaciones, redes sociales, etc.). También se codificará con "DM nuevos medios" el consumo de medios tradicionales llevado a cabo de manera online (prensa online, radio a través de Internet, TV en <i>streaming</i> , etc.).
19. DM piratería	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado aborda la problemática del consumo ilegal de contenidos mediáticos: la piratería.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado aborda la problemática del consumo ilegal de contenidos mediáticos: la piratería. Ya sean opiniones a favor o en contra, o tanto si se afirma haber llevado a cabo o no dichas prácticas, siempre que aparezca dicha temática en el discurso se deberá marcar con este código. En el caso de que únicamente se afirme, por ejemplo, consumir series a través de Internet (sin mencionar nada más), no se deberá marcar con este código.
20. DM temas	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado indica los temas o contenidos que busca a la hora de llevar a cabo su consumo de medios y sistemas de información y comunicación.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado indica los temas o contenidos que busca a la hora de llevar a cabo su consumo de medios y sistemas de información y comunicación. Puede ser más o menos concreto, pero siempre que se señale una temática o un contenido en particular, se deberá usar este código. Es decir, tanto "me gustan los concursos", como "veo siempre Saber y Ganar en La 2 de TVE", se deberán codificar con "DM temas".
21. DM trabajo/ocio	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a la relación existente en su dieta mediática entre el consumo de medios que lleva a cabo por razones laborales y el que realiza por ocio personal.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a la relación existente en su dieta mediática entre el

	consumo de medios que lleva a cabo por razones laborales y el que realiza por ocio personal. El entrevistado puede afirmar que existen diferencias entre los dos usos o no; o puede limitarse a hablar únicamente de uno de los dos usos (sin mencionar el otro). En cualquiera de los casos, siempre que se aborde este tema, se deberá marcar bajo este código.
Familia III: PUBLICIDAD	
Código	Definición
22. PUB cuándo influye	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a en qué ocasiones le influye en mayor medida la publicidad o a cuándo considera que ésta es más efectiva.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a en qué ocasiones le influye en mayor medida la publicidad o a cuándo considera que ésta es más efectiva. Puede referirse tanto a su experiencia personal de cuándo le influye más a él mismo o, desde el punto de vista de profesional de la comunicación, indicar cuándo cree que la publicidad puede alcanzar mayor eficacia entre la población en general.
23. PUB la eludo	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado indica situaciones o tipos de publicidad que trata de evitar o eludir.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado indica determinadas situaciones o tipos de publicidad que trata de evitar o eludir en su consumo cotidiano de medios de comunicación. Puede tratarse de la publicidad de un determinado medio (radio, TV, internet, etc.) o de una explicación sobre qué procedimientos sigue el entrevistado para eludir cierto contenido publicitario.
24. PUB negativa	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado lleva a cabo un comentario negativo referente a la publicidad.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado lleva a cabo un comentario negativo referente a la publicidad. Pueden ser alusiones negativas derivadas de la experiencia del entrevistado como consumidor de publicidad o relacionadas directamente con el sector profesional publicitario.
25. PUB no me influye	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a ocasiones en las que considera que la publicidad no le influye en absoluto como consumidor.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a ocasiones en las que considera que la publicidad no le influye en absoluto. Puede referirse tanto a su experiencia personal como consumidor o, desde su punto de vista como profesional de la comunicación, indicar cuándo cree que la publicidad pierde su efectividad entre la población en general.
26. PUB opinión	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado vierte una opinión en torno al mundo publicitario que no encaja en ninguna de las otros códigos planteados.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado vierte una opinión en torno al mundo publicitario que no encaja en ninguna de las otras categorías planteadas dentro de la familia de códigos "PUB": PUB negativa, PUB positiva, PUB cuándo influye, PUB no me influye, o PUB la eludo. Si el comentario vertido encaja de forma más apropiada en alguno de estos códigos, se deberá optar por ellos en lugar de por el código "PUB opinión".
27. PUB positiva	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado lleva a cabo un comentario positivo referente a la publicidad.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado lleva a cabo un comentario positivo referente a la publicidad. Pueden ser alusiones positivas derivadas de la experiencia del entrevistado como consumidor de publicidad o relacionadas directamente con el sector profesional publicitario.

Familia IV: NUEVAS TECNOLOGÍAS	
Código	Definición
28. NSIC	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado vierte una opinión en torno a las nuevas tecnologías que no encaja en ninguna de las otros códigos planteados.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado vierte una opinión en torno a las nuevas tecnologías ,en este caso denominadas como Nuevos Sistemas de Información y Comunicación (NSIC). Se trata de fragmentos que no encajan en ninguna de las otras categorías planteadas dentro de la familia de códigos "NSIC": NSIC autodidacta, NSIC contra, NSIC cursos, o NSIC necesidad. Si el comentario vertido encaja de forma más apropiada en alguno de estos códigos, se deberá optar por ellos en lugar de por el código "NSIC".
29. NSIC autodidacta	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado indica que se ha formado de manera autodidacta en nuevas tecnologías.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado indica que se ha formado de manera autodidacta en nuevas tecnologías, en este caso denominadas como Nuevos Sistemas de Información y Comunicación (NSIC): uso y manejo de Internet (medios online, redes sociales...), conocimiento y dominio de los diferentes soportes (ordenador, <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> ...), diferentes software, hardware, etc.
30. NSIC cursos	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado indica que ha recibido algún curso de formación en nuevas tecnologías.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado indica que ha recibido algún curso de formación en nuevas tecnologías, en este caso denominadas como Nuevos Sistemas de Información y Comunicación (NSIC): uso y manejo de Internet (medios online, redes sociales...), conocimiento y dominio de los diferentes soportes (ordenador, <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> ...), diferentes software, hardware, etc.
31. NSIC necesidad	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado indica que ha debido iniciarse por necesidades laborales en el uso de nuevas tecnologías.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado indica que ha debido iniciarse por necesidades laborales en el uso de nuevas tecnologías, en este caso denominadas como Nuevos Sistemas de Información y Comunicación (NSIC): uso y manejo de Internet (medios online, redes sociales...), conocimiento y dominio de los diferentes soportes (ordenador, <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> ...), diferentes software, hardware, etc.
32. NSIC negativos	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado lleva a cabo algún comentario negativo en relación a las nuevas tecnologías.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado lleva a cabo algún comentario negativo en relación a las nuevas tecnologías, en este caso denominadas como Nuevos Sistemas de Información y Comunicación (NSIC): uso y manejo de Internet (medios online, redes sociales...), conocimiento y dominio de los diferentes soportes (ordenador, <i>smartphone</i> , <i>tablet</i> , etc.), diferentes software, hardware, etc.
Familia V: MUNDO DE LA COMUNICACIÓN	
Código	Definición
33. COM cambios	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se mencionan cambios que ha sufrido el contexto mediático en los últimos tiempos o a raíz de la eclosión de las nuevas tecnologías.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se habla de cambios experimentados en el contexto mediático (no sólo el sector profesional, sino el contexto comunicativo a todos los niveles) en los últimos tiempos, principalmente a raíz de la llegada de las nuevas tecnologías. Puede afectar tanto a ciudadanos, como a profesionales, como a los medios en sí, etc.
34. COM definiciones	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se propone una definición o

	<p>explicación de algún concepto de relevancia en el sector mediático.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se propone una definición o explicación de algún concepto de relevancia en el sector mediático. Por ejemplo, si algún entrevistado ofrece su visión de personal de lo que es o debe ser el "periodismo", la "publicidad", las "redes sociales", etc.</p>
35. COM entusiasmo	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se transmite la ilusión, la pasión, el entusiasmo a la hora de describir el sector de la comunicación.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se transmite la ilusión, la pasión, el entusiasmo a la hora de describir el sector de la comunicación o alguna de sus parcelas. Cuando un entrevistado relata lo mucho que ha disfrutado desempeñando su profesión o cuando describe con entusiasmo la suerte que tiene de dedicarse al mundo de la comunicación o relata las inmensas posibilidades del sector.</p>
36. COM funcionamiento	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se detalla el funcionamiento de una parcela concreta del sector de la comunicación.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se ofrece una explicación detallada del funcionamiento de una parcela concreta dentro del sector de la comunicación. Cuando alguno de los entrevistados se detiene a explicar un procedimiento concreto dentro de su trabajo, o cómo funciona una determinada parte del sector mediático, se debe usar este código. Sirve también para explicaciones de cómo funciona un software en concreto, o una red social determinada, etc.</p>
37. COM negativo	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se lleva a cabo un comentario negativo referente al mundo de la comunicación (no sólo el sector profesional, sino el contexto comunicativo a todos sus niveles).</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se lleva a cabo un comentario negativo referente al mundo de la comunicación (no sólo el sector profesional, sino el contexto comunicativo a todos los niveles). No se debe confundir con aquellos comentarios negativos en torno al concepto de "competencia mediática" o al desarrollo de una educación en "competencia mediática", en cuyo caso el código adecuado es "CM negativa".</p>
38. COM positivo	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se lleva a cabo un comentario positivo referente al mundo de la comunicación (no sólo el sector profesional, sino el contexto comunicativo a todos los niveles).</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se lleva a cabo un comentario positivo referente al mundo de la comunicación (no sólo el sector profesional, sino el contexto comunicativo a todos los niveles). No se debe confundir con aquellos comentarios positivos en torno al concepto de "competencia mediática" o en relación al desarrollo de una educación en "competencia mediática", en cuyo caso el código adecuado es "CM positiva".</p>
39. COM sector económico	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se aborda la estructura económica del sector de la comunicación y los cambios que ha sufrido tras la transformación digital.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se aborda todo lo relacionado con la estructura económica del sector de la comunicación y los cambios que ha sufrido tras la transformación digital. Cómo se financian los medios, cómo se generan ingresos, qué cambios ha experimentado el mundo de la comunicación en su aspecto económico, hacia qué modelo económico caminamos en la actualidad, cómo son los sueldos de los profesionales de la comunicación, etc.</p>
Familia VI: COMPETENCIA MEDIÁTICA	
Código	Definición
40. CM ciudadanos	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se hace referencia a la Competencia Mediática de los ciudadanos.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se hace</p>

	referencia a la Competencia Mediática de los ciudadanos, a la percepción que tienen los entrevistados sobre el nivel de competencia mediática que poseen los ciudadanos hoy en día. Se marcan también bajo este código fragmentos en los que el entrevistado se esté refiriendo al nivel de competencia mediática de un sector concreto de la población, ya sea por edad, por clase social, etc. No se marcan bajo este código fragmentos en los que se hable del nivel de competencia mediática de los propios profesionales de la comunicación. Si se incide sobremanera en las diferencias generacionales de la ciudadanía, resulta preferible el código "CM generacional".
41. CM concepto	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se hace referencia al propio concepto de Competencia Mediática. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se hace referencia al propio concepto de Competencia Mediática, en los que se reflexiona acerca de qué es la Competencia Mediática y cómo se define. Cuando se manifiesta la positividad hacia el desarrollo de una educación en competencia mediática, y no tanto se entra a valorar en el concepto en sí, se debe marcar con el código "CM positiva".
42. CM contenidos	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se hace referencia a los contenidos que reúne la Competencia Mediática. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se hace referencia a los contenidos que alberga o debe albergar el desarrollo de la competencia mediática. También se marcan bajo este código los fragmentos en los que se relatan los contenidos concretos que debieran impartirse en cualquier plan de educación en competencia mediática. Si no se habla específicamente de contenidos, pero sí del sector educativo, se debe marcar con el código CM educación.
43. CM educación	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se alude al mundo de la educación en relación con la Competencia Mediática. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se alude al mundo de la educación en relación con la Competencia Mediática. Puede ser cualquier tipo de educación: educación formal reglada, educación superior, cursos etc. Todos aquellos fragmentos en los que se habla de la capacidad educativa de la competencia mediática o de la idoneidad de que pasara a formar parte de los planes educativos o de que la ciudadanía debe "educarse" en competencia mediática. Sin embargo, cuando se habla de la experiencia personal del entrevistado en su trayectoria formativa se debe optar por aquellos códigos del listado que comienzan por el prefijo "FOR".
44. CM en la familia	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se alude al papel de la competencia mediática dentro del contexto familiar. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se alude al papel de la competencia mediática dentro del contexto familiar. Cómo está presente la competencia mediática dentro del ambiente familiar, si los padres deben colaborar en la formación mediática de sus hijos, de qué modo, etc. Siempre que sobresalga el aspecto familiar del fragmento en relación a la competencia mediática, primará este código frente al resto de la familia de códigos "CM".
45. CM generacional	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se incide en las diferencias generacionales a la hora de abordar la competencia mediática. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se incide en las diferencias generacionales a la hora de abordar la competencia mediática. Si se hace hincapié en dichas diferencias generacionales, se marcará el fragmento con este código con independencia de que también haya sido marcado con otros códigos compatibles como "CM ciudadanos", "CM profesionales", "CM educación", etc.
46. CM motivación	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se alude al componente motivacional de la competencia mediática. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se alude al componente motivacional de la competencia mediática. Siempre que

	se incida la importancia de la motivación a la hora de abordar la competencia mediática, en que se debe motivar a la ciudadanía, o incluso cuando se hable del profesional como motivador del ciudadano, se deberá usar este código.
47. CM necesidad /promoción	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se incide en la necesidad de la formación en competencia mediática o en su promoción entre la ciudadanía.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se incide en la necesidad fehaciente de formar en competencia mediática a la ciudadanía y en la importancia de su promoción en la sociedad. Sin impedimento de estar marcados con otros códigos, se codificarán con "CM necesidad/promoción" fragmentos que hagan hincapié en la urgencia, la condición fundamental, la premura, la esencialidad... en resumen, en la necesidad fehaciente de la formación ciudadana en competencia mediática.</p>
48. CM negativa	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se lleva a cabo una crítica al concepto de Competencia Mediática.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se lleva a cabo una crítica o comentario negativo en torno al concepto de competencia mediática y su desarrollo en la ciudadanía. También se marcan bajo este código fragmentos en los que se pone en tela de juicio la necesidad de una formación en competencia mediática. Si la crítica no se centra en la competencia mediática, sino que el comentario negativo atañe más bien al sector de la comunicación en su generalidad, se debe marcar con el código "COM negativo".</p>
49. CM neurociencia	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se aborda la relación entre medios de comunicación y neurociencia.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se aborda la relación existente entre los medios de comunicación y su impacto en el cerebro humano, principalmente en lo referente a las pantallas y los nuevos sistemas de información y comunicación. Es decir, se habla de los últimos avances en materia de neurociencia en relación a la recepción de los medios.</p>
50. CM positiva	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se aborda de forma positiva el concepto o la formación en competencia mediática.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se presenta una actitud positiva ante el propio campo de la competencia mediática y ante la posibilidad de la formación ciudadana en medios de comunicación. Si se incide en la esencialidad de implantar dicha competencia mediática se optará preferentemente por el código "CM necesidad/promoción", reservando de esta manera el código "CM positiva" para aquellos fragmentos en los que simplemente se vislumbra un recibimiento positivo de la formación en competencia mediática.</p>
51. CM profesionales	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se hace referencia a la Competencia Mediática de los profesionales de la comunicación.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código se marcan fragmentos en los que se hace referencia a la Competencia Mediática de los profesionales de la comunicación, a la percepción que tienen los propios entrevistados sobre el nivel de competencia mediática existente hoy en día entre sus compañeros de profesión del sector mediático, es decir, entre el resto de profesionales de la comunicación. No se marcan bajo este código fragmentos en los que se hable del nivel de competencia mediática de la ciudadanía en general o de determinados sectores de la población.</p>
52. CM rendir cuentas	<p>DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se abordan cuestiones como si los medios de comunicación poseen una labor educativa, si deben ejercer una labor de servicio público o si poseen alguna responsabilidad respecto a los mensajes que emiten.</p> <p>DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se abordan cuestiones tales como si se puede llevar a cabo una tarea educativa a través de los medios de comunicación, si los medios deben ejercer una labor de servicio público, si poseen alguna responsabilidad respecto a los mensajes</p>

	que emiten y si deben rendir cuentas (<i>accountability</i>) ante la sociedad con respecto a los mensajes que difunden.
Familia VII: DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA	
Código	Definición
53. EJE estética	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión "estética" de la competencia mediática.
	DEF. EXTENSA: Según la teoría de Joan Ferrés, existen seis ejes o dimensiones que definen la competencia mediática: 1) estética, 2) ideología y valores, 3) lenguajes, 4) procesos de interacción, 5) procesos de producción/difusión, y 6) tecnología. Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión "estética", ya sea en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, de la competencia mediática. No solamente se incluyen con este código las alusiones a la dimensión estética llevadas a cabo durante la parte de la entrevista dedicada a las "dimensiones de la competencia mediática". En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realice algún comentario que pueda identificarse con la dimensión estética, se deberá marcar con este código.
54. EJE lenguajes	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión lingüística de la competencia mediática, es decir, a aquella que hace referencia a los lenguajes y códigos empleados en los medios y sistemas de información y comunicación.
	DEF. EXTENSA: Según la teoría de Joan Ferrés, existen seis ejes o dimensiones que definen la competencia mediática: 1) estética, 2) ideología y valores, 3) lenguajes, 4) procesos de interacción, 5) procesos de producción/difusión, y 6) tecnología. Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión lingüística, ya sea en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, de la competencia mediática. Es decir, a aquella que hace referencia a los lenguajes y códigos empleados en los medios y sistemas de información y comunicación. No solamente se incluyen con este código las alusiones a la dimensión lingüística llevadas a cabo durante la parte de la entrevista dedicada particularmente a las "dimensiones de la competencia mediática". En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realice algún comentario que pueda identificarse con el ámbito de los lenguajes y los códigos del sector mediático, se deberá marcar con este código.
55. EJE ideología y valores	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión de "ideología y valores" de la competencia mediática.
	DEF. EXTENSA: Según la teoría de Joan Ferrés, existen seis ejes o dimensiones que definen la competencia mediática: 1) estética, 2) ideología y valores, 3) lenguajes, 4) procesos de interacción, 5) procesos de producción/difusión, y 6) tecnología. Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión de "ideología y valores", ya sea en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, de la competencia mediática. No solamente se incluyen con este código las alusiones a la dimensión de "ideología y valores" llevadas a cabo durante la parte de la entrevista dedicada particularmente a las "dimensiones de la competencia mediática". En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realice algún comentario que pueda identificarse con la dimensión de "ideología y valores", se deberá marcar con este código.
56. EJE procesos de interacción	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión de "procesos de interacción" de la competencia mediática, es decir, a aquella que hace referencia a los conocimientos sobre recepción y audiencia de los medios y sistemas de información y comunicación.
	DEF. EXTENSA: Según la teoría de Joan Ferrés, existen seis ejes o dimensiones que definen la competencia mediática: 1) estética, 2) ideología y valores, 3) lenguajes, 4) procesos de interacción, 5) procesos de producción/difusión, y 6) tecnología. Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión de "procesos de

	interacción", ya sea en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, de la competencia mediática. Es decir, a aquella que hace referencia a los conocimientos sobre recepción y audiencia de los medios y sistemas de información y comunicación. No solamente se incluyen con este código las alusiones a la dimensión de "procesos de interacción" llevadas a cabo durante la parte de la entrevista dedicada particularmente a las "dimensiones de la competencia mediática". En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realice algún comentario que pueda identificarse con dicha dimensión, se deberá marcar con este código.
57. EJE procesos de producción/difusión	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión de "procesos de producción y difusión" de la competencia mediática, es decir, a aquella que hace referencia a los conocimientos sobre producción, programación y difusión de los medios y sistemas de información y comunicación.
	DEF. EXTENSA: Según la teoría de Joan Ferrés, existen seis ejes o dimensiones que definen la competencia mediática: 1) estética, 2) ideología y valores, 3) lenguajes, 4) procesos de interacción, 5) procesos de producción/difusión, y 6) tecnología. Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión de "procesos de producción y difusión", ya sea en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, de la competencia mediática. Es decir, a aquella que hace referencia a los conocimientos sobre producción, programación y difusión de los medios y sistemas de información y comunicación. No solamente se incluyen con este código las alusiones a la dimensión de "procesos de producción y difusión" llevadas a cabo durante la parte de la entrevista dedicada particularmente a las "dimensiones de la competencia mediática". En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realice algún comentario que pueda identificarse con dicha dimensión, se deberá marcar con este código.
58. EJE tecnología	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión tecnológica de la competencia mediática.
	DEF. EXTENSA: Según la teoría de Joan Ferrés, existen seis ejes o dimensiones que definen la competencia mediática: 1) estética, 2) ideología y valores, 3) lenguajes, 4) procesos de interacción, 5) procesos de producción/difusión, y 6) tecnología. Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude a la dimensión tecnológica, ya sea en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, de la competencia mediática. No solamente se incluyen con este código las alusiones a la dimensión tecnológica llevadas a cabo durante la parte de la entrevista dedicada a las "dimensiones de la competencia mediática". En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realice algún comentario que pueda identificarse con la dimensión tecnológica, se deberá marcar con este código.
Familia VIII: ANÁLISIS DAFO	
Código	Definición
59. DAFO debilidades	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado identifica una "debilidad" a la hora de desarrollar un programa de educación en competencia mediática.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado identifica una "debilidad" a la hora de poner en marcha un programa de educación en competencia mediática. No solamente se incluyen con este código las debilidades indicadas durante la parte de la entrevista dedicada al análisis DAFO. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado señale una situación que pueda identificarse como una debilidad para el desarrollo de la competencia mediática, se deberá marcar con este código.
60. DAFO amenazas	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado identifica una "amenaza" a la hora de desarrollar un programa de educación en

	competencia mediática. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado identifica una "amenaza" a la hora de poner en marcha un programa de educación en competencia mediática. No solamente se incluyen con este código las amenazas mencionadas durante la parte de la entrevista dedicada al análisis DAFO. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado señale una situación que pueda identificarse como una amenaza para el desarrollo de la competencia mediática, se deberá marcar con este código.
61. DAFO fortalezas	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado identifica una "fortaleza" a la hora de desarrollar un programa de educación en competencia mediática. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado identifica una "fortaleza" a la hora de poner en marcha un programa de educación en competencia mediática. No solamente se incluyen con este código las fortalezas indicadas durante la parte de la entrevista dedicada al análisis DAFO. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado señale una situación que pueda identificarse como una fortaleza para el desarrollo de la competencia mediática, se deberá marcar con este código.
62. DAFO oportunidades	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado identifica una "oportunidad" a la hora de desarrollar un programa de educación en competencia mediática. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado identifica una "oportunidad" a la hora de poner en marcha un programa de educación en competencia mediática. No solamente se incluyen con este código las oportunidades indicadas durante la parte de la entrevista dedicada al análisis DAFO. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado señale una situación que pueda identificarse como una oportunidad para el desarrollo de la competencia mediática, se deberá marcar con este código.
Familia IX: TRAYECTORIA	
Código	Definición
63. TRA	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado vierte un comentario acerca de su trayectoria profesional (TRA) que no encaja en ninguna de las otros códigos planteados. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado vierte un comentario acerca de su trayectoria profesional. Se trata de fragmentos que no encajan en ninguna de las otras categorías planteadas dentro de la familia de códigos "TRA": TRA actualmente, TRA anécdota, TRA negativa, o TRA positiva. Si el comentario vertido encaja de forma más apropiada en alguno de estos códigos, se deberá optar por ellos en lugar de por el código "TRA".
64. TRA actualmente	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado relata en qué situación se encuentra actualmente en cuanto a su trayectoria (TRA) profesional. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado relata en qué situación se encuentra actualmente en cuanto a su trayectoria (TRA) profesional. Medio actual, circunstancias actuales, objetivos actuales, planes de trabajo actuales, etc.
65. TRA anécdota	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado relata una anécdota de su trayectoria (TRA) profesional, que se considera que puede conllevar algún interés para los objetivos de la investigación. DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado relata una anécdota de su trayectoria (TRA) profesional, que se considera que puede conllevar algún interés para los objetivos de la investigación. Se marcarán con este código determinados sucesos ocurridos durante la carrera profesional del entrevistado que se consideren que puedan

	aportar información lo suficientemente relevante como para pasar a formar parte del banco de datos recopilados en la investigación.
66. TRA negativa	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude de forma negativa a algún episodio de su trayectoria (TRA) profesional.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude de forma negativa a algún episodio de su trayectoria (TRA) profesional. Suceso negativo, medio en el que no estuvo a gusto, circunstancias negativas, etc.
67. TRA positiva	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que el entrevistado alude de forma positiva a algún episodio de su trayectoria (TRA) profesional.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que el entrevistado alude de forma positiva a algún episodio de su trayectoria (TRA) profesional. Sucesos positivos, satisfacciones personales, circunstancias positivas, etc.
CÓDIGOS INDEPENDIENTES	
Código	Definición
68. Creatividad	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se aborda el concepto de creatividad durante el discurso.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se aborda el concepto de creatividad durante el discurso. El papel de la creatividad dentro del sector mediático, el desarrollo de la creatividad dentro de la competencia mediática, la necesidad de educar la creatividad, la creatividad de los productos mediáticos (tanto antes como ahora), etc.
69. Medios públicos	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que se aborda alguna cuestión relativa a los medios y sistemas de información y comunicación de titularidad pública.
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que se aborda alguna cuestión relativa a los medios y sistemas de información y comunicación de titularidad pública. Aquellos comentarios que aludan a la situación actual de medios públicos nacionales o extranjeros, o que afronten la cuestión de cómo debería funcionar un medio de titularidad pública, cuáles deberían sus objetivos, el carácter de su contenidos, etc.; deberán ser marcados con este código.
70. Periodismo ciudadano	DEF. BREVE: Codifica fragmentos en los que surge en el discurso el concepto de "periodismo ciudadano".
	DEF. EXTENSA: Bajo este código, se marcan fragmentos en los que surge en el discurso el concepto de "periodismo ciudadano" o expresiones similares que tratan de hacer referencia a la cuestión de si la democratización en el acceso y uso de los medios convierte a todo aquel ciudadano que emita un mensaje de corte periodístico en periodista o profesional de la comunicación.

Fuente: elaboración propia

4.4. Elementos de validez y fiabilidad del análisis

Acreditar los criterios de validez y fiabilidad del análisis empleado se configura como un paso esencial dentro de una investigación. Existen principalmente dos argumentos críticos en torno a la validez de la metodología cualitativa. Por un lado, la puesta en duda de la consistencia “científica” de sus métodos desde una perspectiva

positivista; y por otro la incapacidad de extrapolación de sus datos más allá de la mera anécdota o del ámbito particular y circunstancial. Descartando de entrada iniciar una comparativa entre los criterios de validez de la metodología cualitativa frente a la cuantitativa, pues resultaría estéril contrastar elecciones metodológicas con fines diferentes y con aptitudes diversas en función de la realidad que se pretende estudiar, sí que conviene detenerse en una serie de aspectos que ayudan a arrojar a luz alrededor de las consideraciones en torno a la fiabilidad de un estudio cualitativo.

En primer lugar, se señala como hándicap el rol “interpretativo” que de manera forzosa debe ejercer el investigador en el análisis cualitativo frente a los resultados puros que se obtendrían tras un proceso de experimentación cuantitativa. Se argumenta que dicho ejercicio de interpretación conlleva el riesgo de que un estudio cualitativo pueda modificar la realidad en base a puntos de vista particulares y sesgados del investigador (Lincoln & Guba, 2000). Sin embargo, en la actualidad existe un consenso ampliamente extendido que admite la incongruencia y la carencia de sentido que supone tratar de demostrar la consistencia un estudio cualitativo bajo los criterios de validez y fiabilidad propios de la metodología cuantitativa.

En esa línea de argumentación teórica alejada de los cánones positivistas, frente a los criterios clásicos aplicados por la metodología cuantitativa se proponen cuatro parámetros a la hora de abordar la validez de una investigación cualitativa (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985, Ruiz Olabuénaga & Ispuzua, 1989, Ruiz Olabuénaga, 2012):

- Credibilidad (en lugar de la “validez interna” de la tradición cuantitativa): hace referencia al “valor verdad de la investigación” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 106). Consiste en el contraste de las opiniones e inquietudes del investigador con las diversas fuentes de las que se han recogido los datos.
- Transferibilidad: (en lugar de la “validez externa” de la tradición cuantitativa): hace referencia “a la aplicabilidad de los resultados” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 106) partiendo de la base de que “todos los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto” (Guba, 1989: 160) y de que no es posible desarrollar enunciados verdaderos que tengan una aplicabilidad general sino “enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto dado, enunciados ideográficos o relevantes para ese contexto” (ídem).
- Dependencia (en lugar de la “fiabilidad” de la tradición cuantitativa): hace referencia a la “consistencia de los datos” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 106) a través

de procesos como la triangulación o la auditoría externa en el proceso de investigación. No obstante, los investigadores “deben aceptar aparentes inestabilidades que se plantean, bien como consecuencia de que se están manipulando realidades diferentes, bien como consecuencia de cambios instrumentales que se derivan del desarrollo de conocimientos en el investigador en su función como instrumento” (Guba, 1989: 160).

- Confirmabilidad (en lugar de la “objetividad” de la tradición cuantitativa): hace referencia al “problema de la neutralidad” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 106). Se trata de analizar una realidad determinada sin ningún tipo de prejuicio previo ni movido por intereses creados. Se sustenta en la neutralidad de la producción científica generada y no tanto en la neutralidad del investigador.

Una vez presentados, los parámetros citados de validez para una investigación cualitativa se han seguido en la presente investigación de la siguiente manera:

1. En cuanto a la *credibilidad*: varios de los criterios para valorar la credibilidad de una investigación cualitativa según Lincoln y Guba (1985) se encuentran presentes en este estudio. Por un lado, la ya mencionada “observación participante” que se desarrolló durante cada una de las entrevistas realizadas. En cuanto al “juicio crítico de colegas” cabe destacar que el instrumento de recogida de datos ha sido testado con diversos expertos en materia educ comunicativa a escala internacional (Guillermo Orozco, Alejandro Piscitelli, Omar Rincón, Ignacio Ramonet, Pablo Francisco Arrieta, etc.), así como se ha contrastado el diseño metodológico con varias especialistas nacionales en técnicas cualitativas, tales como Javier Callejo o Miguel Vicente. En referencia a la “triangulación de datos”, nos debemos remitir: a los 6 criterios establecidos para el diseño muestral; a la participación de varios investigadores en el proceso de investigación debido a haberse desarrollado de manera paralela al proyecto I+D+i bajo el que se suscribe esta tesis doctoral (en ese sentido, cabe destacar el contacto constante con la actividad de los otros dos subproyectos pertenecientes al proyecto I+D+i y sus datos recabados en torno a los niveles de competencia mediática en la “enseñanza formal reglada” y en el “ámbito universitario”); y, por último, al abordaje del objeto de estudio desde un enfoque interdisciplinar

complementario como es el que representan los campos científicos de la educación y la comunicación.

2. En cuanto a la *transferibilidad*: la mayor garantía de aplicabilidad de los resultados parte del propio diseño del muestreo teórico (consultar *tabla 1*), que no pretendió “ser representativo o típico” (Guba, 1989: 160), sino “maximizar la cantidad de información abierta al escrutinio público” (ídem). En este caso, el diseño de la tabla de muestra se concibió para intentar albergar en ella al mayor número de perfiles profesionales, de diverso estatus y cariz, presentes actualmente en el panorama mediático español. A su vez, se ha conseguido entrevistar a profesionales de medios pertenecientes a 10 comunidades autónomas diversas del territorio nacional e incluso a corresponsales de medios españoles en el exterior (en este caso en Italia). En cualquier caso, siendo conscientes de las limitaciones a la hora de extrapolar resultados que supone una investigación cualitativa de estas características, se ha intentado conformar un corpus de estudio lo suficientemente complejo como apuntar tendencias de estimable valor científico dentro de los diferentes focos de análisis.
3. En cuanto a la *dependencia*: sobre cuestiones como la “descripción minuciosa de los informantes” se rellenó por cada entrevistado, de manera paralela a la realización de la entrevista, una ficha completa que recogía los siguientes datos: nombre y apellidos / año de nacimiento / medio de comunicación del entrevistado en el momento de la entrevista / y trayectoria profesional (medios en los que había trabajado a lo largo de su carrera y cargo que había desempeñado en cada uno de ellos). La ficha incluía también los datos a cumplimentar con arreglo a la estructura de la muestra final (Sector de la comunicación / tipología de medio / alcance mayor o menor del medio / y titularidad del medio). Asimismo, sobre la consistencia de los datos recopilados hablan también la identificación y descripción minuciosa llevada a cabo en los apartados previos sobre las “técnicas de análisis y recogida de datos”.
4. En cuanto a la confirmabilidad: acerca de la neutralidad de los datos recogidos nos debemos remitir nuevamente; a las directrices establecidas a la hora de recoger los datos (pautas para la realización de la entrevista); y al propio

posicionamiento epistemológico del doctorando (desarrollado en el marco teórico al comienzo de esta memoria de tesis).

Asimismo, y relacionado también en cierta medida con el parámetro de la “confirmabilidad”, queremos hacer mención a otro de los criterios de validez cualitativa que aparece en la obra de varios especialistas en la materia: la “reflexividad” (Lincoln, 1995; Sandín, 2000; Moral, 2006). En palabras de Moral, la reflexividad “es un proceso de subjetividad crítica en la que el investigador toma consciencia de uno mismo como indagador y como persona que responde al proceso de investigación, como una persona que comienza a conocerse a sí mismo dentro del proceso de investigación, con un sistema de valores y creencias personal que se ve afectado por los valores y creencias que descubre en el estudio” (2006: 154). Por tanto, pese al empeño constante en este estudio por lograr el máximo rigor científico y metodológico posible, no se pretende obviar el hecho de que esta investigación parte ya previamente de una filosofía académica defensora de los valores de la tradición educomunicativa y comprometida firmemente con la creación de una sociedad crítica ante sus medios que garantice la integridad, la solidaridad, la justicia y la paz a escala mundial.

CAPÍTULO 5

Resultados

*Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres
a través de archipiélagos de certeza.*

(Edgar Morin)

La acción de preguntar supone la aparición de la conciencia.

(María Zambrano)

Introducción

Tras las descripciones del marco metodológico diseñado y de las herramientas empleadas tanto para la recogida como el tratamiento de los datos, y una vez llevado a cabo el análisis asistido por ordenador a través del software ATLAS.ti; procedemos a presentar los resultados obtenidos en la investigación. Como se ha detallado en el bloque anterior, dicho análisis se ha efectuado en base a 70 códigos de estudio divididos, 67 de ellos, en 9 familias; a los que se suman otros 3 códigos no agrupados en ninguna familia y etiquetados como “independientes”. Asimismo, se ha decidido que el orden más idóneo para estructurar la presente sección sea el ya expuesto en la tabla de codificación definitiva del bloque anterior (*ver tabla 9*), fundamentado en el propio guión de entrevista en profundidad “semiestructurada”.

Sin embargo, a la hora de materializar el presente capítulo se ha decidido prescindir de la exposición de resultados referente a la familia de códigos número 9, “Trayectoria”, y de los datos recabados con sus 5 códigos de análisis (TRA / TRA actualmente / TRA anécdota / TRA negativa / y TRA positiva). Tal y como se señalaba en el capítulo anterior, tras la fase de análisis de los datos se deben desechar “las categorías irrelevantes para la investigación” (*véase epígrafe 1.4*). En este caso, una vez concluido el proceso analítico comprobamos cómo el conjunto de fragmentos codificados bajo las diferentes etiquetas de la familia “Trayectoria” únicamente albergaba episodios personales y situaciones particulares de cada entrevistado. Con lo cual, y a pesar del interés que puede suscitar en otros aspectos el material recabado, se consideró que no reunía las condiciones necesarias de recurrencia y significancia científica como para entrar a formar parte de ese entramado de posturas y tendencias en que se basa la resolución de los objetivos específicos del estudio. Por tanto, el contenido final del presente capítulo queda plasmado, de forma definitiva, en la exposición de los resultados obtenidos con 65 códigos de estudio (63 de ellos distribuidos en torno a 9 familias de análisis, más 3 códigos no asignados a ninguna familia y considerados como independientes).

Figura 14. Número de códigos asignados a cada familia

Familia	Número de códigos
1. Formación	13
2. Dieta mediática	8
3. Publicidad	6
4. NSIC (Nuevos Sistemas de Información y Comunicación)	5
5. Mundo de la comunicación	7
6. Competencia mediática	13
7. Ejes o dimensiones	6
8. Análisis DAFO	4
Códigos independientes	3
TOTAL	65

Fuente: elaboración propia

Aspectos previos a la consulta de resultados

Antes de comenzar la exposición, conviene detenerse previamente en una serie de aspectos que afectan a la forma en la que los resultados vienen presentados en las páginas sucesivas:

- La exposición transcurre familia a familia y código a código, comenzando, de este modo, por la familia 1 (*Formación*), y por el código 1 (*FOR autodidacta*), hasta llegar al 65 (*Periodismo ciudadano*), último de los “códigos independientes”.
- Para ilustrar la exposición de los datos, en cada caso de estudio se ha incluido un compendio de las citas literales o *verbatim*s de los profesionales de la comunicación entrevistados, extraídas cada una de las citas de las transcripciones de las 50 entrevistas y seleccionadas en función de su representatividad de las tendencias de opinión detectadas en el corpus global de investigación.
- No se incluye el nombre concreto del profesional al que pertenece cada uno de los *verbatim*s insertados en el texto. Esta pauta se marcó de manera previa a la realización del trabajo de campo y, aunque no se pretende conservar el anonimato de los profesionales participantes en la investigación (véase tabla 8), sí que se consideró que tanto en el tratamiento de los datos como en la posterior presentación de resultados, no

debía figurar el nombre específico de cada sujeto para evitar sesgos o prejuicios que pudieran repercutir de manera negativa en el rigor y consistencia científica del estudio. No obstante, sí se incluye una referencia en cada uno de los *verbatim*s en relación a los cuatro primeros criterios metodológicos establecidos a la hora de seleccionar la muestra de profesionales (Sector de la comunicación / Tipología del medio / Alcance del medio / y Franja de edad). Los criterios quinto y sexto (Titularidad del medio / y Sexo del sujeto), se han decidido omitir como norma general pero se recurre a ellos cada vez que su inclusión se ha considerado significativa dentro del caso concreto de estudio. Esta referencia a los cuatro criterios señalados, e incluida al comienzo de cada *verbatim*, se encuentra codificada en base a un sistema de abreviaturas que pasamos a describir a continuación:

Figura 15. Sistema de abreviaturas para *verbatim*s

criterio	Tipología	Abreviatura
1. Sector de la comunicación	Información	INF
	Ficción/entretenimiento	FIC
	Publicidad	PUB
2. Tipo de medio	Medios impresos	MI
	Medios radiofónicos	MR
	Medios audiovisuales	MA
	Nuevos medios	NM
3. Alcance del medio	Mayor alcance	+
	Menor alcance	-
4. Franja de edad	Menor de 35	-35
	Mayor de 35 (<i>sólo medios de menor alcance</i>)	+35
	Entre 35 y 50 (<i>sólo medios de mayor alcance</i>)	35-50
	Mayor de 50	+50
5. Titularidad del medio	Público	PU
	Privado	PR
6. Sexo del sujeto	Varón	V
	Mujer	M

Fuente: elaboración propia

Se ha recurrido a dicho sistema de abreviaturas para dinamizar la presentación de los resultados y facilitar la lectura de los *verbatim*s, sin impedir que todo aquél que lo desee pueda identificar, en una breve acotación de caracteres, el perfil exacto del profesional al que pertenece la cita. En cualquier caso, antes de entrar en materia se

adjuntan a continuación, a modo de guía, una serie de perfiles hipotéticos que demuestran cómo se materializa el sistema de abreviaturas a través de ejemplos concretos:

Figura 16. Ejemplos de perfiles abreviados

Ejemplo	Abreviatura
Profesional del Sector de la Información / Medios impresos / Medio de mayor alcance / Mayor de 50	INF/MI/+/+50
Profesional del Sector Ficción-entretenimiento / Medios audiovisuales / Medio de mayor alcance / Entre 35 y 50	FIC/MA/+/35-50
Profesional del Sector Publicidad / Nuevos Medios / Medio de menor alcance / Menor de 35	PUB/NM/-/-35
Profesional del Sector de la Información / Medios radiofónicos / Medio de menor alcance / Mayor de 35	INF/MR/-/+35

Fuente: elaboración propia

- De igual manera, al final de la presentación de resultados de cada familia de códigos se incluirá la correspondiente red semántica que ha sido diseñada dentro del software ATLAS.ti y que ayuda a explicar las relaciones que establecen los códigos de dicha familia entre sí. Las redes ayudan a entender de manera gráfica los datos extraídos de la información recopilada y funcionan como un mapa de resultados del análisis llevado a cabo.

1. FAMILIA I: FORMACIÓN

En esta sección, dedicada a la familia de códigos “Formación”, se muestran los resultados más representativos obtenidos durante la formulación de las preguntas 1 y 2 de la entrevista, o lo que es lo mismo, todas aquellas que conforman el bloque 1 o “de contacto”. En dichos interrogantes se cuestionaba al entrevistado acerca de cómo había vivido el período de formación/estudio previo al ejercicio profesional en el sector mediático y el peso que le otorgaba a esa etapa en el desarrollo de su carrera.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de los 13 códigos referentes a cuestiones relativas a la formación del profesional de la comunicación: FOR autodidacta; FOR com no es un campo científico; FOR debe cambiar; FOR escuelas/IORTV; FOR humanidades; FOR lugar de encuentro; FOR maestros; FOR negativa; FOR no imprescindible; FOR positiva; FOR regular; FOR teoría/práctica; y FOR vocación.

1.1. Código 1: FOR autodidacta

Con el código “FOR autodidacta” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado indicaba que la formación que había emprendido para ejercer de profesional de la comunicación la había desarrollado de manera autodidacta, por sí mismo.

Bajo esta premisa, se codificaron 9 citas distribuidas entre 8 sujetos diferentes, los cuales afirmaron íntegramente haber desarrollado de manera autodidacta la formación necesaria para ejercer en su puesto de profesional de la comunicación. Dentro de este segmento, se diferencian claramente dos tendencias. Por un lado, aquellos que no recibieron una formación presencial específica en medios de comunicación debido a pertenecer a una generación en la que los centros de enseñanza en materia mediática (Institutos profesionales, Facultades de Ciencias de la Información y la Comunicación, etc.) no estaban plenamente desarrollados, o que no pudieron permitirse dicha formación debido a la necesidad de trabajar desde una pronta edad:

FIC/MA/-/+35: Volviendo al hilo de mi evolución profesional debo aclarar que en mis comienzos aún no existían las facultades de Ciencias de la Información que comenzaron en los años setenta. Yo tenía tantas horas de trabajo que al final dediqué toda la vida al trabajo. Ha sido mucho después cuando me he dedicado a profundizar en el conocimiento pero llevo más de 30 años trabajando intensamente en la profesión.

Por otro lado, sin embargo, contemplamos cómo profesionales de nuevo cuño reivindicaron también el autodidactismo a través de la práctica cotidiana o de métodos como el ensayo-error dentro del contexto laboral, en detrimento de la formación del profesional en las aulas.

PUB/NM/+/-35: Formación la verdad es que no he tenido ninguna, lo he ido aprendiendo todo a base de ensayo error, viendo qué funcionaba y qué no. Creo que es un trabajo en el cual, quizá ahora un poco menos pero antes, se trataba de observar y comprobar qué te funcionaba a ti, qué le funcionaba a la competencia, para ir aprendiendo y cada vez ir haciéndolo mejor.

En esta última línea se sitúan también aquellos entrevistados que señalaron a Internet como el nuevo ente supremo del que extraer cualquier tipo de conocimiento o educación formativa sin la necesidad de pasar por lugares físicos donde se imparta esa formación.

PUB/MA/-/-35: Así que mi formación es un poco rara porque tiene algo de “físico” en el sentido de que he pasado por varias universidades y he ido a clases presenciales pero la mayoría de la formación que yo he tenido ha sido Internet porque hay gente ahí que lleva cinco años en países donde la comunicación y el diseño es algo común y hay gente que vive de ello, entonces por ende hay gente que comparte su conocimiento y te dan una información que es muy privilegiada y así te estás adelantando a lo que va a venir.

INF/MA/-/+35: En cuanto a la formación creo que hay una generación, en cuanto a los medios de comunicación, formadísima, muy implicada políticamente y que casi ninguno tiene una formación específica en medios de comunicación, sin embargo se han adiestrado de forma autodidacta o participando en talleres de una manera transversal y horizontal en lo que son las nuevas plataformas de comunicación de forma increíble.

1.2. Código 2: FOR com no es un campo científico

Con el código “FOR no es un campo científico” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado señaló o dejó entrever que no consideraba el ámbito comunicativo como un campo científico de entidad propia.

Bajo esta premisa, se codificaron 3 citas pertenecientes a 2 sujetos diferentes. En primer lugar, se detectó un caso puro de profesional de la comunicación que, a pesar de su dilatada carrera, no sólo no cree en las Ciencias de la Información y de la Comunicación como un campo científico independiente, sino que también dudó de su consistencia como título de formación universitaria.

INF/MR/+50: No creo que sea una carrera universitaria en el sentido estricto del término, es más un oficio, una profesión. Entonces para escribir bien lo primero aprendes con la práctica y sobre todo es fundamental leer. Si has leído mucho tienes más facilidad, si has leído lo que escriben otros y tienes afición al periódico... pues ese tipo de cosas.

Asimismo, otro entrevistado señaló la indiferencia sufrida durante largos años desde el sistema educativo oficial a la hora de considerar a la Comunicación como una rama más del conocimiento, destacando la carencia existente en su día a la hora de ofrecer un itinerario específico de formación para ser educador en dicha materia.

FIC/MR/+50: Quería hacer el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) porque no sabía a qué dedicarme. Sin embargo, no había CAP en ninguna rama de Ciencias de la Información por aquel entonces y lo hice en Historia y así volví un poco a mis orígenes.

Discriminación negativa hacia el ámbito comunicativo que a día de hoy sigue presente puesto que en los planes del Máster oficial en “Formación del profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” (sucesor del CAP), no se oferta ninguna especialidad en relación al espectro del audiovisual o de las Ciencias de la Información y la Comunicación.

1.3. Código 3: FOR debe cambiar

Con el código “FOR debe cambiar” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado afirmaba que se debe cambiar la formación actual que reciben los profesionales de la comunicación o aquellos fragmentos en los cuales se proponía por dónde deben ir dichos cambios en el sistema educativo.

Bajo esta premisa, se codificaron 17 citas distribuidas entre 9 sujetos diferentes. Una de las tendencias más claras detectadas respecto a la necesidad de cambio en la formación del profesional fue la compuesta por todos aquellos entrevistados que señalaron la necesidad de actualización de los contenidos que a día de hoy forman parte de la mayor parte de planes de estudio de las titulaciones en Comunicación. Es decir, se incidió en la conveniencia de emprender una renovación constante de los contenidos que vaya aparejada, en la medida de lo posible, a los avances del sector mediático y a los cambios en los hábitos ciudadanos de consumo de medios.

PUB/MR/+/-35: La Universidad es eso, me abres muchos frentes y luego ya decidiré en cuál me especializo. Pero en muchos casos se va muy tarde... Fíjate que en muchas universidades no hay una formación específica, bueno, ni específica ni no específica en Redes Sociales. Es decir, cuando los profesores están hablando de teoría de emisor-receptor, los alumnos muchas veces están flirteando entre ellos, lo que van a ver por la noche en prime time. Entonces hay un desfase que probablemente... cambiar un plan de estudios es complicado, pero hay un desfase ahí que es complicado.

Dentro de esta línea crítica, encontramos también la denuncia de situaciones concretas del contexto actual de la formación en comunicación como pueden ser el bajo índice de inserción laboral o la necesidad, en muchos casos, de tener que cursar costosos posgrados para poder encontrar un trabajo en el sector. Factores, ambos, que aluden al descrédito progresivo de la carreras de comunicación *per se*.

FIC/NM/+/+50: Me parece imprescindible que se haga un seguimiento de los alumnos que salen. Eso es estar en contacto con la realidad. Si el año pasado salieron 220 alumnos de grado, ¿qué ha sido de ellos? Pues el 80% está en paro, y otros están trabajando en algo que no tiene que ver. Pues la Universidad sí tendrá algo que decir en eso.

PUB/MA/+/35-50: Y es muy muy muy fácil en la Universidad que sea capaz de detectar eso, y que lo aplique, que es lo difícil, de verdad es que es frustrante cuando ves a los chavales cuando salen de la Universidad, y es muy duro que un chico para que trabaje en una buena agencia tenga que pasar por un máster si acaba de estar cuatro años en una carrera, o sea la carrera debería servir para ver el potencial que tiene el chaval, yo ahora cuando salen de un máster sé más o menos el potencial que tiene el chico. Porque estás viendo los trabajos que ha hecho con unas libertades, y de la carrera en cambio vienen muy muy perdidos, no les han exprimido para nada.

En otra perspectiva se sitúan aquellos que ofrecieron la receta ideal que, a su parecer, debería adoptar el sistema educativo para formar a los profesionales de la comunicación. Dentro de esa línea y dependiendo, entre otros aspectos, de la generación a la que pertenecía el sujeto entrevistado, se expusieron diferentes soluciones. Tanto ponderación entre investigación, nuevos medios y creatividad; como mantener el contacto de la Universidad con los alumnos de promociones salientes que encuentran su primer trabajo; fueron algunas de las fórmulas propuestas para mejorar los planes formativos de los estudiantes de Comunicación.

INF/NM/+/+50: No habría recursos de ningún tipo, con lo cual yo creo que se malogró una oportunidad de hacer una Facultad en tres líneas fundamentales: una la investigación, que era clave en ese momento y que es más clave ahora y que sin embargo en la Universidad todos echamos en falta una investigación mucho más aplicada a un sector que lo necesita imperiosamente; luego habría otra cosa que sería la parte de nuevos medios, el nuevo escenario, cómo utilizarlo y luego está la creatividad desde el punto de vista de la imagen, de la edición, del montaje y todo eso digamos que una persona que estudia 5 años y que se va a dedicar al periodismo o que se va a dedicar a la televisión, debería conocer en profundidad todas esas cosas. Más allá de que luego hubiera especializaciones.

INF/MA/+50: Para mí por ejemplo, las carreras de Ciencias de la Información, como en las carreras de cine, en el primer año, como mucho los dos primeros años sería “vamos a detectar aquí hacia dónde va esa persona, vamos a ver si quiere ser un técnico, si quiere aprender lo que es la comunicación y lo que es la ética (que es una cosa que no se cuida)” (...) Y luego, por favor, si usted quiere ser técnico aquí tiene ese vínculo con tal, si usted quiere ser teórico usted va por acá.

PUB/MA/-35: La Universidad se tiene que aprovechar de esos chicos que están saliendo o que acaban de titularse y de esas empresas que se generen a través de la Universidad como *spin offs* tienen que saber ver que la Universidad es el primer gran cliente que pueden tener y con el que pueden establecer una reunión realmente sana al saber exactamente con quién estás trabajando de verdad porque has pasado por su sistema. Es una experiencia muy completa el hecho de no irte y de trabajar.

Sin olvidar a aquellos que apostaron por una regeneración íntegra de la sociedad y del sistema universitario al completo.

INF/MI/+50: Creo que la Universidad española necesita una reconversión pero no sólo las facultades de Periodismo, creo que en general todo el país necesita una reconversión y un repensamiento generalizado. Creo que aparte del abismo entre la Universidad y la sociedad, creo que el propio valor de los maestros en la sociedad española, de la ética del trabajo, del esfuerzo, necesitamos una especie de regeneración nacional.

1.4. Código 4: FOR escuelas/IORTV

Con el código “FOR escuelas/IORTV” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía a la formación recibida en Escuelas Profesionales o Institutos Técnicos (Escuela de cine / Escuela de Publicidad / Escuela de Periodismo / Instituto de RTVE, etc.).

Bajo esta premisa, se codificaron 29 citas distribuidas entre 12 sujetos diferentes; los cuales, exceptuando dos casos, contaban con experiencia formativa dentro de alguna de las escuelas técnicas dirigidas al sector mediático, ya fueran instituciones hoy desaparecidas o actualmente en funcionamiento. La opinión generalizada de todos aquellos que se formaron como profesionales en dichos centros resultó ser notablemente positiva, destacando entre sus virtudes el contacto directo con la profesión desde el primer día y la disponibilidad de medios técnicos adecuados para realizar prácticas y “aprender el oficio”.

FIC/MA/+50: Es que la Escuela de cine tenía unos plató estupendos y en esa época los alumnos sí hacían prácticas. Lo más parecido a lo de la ECAM, que pasan por todos los oficios o la Escuela de Barcelona, que funcionan como escuelas.

FIC/MA/+50: Bueno, hay casos que siempre cuento como el de Colomo, Imanol Uribe, etc., de gente que repetía a propósito, suspendían a propósito para seguir en la Escuela de cine porque tenían prácticas.

INF/NM/+50: A mí la Escuela me lo aportó todo porque tuvimos la suerte de ser un grupo de gente que teniendo al frente a Victoriano Fernández Asís, pariendo muchísimas ideas, simultáneamente pudiendo hacer programas de televisión y de radio siempre muy experimentales, muy de vanguardia, a mí a través de Victoriano Fernández Asís me permitió dar cancha a los alumnos, ideal para grupos de investigación, para poder hacer experimentos, con lo cual la escuela en cuanto a formación fue una visión muy global pero con gente muy profesional.

Como se puede comprobar, uno de los aspectos positivos más repetidos del paso por las Escuelas Profesionales aludió a la convergencia en ellas de gente con una misma vocación. Una idea, la de concebir la formación en comunicación como “lugar de encuentro” de personas con similares inquietudes, a la que se decidió dedicar un código específico de análisis en todo su amplio espectro (Facultades y Escuelas), cuyos resultados se expondrán más adelante.

Un ejemplo concreto dentro del ámbito de las Escuelas que cabe subrayar especialmente debido a su elevada presencia entre los datos recopilados es el caso del Instituto Oficial de Radio y Televisión (IORTV). A la par de su reconocida labor en las últimas décadas como centro formador de profesionales de la comunicación, destaca su compromiso con la investigación en materia mediática y la organización de seminarios con especialistas extranjeros que ayudaron a introducir en el contexto español las dinámicas de trabajo de prestigiosos medios como la BBC británica.

INF/MA/+50: Tuve la fortuna de, a partir del tercer curso, formar parte de una experiencia extraña que existió que fue el Instituto de Radio Televisión Española, en el que abrieron una rama extraña de FP2 que no duró muchos años pero que en donde quienes estuvimos allí sí pudimos formarnos de alguna manera una promoción de gente joven que aprendimos lo que era la televisión con un nivel de formación y de acercamiento al medio yo creo que muy superior al que en aquellos momento se daba; con un profesorado de muy buen nivel que eran profesionales que además daban docencia en aquel instituto mítico para nosotros y que, de alguna manera, marcó mucho nuestra vida.

FIC/MA/+50: Creo que el IORTV fue un lugar de encuentro todavía más selecto porque era gente que nos juntábamos allí y la mayor parte estábamos en la Universidad en ese mismo momento y ahí sí que tuvimos a nuestro alcance la posibilidad de una actividad práctica más cercana a lo que eran nuestras inquietudes y expectativas y allí sí que tuvimos buenos profesores.

INF/MA/+/+50: Claro, ahí en el IORTV se hizo un trabajo de investigación único en España. Yo creo que en esa época de los setenta, dudo que haya más estudios significativos e importantes que se hicieran que los que se desarrollaron en torno al IORTV que además de promover investigaciones propias, en muchos casos inventándonos las metodologías y trabajando con unos recursos muy pobres, se hicieron investigaciones que yo creo que todavía tienen su valor y su vigencia y además regularmente y además tenías oportunidad de participar en seminarios realmente espectaculares. Por ejemplo los que impartió George Hills –luego mantendríamos relación con él durante años– fue realmente asombroso porque tener con nosotros a alguien que venía de la BBC, que tenía otro lenguaje y otras preocupaciones distintas a las que teníamos en España, que básicamente era la transición, en fin el nuevo modelo de sociedad al que nos enfrentábamos, él tenía un discursos profesional puramente centrado en el ejercicio del Periodismo y que en España es que ni existía ese debate. Nadie se planteaba ese nivel de conocimiento y es que era asombroso.

No obstante, ese ensalzamiento llevado a cabo por varios entrevistados sobre la labor del IORTV en aquella época incipiente de formación de comunicadores, contrastó con alguna opinión recabada sobre el funcionamiento actual del Instituto.

INF/MA/+/+50: Está el Instituto Oficial de Radiotelevisión, vale, muy bien, pero te puedo decir que muchos alumnos formados allí llegan mucho más carentes que cuando tú lo hiciste. Cuando tú lo hiciste llegaban profesionales y ahora no, y la gente no se fija. No se analiza qué talentos tiene cada persona.

Paralelamente a esta comparación negativa con épocas anteriores, encontramos el testimonio de jóvenes profesionales formados recientemente en Escuelas Profesionales que ensalzaron sin reservas la educación recibida en este tipo de centros.

FIC/MA/-/-35: A mí la ESCAC tengo la sensación de que a mí me salva, salva mi vida, es decir, encuentro un lugar en el que mi placer es mi formación, mi placer es mi disciplina o mi placer es el trabajo en el que recuerdo que yo siempre he tenido problemas para despertarme pronto pero recuerdo despertarme pronto y levantarme como un resorte para ir a rodar. Es decir, el día de rodaje, la noche antes te cuesta dormir como cuando te vas de colonias de niño y estás dándole vueltas pero el día siguiente has dormido poco pero aún así te levantas a las 7 de la mañana porque a las 8 tienes que rodar la película y lo recuerdo como que a mí la ESCAC me salva totalmente porque por primera vez estudio algo por vocación.

1.5. Código 5: FOR humanidades

Con el código “FOR humanidades” se marcaron fragmentos en los que se abordó durante el discurso el papel de las Humanidades/Ciencias Sociales u otras disciplinas de las denominadas “tradicionales” dentro de la formación del profesional de la comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 10 citas distribuidas entre 6 sujetos diferentes. Si bien no resulta un porcentaje elevado dentro de los 50 casos que componen la muestra analizada, sí que se detectó una tendencia entre dichos seis entrevistados de reivindicación de la formación humanística (Historia, Filosofía, Literatura, etc.) y en ciencias “puras” (Matemáticas, etc.) dentro de los planes de estudio de las titulaciones en Ciencias de la Información y la Comunicación. Se trata, fundamentalmente, de profesionales pertenecientes a la franja de edad “mayores de 50”, que consideran que la única vía posible para la consecución de una formación sólida y consistente pasa por la inmersión en las materias clásicas y no tanto por la asimilación de contenidos propios de un ámbito comunicativo del que incluso dudan que constituya un campo de estudio con entidad propia. En este sentido, los resultados del código “FOR humanidades” se relacionan de manera directa con los ya expuestos en “FOR no es un campo científico”. A su vez, los sujetos ubicados en esta tendencia son en su mayoría profesionales cuyas estudios universitarios difieren de pertenecer al ámbito comunicativo (Derecho, Economía, etc.) y que participan del descrédito que las titulaciones en comunicación albergaron en sus inicios y en diversos momentos de su desarrollo.

INF/MI/+50: Creo que los planes de estudio ahí están fracasando y eso está produciendo periodistas con formación más endeble y creo que además es un mal generalizado. Creo que el espíritu crítico se cultiva contrastando, leyendo y documentándose a fondo. Es verdad que luego pueden desarrollar estrategias de investigación muy críticas pero creo que sin una base teórica, filosófica, literaria, de geografía, historia, es mucho más complicado. Me parece que ahí creo que habría que hacer una reconsideración.

INF/MI/+50: Yo he intentado en el Máster compaginar un poco los contenidos de estudio de estas nuevas herramientas con los estudios clásicos, volver a la retórica y a la gramática clásicas, volver a la filosofía.

Destaca un caso en particular, dentro de esta tendencia, en el que el entrevistado al abordar el tema recurrió a un marcado tono vehemente que incluía, asimismo, la introducción de términos soeces dentro del discurso.

INF/MR/+50: No, no, muchas matemáticas, mucha geografía, mucha historia y menos pendejadas, o sea, vamos a decir el HTML, ¿para qué quieren saber el HTML?

INF/MR/+/+50: Yo creo que lo que hay que estudiar es Historia, Geografía, Matemáticas, las troncales de verdad. Dejarse de polladas. Lengua y literatura es fundamental, la gente tiene que conocer su pasado, le da una perspectiva histórica del mundo y el saber por qué funciona. Pero bueno, ¿es que tendrían que explicarte economía de la empresa en la escuela? ¡No! Te tendrán que explicar los fundamentos económicos, la revolución industrial, el advenimiento del socialismo en la Unión Soviética, yo qué cojones sé.

1.6. Código 6: FOR lugar de encuentro

Con el código “FOR lugar de encuentro” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado hablaba del papel de la formación en universidades o escuelas profesionales como lugar de encuentro entre personas con intereses comunes.

Bajo esta premisa, se codificaron 25 citas distribuidas entre 12 sujetos diferentes. Entre este sector de la muestra, el denominador común a la hora de referirse a su etapa formativa, ya fuera en una facultad universitaria o en una escuela profesional, consistió en destacar la labor de dichos centros a la hora de reunir a sujetos que comparten una vocación y unas inquietudes similares por abrirse camino en el ámbito comunicativo.

FIC/NM/+/+50: Pues no mucha, yo soy un defensor de la Universidad. Lo fui en su momento y lo sigo siendo. Aunque pueda decir que me sirvió para tomar muchas cañas, pero las cañas iban acompañadas de mucha conversación, de mucho cine, de mucha discusión, de muchas revistas, de mucha lectura. Entonces todo lo que no me daba la Universidad con profesores, me lo daba un entorno por fuera. Yo me movía, me buscaba y ya sea políticamente... como tú quieras, en todos aspectos. Aquel entorno universitario fue el que me ayudó mucho en mi formación. Más que la Universidad en sí.

FIC/MA/+/+50: Aunque solamente sirviese como punto de encuentro, ya serviría para algo la Facultad. Yo tampoco habría hecho lo que he hecho si no hubiera pasado por la Facultad.

FIC/MA/+/+50: La facultad era un lugar de encuentro, para encontrarse, pero te puedes encontrar también en el Boccaccio o te puedes encontrar también en el metro si fuéramos músicos.

FIC/MA/+/+50: En aquella época la Universidad era muy caótica y simplemente era un lugar de encuentro con otra gente que tenía las mismas inquietudes, expectativas o formas de ver la vida y yo es que en la Universidad aprendí poco.

FIC/MA/+/+50: Más allá de eso, la impronta de cada uno y el interactuar entre nosotros y el hacer cosas más allá de las aulas fue lo que movió esa formación.

Como se puede comprobar, este segmento de entrevistados que resaltaron de su período formativo el hecho de haberse rodeado de personas con intereses similares, lo conformaron principalmente profesionales veteranos pertenecientes a la franja de edad de “mayores de 50”. Un dato que apunta, en cierta medida, a las carencias que por aquel entonces presentaban las todavía incipientes facultades de Ciencias de la Información y Comunicación en cuanto a contenidos, profesorado, etc., debido a su escaso recorrido en el tiempo y a encontrarse aún en plena construcción. Sin embargo, también encontramos representantes de las otras franjas de edad del estudio que incidieron nuevamente en los beneficios que les aportaron sus respectivas facultades o escuelas al haber funcionado como lugares de encuentro.

FIC/MI/-/+35: Creo que al final todos estamos dispuestos porque lo recordamos con cierto cariño, puede que las clases no fuesen lo más idóneo pero sí que te formaste de otra manera con proyectos, compañeros y tal.

FIC/MA/+/-35: Sobre todo lo más importante de la Escuela y lo que te permite la Escuela es encontrarte con otra gente como tú, con las mismas ganas, con el mismo entusiasmo, y al final es eso, un lugar de encuentro y luego, pues bueno, tienes la suerte de que además de ser un lugar de encuentro –que también podrías encontrarte en un bar– pues además hay un almacén con cámaras que te permite rodar y encima tienes la suerte de encontrarte con gente con más experiencia que tú pues que en determinados momentos te puede ayudar.

1.7. Código 7: FOR maestros

Con el código “FOR maestros” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado recordaba la labor de los maestros que había tenido a lo largo de su período educativo. Del mismo modo, también se incluyeron aquellos momentos del discurso en los que se abordaba en algún determinado sentido el papel de la docencia en la formación.

Bajo esta premisa, se codificaron 31 citas distribuidas entre 19 sujetos diferentes. En primer lugar, cabe mencionar aquellos casos en los que el entrevistado aseguró que se había decantado por estudiar una carrera del campo comunicativo (y por tanto dedicar su vida a este sector) gracias a la influencia de un profesor en concreto que le había ayudado a despertar su vocación.

INF/MI/+/+50: Quizás, esto lo pensé después, porque la pasión por los libros que me inculcó este profesor, acabó desembocando en una especie de razonamiento lógico: ¿qué es lo que más se parece al mundo de los libros que te puede permitir vivir de ello? Pues la escritura o el periodismo. Eso me llevó casi de forma natural al periodismo.

FIC/MA/+/-35: Y luego más tarde, ya en los jesuitas, en la calle Caspe tuve un profesor de Filosofía, Andreu, que era un súper cinéfilo y en su despacho tenía miles de películas en VHS y entonces yo a la hora del patio me iba a su despacho, charlaba con él, entonces ya tenía 16 ó 17 años yo y entonces él fumaba y me dejaba fumar. Hoy le meterían en la cárcel. Entonces charlábamos de pelis y me recomendaba pelis. No cada día pero cada semana me daba un par de pelis, me las llevaba a casa, las veía y al día siguiente las comentaba con él. Ya estaba en primero de Bachillerato. Creo que lo tuve de profe en primero de Bachillerato. Y él fue el que me acabó de animar a que optara por la Escuela de Cine, que entonces no había acabado ni la primera promoción.

No obstante, es durante su período de formación como comunicadores, ya fuera en escuelas profesionales o en facultades de Ciencias de la Información y la Comunicación, la etapa en la que un mayor número de esos 19 sujetos situó y nombró a esos maestros de referencia que marcaron decisivamente su período formativo y su posterior trayectoria profesional en el sector mediático.

INF/MI/+/+50: Tengo muy buenos recuerdos de la facultad porque había excelentes profesores que me dejaron una fantástica huella, muy buenos, que aprendí mucho con ellos, de hecho uno es profesor del Máster, Pedro Sorela, que me dio clase en la facultad, después fuimos compañeros en El País y ahora es profesor del Máster; o María del Pilar Palomo, una profesora de literatura maravillosa también.

FIC/NM/+/+50: Tenía tres profesores: Santiago Ramos, Jacoste en producción... tres o cuatro profesores que me interesaban y que iba a sus clases, y que te dejaban con la boca abierta. Y que hablaban de lo que a mí me emocionaba y que oía hablar a alguien que estaba en ese mundo y que trabajaba.

INF/MA/+/+50: El reforzamiento de mi vocación profesional se la debo al IORTV y a los profesores. Y sobre todo y lo he dicho siempre a Eduardo García Matilla; y luego a la gente que allí conocimos y que estaban: José María Torre Cervigón, Valle Torralbo, Bernardo Ballester. E incluso a Victoriano Fernández Asís. Yo le conocí mucho a través de Eduardo y a través de la gente que estaba y para mí sí fue un recuerdo muy imborrable el haber tenido la gran oportunidad de conocer a una figura mítica del franquismo, de los medios tradicionales y casi fue la primera persona que me enseñó a respetar a los mayores.

FIC/MA/+/+50: Eso no quiere decir que no hubiera profesores como Florentino Soria que te explicaba Historia del Cine y era alucinante, por poder ver películas de los años 30 o de los años 40. Era una suerte tener clase a las 10 de la mañana o a las 9, pero tenías que ir porque era la única oportunidad de sentarte en una sala de proyección a ver esas joyas. Daba a un botón y te las subían desde el piso de abajo. O con Antonio Lara, que era un buen teórico y como profesor desde mi punto de vista era muy bueno, y te enseñaba a ver el cine de otra manera y eso era interesante, había buen profesorado.

Otros de los entrevistados, en lugar de mencionar el nombre concreto de aquellos profesores que les habían marcado, optaron por enumerar los rasgos que, según su criterio, debía poseer un buen maestro.

INF/NM/+50: Yo creo que no, la gente joven hemos tenido la suerte, cuando éramos más jóvenes, de tener a maestros que nos han transmitido su experiencia y que nos han permitido saltar como un trampolín sobre ellos para intentar llegar un poco más lejos; y ésa es la posición que debería tener el maestro.

FIC/NM/+50: Más que lo que te enseñan es lo que te despiertan. Cuando alguien te despierta las ganas de conocer y las ganas de saber más y te acerca un poco a las herramientas, te alumbra en torno a las herramientas que vas a poder luego manejar para conocer, para saber más, pues eso me parece que ya es el 95% de un gran maestro.

A su vez, también se detectaron casos en los que el entrevistado afirmaba haber localizado a su verdadero maestro o maestros no ya en un profesor con el que compartió horas lectivas dentro de un aula, sino en la obra de un determinado autor o autores cuyo trabajo les había inspirado de manera decisiva y les había servido de referente absoluto a la hora de desarrollar su carrera en la profesión. A pesar de variar la ubicación de esa figura referencial, comprobamos cómo en estos casos se repite casi de manera similar el mecanismo de identificar un mentor, un ejemplo de maestría en el que verse reflejado y poder contrastar los diversos métodos y maneras de proceder tanto en la etapa formativa como en el trabajo dentro del sector.

PUB/MA/+50: Yo aprendí a leer en inglés sin hacer cursos de inglés y aprendí a leer de los anuncios de Volkswagen y del trabajo de Bernbach. Y a través de esto me fui metiendo en el trabajo de Bernbach y Bernbach ha sido mi maestro toda la vida. Entonces yo recuerdo que empezaba con un diccionario a traducir los titulares, después ya empecé a leer los textos de anuncio, que son textos relativamente cortos y después ya artículos y finalmente libros sobre Publicidad. Para mí, mi maestro y sigue siéndolo, también para todos los maestros, en algún momento sale Bill Bernbach y es que realmente es así.

INF/MR/+50: Fue muy interesante comprobar que había personas que hablaban de educación en medios citando a maestros como Kaplún, más adelante descubrí a personajes fascinantes como Luis Ramiro Beltrán, Rosa María Alfaro, Bordenave y otros.

Sin embargo, dentro de los 19 sujetos que abordaron esta temática también encontramos casos en los que el recuerdo de la experiencia docente recibida no resultó del todo gratificante y, debido a ello, recordaron ciertos aspectos negativos asociados al profesorado del que dispusieron durante su formación como profesionales o, simplemente, llevaron a cabo una crítica al estamento docente en su concepción tradicional.

INF/MR/+50: Fundamentalmente, creo que no encontré profesores que motivaran y conectaran la realidad con los conocimientos que intentaban trasladar y que se convertían en una acumulación de datos sin sentido, el espíritu de la acumulación bancaria.

FIC/NM/-+35: No, no, los maestros vienen después y los maestros son los que te encuentras, cuando estás leyendo, cuando te has cruzado con alguien, cuando ya has montado un poquito los cimientos de lo que quieres hacer porque hasta que no los montas todavía no sabes muy bien. Cuando ya has montado los cimientos de lo que quieres hacer ya empiezas a identificar quién es maestro porque al principio creo que cuando no sabes mucho todavía de algo pueden aparecer falsos maestros que te confunden, te despistan y yo creo que empiezan más tarde los maestros.

FIC/MI/-+35: Sobre todo en aquellas que más nos fascinaban a los alumnos, sentíamos que el profesorado a pesar de esforzarse era gente que no tenía un *background* profesional detrás.

1.8. Código 8: FOR negativa

Con el código “FOR negativa” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado llevaba a cabo un comentario con tintes negativos en lo referente al período de formación del profesional.

Bajo esta premisa, se codificaron 25 citas distribuidas entre 13 sujetos diferentes. Una tendencia detectada en este subgrupo radicó no tanto en realizar una crítica del concepto formativo en sí, sino en aparejar el comentario negativo a las circunstancias particulares de los estudios que a ciertos entrevistados les tocó cursar en su momento. Es decir, se aludió a supuestos males existentes en el pasado o en los orígenes de las facultades y escuelas de comunicación; partiendo de la suposición, eso sí, de que esa serie de problemas hayan desaparecido en la actualidad o se hayan ido corrigiendo progresivamente hasta nuestros días.

INF/MA/+50: Entonces la carrera que hice, Ciencias de la Información – Rama de Imagen, me pareció terrible. Me pareció antiprofesional en ese momento y tú lo sabes perfectamente. Tenía que hacerla porque quería entrar en la televisión por la puerta grande y, bueno, pues la tuve que hacer. La única manera que tuve de entrar en televisión fue presentándome a una oposición desde Radio Nacional y acabé en Televisión Española en Valladolid.

INF/MR/+50: Ha sido una experiencia muy empírica. La realidad es que la Universidad no me facilitó un conocimiento muy útil en su momento, no sé si porque la Facultad era muy nueva, porque el cuerpo docente no era motivador o por mi desinterés en unos momentos en que la calle ofrecía y exigía de una militancia que dejaba de estar presente en la academia, yo creo que todo un poco.

INF/NM/+50: Entonces yo creo que la Facultad en su momento inicial fue bastante caótica puesto que se basaba en una gente que quería ser profesor universitario como era el caso de Emilio Romero y fue el que impulsó el que hubiera una facultad universitaria. A partir de ahí se pusieron todos los parches del mundo porque había muchos profesores que querían ser catedráticos y que no podían serlo en sus universidades respectivas, o en las asignaturas que pretendían impartir y por lo tanto muchas asignaturas que se incorporaban a la Facultad no tenían nada que ver ni con el sector del Periodismo, ni del Audiovisual, ni de la Publicidad, y a quienes en el fondo no les importaba un pimiento ninguna de esas materias y que, sin embargo, aplicaban ahí la Semiología o la Economía o la Literatura.

INF/MI/-35: Sí, quizás sí, quizás sí el plan ha cambiado. En relación a lo que yo estudié, que era Ciencias de la Información, que era un pica flor, con asignaturas anuales, quizá sí ha habido cambio. Antes era un no valer para nada. Yo creo que ahora ha mejorado un poco. No sé cómo está ahora, no sé si lo han especializado más.

Al hilo de este último *verbatim*, surge la segunda tendencia detectada dentro del análisis de este código y ya más centrada en la crítica de la formación que se ofrece actualmente a los estudiantes de carreras pertenecientes al ámbito comunicativo. En este sentido, una serie de entrevistados enfocaron su visión negativa hacia los actuales planes de estudio de las titulaciones en Periodismo, Comunicación Audiovisual, y Publicidad y Relaciones Públicas.

FIC/MA/-35: Es posible que haya que replantearse qué hacer con determinadas facultades, cerrarlas probablemente, porque con los espejismos que se han creado vinculados con los medios de comunicación, hay universidades privadas que se han creado sólo para enriquecerse y habría que adaptar planes de estudios y, por otro lado, en cuanto al Periodismo y la Comunicación Audiovisual habría que replantearse seriamente con la comunidad educativa el hecho de que cuando están yendo anualmente al paro más de 8.000 personas, están saliendo de la Universidad 8.000 personas en busca de trabajo. Eso tiene que ser objeto de estudio urgente.

PUB/MA/+35-50: Están tan perdidos que lo que no puede ser es que una carrera universitaria que lo que debería de ser es un puente directo, que ahora mismo cualquier estudiante que viene a hablar conmigo yo le diga que si quiere entrar en una buena agencia por narices tiene que hacer un máster, porque es casi imposible si no saltas cuando llegas. Y dices, ¿pero en cuatro años no daría tiempo de hacerlo infinitamente mejor de lo que lo están haciendo los másteres solamente con que tuvieras clases prácticas para prepararte el portfolio?

En el caso de algún entrevistado de la franja más joven de edad, esa crítica a los planes de estudio afloró tras haber sufrido en primera persona cambios en la estructura programática, derivados en ocasiones de decisiones políticas, que hicieron que el alumno experimentase la sensación de servir como “conejillo de indias” de un sistema educativo en búsqueda constante de asentar un modelo formativo consistente.

PUB/MI/+/-35: Estudié en la Universidad Complutense de Madrid, estudié Periodismo. Y ¿cómo lo recuerdo?, la verdad que un poco caótico porque fui de la primera promoción de Periodismo del plan nuevo, con lo cual los profesores eran los primeros que no sabían muy bien cómo estructurar las asignaturas. Pasábamos de tener 4 ó 5 asignaturas anuales, a una media de 14 trimestrales. Había además una mezcla entre asignaturas trimestrales, anuales, troncales, había una mezcla un tanto extraña de todo tipo de asignaturas.

Cabe nuevamente mencionar el caso de un profesional de dilatada trayectoria que aseguró que el problema de la educación en España no radica tanto en el sistema educativo sino en las propias características del pueblo y el alumnado español. Crítica que trató de refrendar, nuevamente, con el recurso del lenguaje soez.

INF/MR/+/+50: Lo que hay que modificar en España es la universidad, la escuela, el bachillerato y que la gente estudie porque la gente no tiene ni puta idea. La gente sale sin puta idea. El problema no es que te den o no te den beca, es que ni dios estudia. Luego hay una serie de conceptos, hay una serie de prejuicios que son acojonantes.

1.9. Código 9: FOR no imprescindible

Con el código “FOR no imprescindible” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado señalaba que formarse en Ciencias de la Información o de la Comunicación no era un requisito imprescindible para ejercer dentro del sector mediático o para convertirse en un buen profesional de la comunicación.

Bajo este código se marcaron 7 citas distribuidas entre 6 sujetos diferentes. Como se puede comprobar, la consideración de la carencia de imprescindibilidad de formarse en el ámbito comunicativo para trabajar como profesional no representa una posición mayoritaria dentro de los 50 integrantes de la muestra. Sin embargo, dentro de los 6 sujetos que manifestaron opiniones cercanas, en mayor o menor medida, al objeto del código; sí que se aprecian dos tendencias claras. Por un lado, se sitúan aquellos entrevistados que abordaron la cuestión llevándola al territorio de su propio caso personal. Es decir, profesionales que no consideran imprescindible como tal poseer una licenciatura o grado en Comunicación (Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas) debido a que ellos mismos ejercen la profesión sin estar en posesión de ninguna de dichas titulaciones. Se trata, por lo general, de profesionales ya experimentados que, o bien no tuvieron la posibilidad de cursar dichas carreras, o bien se les presentó la oportunidad de entrar al mundo laboral previamente a acabar sus estudios.

FIC/MA/-/+35: Volviendo al hilo de mi evolución profesional debo aclarar que en mis comienzos aún no existían las facultades de Ciencias de la Información que comenzaron en los años setenta. Yo tenía tantas horas de trabajo que al final dediqué toda la vida al trabajo.

PUB/MI/-/+35: En realidad no me licencié en ninguna de las dos, ni en Publicidad porque se me pasó el plazo y tampoco en Políticas. Y simplemente porque empecé a trabajar en agencias y el trabajo me fue absorbiendo.

FIC/MI/+35-50: Hombre, veía que 5 años por delante de algo que más o menos ya sabía hacer y de lo que ya tenía trabajo me pareció un poco tonto, porque estaba perdiendo el tiempo, estaba perdiendo trabajos por estar estudiando, con lo que lo dejé. Lo dejé en primero, luego hice un curso de diseño gráfico y tal, pero al mismo tiempo trabajando.

No solamente se manifestaron en esta línea entrevistados que ejercen sin la titulación, sino que también se detectaron profesionales que, a pesar de contar con una licenciatura del ámbito comunicativo, no consideraron la formación en comunicación como un requisito fundamental para desempeñar de forma brillante el trabajo en un medio.

INF/MA/+50: Yo creo que es bueno estudiar comunicación si te vas a dedicar a la comunicación y estudiar periodismo si te vas a dedicar al periodismo; pero puedes ser un magnífico periodista sin haber estudiado, sin haber estudiado nada de esto. Es bueno que lo hagas pero no es imprescindible.

INF/MI/+35-50: De hecho en El País hay un máster que hay que tener una carrera para hacerlo, no necesariamente la de periodismo. Y el último director del periódico era químico, se formó en periodismo y resultó ser un gran periodista y llegó a ser director del periódico. Y hay muchos buenos periodistas que tienen otras carreras y otro tipo de formación más anárquica pero que escriben muy bien y son grandes periodistas.

1.10. Código 10: FOR positiva

Con el código “FOR positiva” se marcaron fragmentos en los que se llevaba a cabo un comentario positivo referente a la formación del profesional en el propio ámbito de la Comunicación; o bien acerca del período formativo experimentado de forma específica por cada entrevistado.

Bajo esta premisa, se codificaron 30 citas distribuidas entre 20 sujetos diferentes. Entre ellos, se detectaron diversos enfoques a la hora de abordar la temática

pero todos ellos bajo la idea común del beneficio que aporta la formación de cara al ejercicio profesional en el sector mediático. En el caso de algún entrevistado de reconocido prestigio, se llegó incluso a afirmar que sin esa etapa universitaria nunca hubiera optado por el perfil profesional en el que desarrolló su brillante carrera.

FIC/MA/+50: Yo por ejemplo tengo clarísimo que no habría sido actor si no hubiera pasado por la facultad. Tampoco habría pasado por producción. Ni Juan Molina habría sido director de fotografía aunque sí habría hecho fotografías porque le interesaba.

A su vez, otros sujetos señalaron que una mayor formación del profesional de la comunicación repercute de manera directa en su capacidad formativa sobre la ciudadanía a la que van dirigidos sus mensajes.

FIC/MA/-35: Una persona cuanto más formada más sentido común tiene, aunque hay veces que por el don natural. Cuanto más formada más fortalezas tiene este profesional también en la formación de los ciudadanos, pero es que estamos hablando de algo tan sencillo como la vida.

En otros casos, los entrevistados reconocieron que, a pesar de que mientras estaban inmersos en sus estudios no apreciaban de forma tan clara los beneficios de su formación, posteriormente durante su carrera profesional fueron descubriendo la utilidad de lo asimilado en las aulas.

INF/MR/-35: La carrera aunque hay a quien le parece que no sirve para nada, pues te das cuenta de que sí, y eso que yo en teoría mi ejercicio profesional no es puramente publicitario, que es lo de la Universidad, pero sí que ahora mismo pongo en práctica cosas que aprendí en ella. Por ejemplo, cómo hacer una entrevista, pues eso, en las asignaturas de investigación social pues te dan pistas, sobre cómo hacer preguntas, por ejemplo.

FIC/NM/+50: No era exactamente una escuela de cine ni mucho menos y en ese lugar encontré una base más teórica de la imagen, que no era precisamente lo que buscaba en ese momento. Pero con el tiempo me ha sido bastante útil. Y me he alegrado bastante de varias cosas que me hicieron ver en ese lugar.

Una de las principales tendencias detectadas bajo este código fue la que destaca como principal virtud del período formativo la consecución de ese bagaje cultural al que da acceso el paso por la universidad y la capacidad de descubrir, a través de las diferentes materias, las verdaderas capacidades y motivaciones de uno mismo.

INF/MA/+50: Es verdad y yo siempre lo he defendido ante mis propios alumnos, sobre todo cuando se quejan de memorizar y de tal, yo creo que también tiene un doble valor la universidad que entonces también lo tenía. Uno, de dar un cierto bagaje cultural que es verdad que luego en la vida lo notas si lo has tenido o no lo has tenido. Y dos, también que yo creo que es un poco gimnasia para el cerebro. Cuando te has dedicado a estudiar y tal, entiendo yo que igual que en el deporte, el cerebro y el conocimiento digamos se abre, e igual que tienes hambre, la actividad intelectual también te da ganas, un cierto apetito intelectual de seguir formándote. Entonces en ese sentido, yo creo que los estudios de comunicación eran unos estudios adaptados a la comunicación de la época.

INF/MA/+50: Puedes pero es mucho mejor que seas capaz de formarte con unos contenidos básicos que no hacen que llenen tu disco duro de información y de teoría y sí unos contenidos que sean capaces de despertar en ti las ganas por aprender, la curiosidad por conocer. Yo creo que ése es un poco el objetivo de la carrera. Que se consiga o no ya cada uno lo dirá pero yo creo que en la carrera de periodismo se trata de despertar tu capacidad y tu curiosidad para conocer lo que pasa a tu alrededor.

INF/MI/+35-50: Dicho esto creo que es imprescindible tener una carrera universitaria por el bagaje que te da la universidad y las dudas que te plantea. Si bien hoy que ser académista, tampoco es bueno que las redacciones se llenen de gente sin formación, sin compromiso.

No faltaron tampoco aquellos profesionales que hicieron hincapié en el hecho de que la formación de los profesionales que se ofrece en la actualidad ha mejorado notablemente con respecto a aquella que se impartía en décadas precedentes.

FIC/MA/+50: Lo que hay ahora es que en todas las facetas de realizadores, directores, editores y desde luego guionistas, realmente se ha consolidado una industria de gente muy capacitada, cada vez mejor preparada también, porque en las facultades se forma mejor y también a través de muchos máster.

INF/MI/+50: Si te das cuenta los alumnos que vienen al máster, cada vez vienen más preparados en estas habilidades, de hecho en asignaturas como redes sociales o escritura digital ya había alumnos que sabían mucho más que los profesores.

Asimismo, e independientemente del código “FOR lugar de encuentro” (durante el cual ya se aludió a aquellos entrevistados que consideraban positivos los centros de formación por su capacidad de reunir a personas con inquietudes similares), se encontraron nuevos casos en los que el beneficio señalado del paso por la Universidad distaba de tener algo que ver con lo que sucedía dentro del aula o con los profesores de las diferentes asignaturas.

FIC/MA/+50: La facultad lo que sí me facilitó fue el acceso a una biblioteca donde estaba Dolores Devesa, que era la bibliotecaria de la escuela de cine. Con lo cual, encontrarte en los años 70 una biblioteca en Madrid que estuviera suscrita a Cahiers du cinema, a Positif, a todas las revistas inglesas que habías leído, y poder leerlas todos los meses, era un punto de conexión con el mundo, con el cine que a ti te interesaba que ni siquiera se veía en España y era donde pasabas las horas. Es decir, donde estabas en esa facultad, en esa biblioteca. Ahí yo me formé mucho más que en las clases.

1.11. Código 11: FOR regular

Con el código “FOR regular” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado no hablaba de su período de formación de una forma marcadamente positiva ni tampoco negativa; sino que situaba su valoración, en líneas generales, en un término medio.

Bajo esta premisa, se codificaron 12 citas distribuidas entre 9 sujetos diferentes. A pesar de que en determinadas fases del proceso se ha dudado de la utilidad de este código, se ha decidido incorporar a la presentación de resultados debido a que su análisis se aplicó al corpus de datos como cualquier otro código. A su vez, sí que contribuyó a detectar dentro de la muestra una pequeña corriente de entrevistados a los que la formación recibida en las aulas les resultó, en determinados aspectos, intrascendente, debido a factores como: la masificación en las aulas, escasez de contenidos, divergencias con la aplicación profesional, etc.

FIC/MR/+50: La facultad yo creo que me dio información y me dio un título pero sinceramente no me marcó demasiado.

INF/MR/-35: Pues la recuerdo como una muy buena experiencia a nivel personal pero en cuanto a nivel educativo no recuerdo muchas cosas de forma especial, recuerdo profesores muy buenos, pero la carrera no me aportó realmente los conocimientos que yo necesito ahora a la hora de enfrentarme a un informativo o a un directo para hacer una crónica.

INF/NM/-35: De la licenciatura no tengo gran recuerdo como tal. Sí que lo recuerdo como un tiempo importante de madurez personal y también profesional, sí que tiene un reflejo en lo profesional, pero en cuanto a profesorado, contenidos, herramientas, práctica que yo haya interiorizado y que luego haya sido parte de lo que yo he trabajado, no tanto.

INF/MI/-35: Entonces la Universidad estaba muy masificada, por aula éramos unos 500 alumnos en Ciencias de la Información en Madrid, y había como 4 ó 5 aulas. La formación que se nos daba era muy por encima, tampoco era un nivel de exigencia muy elevado, y bueno, fueron 5 años bastante fáciles.

1.12. Código 12: FOR teoría/práctica

Con el código “FOR teoría/práctica” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado abordaba en su discurso la cuestión de la relación entre contenidos teóricos y prácticos durante la etapa formativa del profesional de la comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 39 citas distribuidas entre 22 sujetos diferentes. Como se puede apreciar, el tradicional debate sobre la relación que debe existir entre teoría y práctica dentro de los planes de estudio de las carreras del ámbito comunicativo devino en ser uno de los aspectos más abordados dentro de la familia de códigos dedicada a la formación del profesional. Dentro de las tendencias detectadas, la que presentó más adeptos fue aquella que señalaba una excesiva carga teórica en el diseño de las titulaciones en comunicación (tanto en las actuales como en aquellas cursadas por el entrevistado en épocas pasadas) y reivindicaba un aumento de los contenidos prácticos de cara a asemejar en la medida de lo posible la actividad académica a la dinámica de trabajo en un medio de comunicación.

PUB/MI/+/-35: Entonces lo recuerdo un poco caótico, también eché de menos quizás en una carrera de periodismo, no sé si porque la Complutense está masificada y eran clases pues de cientos y cientos de personas y había como 9 o 10 clases cada año, eché de menos que fuese una carrera más práctica. Era demasiado teórica para luego lo que te exige el mercado, entonces, prácticamente salí sin saber escribir, sin tener una formación adicional a lo que luego necesitas para ser periodista, que es redacción.

INF/MA/+/+50: Esto ocurría en la Facultad de Ciencias de la Información. Podías ser titulado y jamás en tu vida haber pisado un estudio de radio, nunca un estudio de televisión ni haber pisado un periódico significativo.

INF/MI/+/35-50: Yo creo que no, creo que se pierde mucho tiempo en la carrera de Periodismo. Se pierde mucho tiempo con una serie de asignaturas que deberían ser a lo mejor indicaciones para aquellos que muestren un interés por esas líneas, pero luego la práctica profesional te muestra que eso de nada te sirve, ¿no? Hay mucho relleno. Yo me acuerdo que cuando estudiaba me preguntaba: “Y la materia prima aquí que son los periódicos, ¿dónde se estudian, dónde analizan, cómo se ven? Eso era mínimo cuando yo estudiaba.

PUB/MA/+/35-50: Son carreras muy poco prácticas y muy alejadas de la realidad.

INF/MA/+/+50: Aprendí sólo los planos, los encuadres, lo que es un travelling, lo que es un salto de eje y nada más. Por favor, no puedo estar aquí un año entero mientras en las escuelas de Nueva York eso se aprende el primer día de clase y después se pone uno a practicar.

Dentro de este mismo enfoque, destaca la comparación entre los campos académicos de la Comunicación y la Medicina que llevó a cabo un profesional de reconocido prestigio en el sector mediático.

PUB/MA/+50: El problema que tiene la enseñanza de la Publicidad en la Universidad es que suele ser bastante teórica y tiene que ser más práctica. En general en cualquier especialidad, porque si tú haces medicina no sacarás la carrera de medicina si no has abierto barrigas y has estado allí en los quirófanos o has estado haciendo análisis en prácticas en hospitales o cosas así y en Publicidad pues no, realmente. Las prácticas se hacen en el área que en el fondo es el eje de la Publicidad que es la creatividad, pues ahí se hace un trimestre en 4 ó 5 cursos, hay un trimestre y si la buena voluntad de los profesores lo permite es que hagan alguna práctica los alumnos, pero para mí sería desde que entras a hacer la carrera hasta que sales tienes que hacerlo. Tienes que hacer prácticas porque si no, te conviertes en un teórico y con esto no funcionas. Además, si te gusta la profesión necesitas ensuciarte las manos haciendo cosas.

Sin salirse completamente de esta línea, otros entrevistados, en lugar de centrar su discurso en la mera detección del problema, optaron por señalar las causas que según ellos originan ese desequilibrio entre la formación teórica y práctica ofrecida en las facultades de Ciencias de la Información y de la Comunicación. Y coincidieron en resaltar una por encima del resto: la falta de medios.

INF/MA/+50: Lo que no había era buenos profesionales que te dieran realmente una formación específica y sobre todo la inexistencia total y absoluta de medios técnicos. Es completamente ridículo abordar el conocimiento de una materia sin tener medios para realizarla.

PUB/MI/+35: Entonces había muy pocos medios, muy pocos ordenadores para todos los que éramos. Por lo tanto, en los 5 años de carrera oí los ordenadores en un par de ocasiones. Lo mismo con los estudios de grabación, con suerte en 5 años tenías una asignatura que te dejaba de vez en cuando entrar en la cabina de montaje o en el estudio de televisión.

Sin embargo, dentro del mismo código se detectaron casos que, de alguna manera, representaban la corriente opuesta. Es decir, profesionales de la comunicación que destacaron positivamente de su período formativo la gran cantidad de prácticas que pudieron desarrollar en sus respectivas facultades y durante las diferentes asignaturas que componían sus programas académicos.

FIC/MI/-35: Era una carrera en la que al contrario que en Derecho, me pasaba el día ahí metido porque había muchas prácticas, éramos pocos alumnos y había un trato más cercano con los profesores.

PUB/MA/+/-35: En la Universidad de León, la primera en la que estuve, era súper metódica. Tú ibas y te daban un temario específico, no hacías nada durante todo el curso y en febrero y en junio tenías que estudiar muchísimo, te examinaban y ahí realmente demostrar lo que habías estudiado. Sin embargo, en la Universidad de Valladolid noté otra onda distinta. Ibas a clase, aprendías un poco más, las clases eran más prácticas, mandaban más prácticas, trabajos para casa y muchos menos exámenes. A mí eso me pareció de valorar, creo que se aprende más de esa manera que no con exámenes.

Se llegó incluso a encontrar una denuncia de la excesiva carga práctica, en su sentido más mecanicista, que hoy en día presentan los planes de estudio de las titulaciones del ámbito comunicativo en detrimento del fomento del ejercicio reflexivo.

INF/MR/+/+50: La Universidad concentra su enseñanza en dominios cada vez más instrumentales. Cada vez hay menos formación reflexiva. Esto sólo favorece que el periodista concentre su esfuerzo vocacional en ser un asalariado obediente de los medios comerciales. En el uso sí. En para qué hay que usarlas, no. Yo creo que las asignaturas deben hacer hincapié en el para qué, más que en el conocimiento instrumental. El conocimiento y la enseñanza es instrumental y no enseña el para qué deben ser utilizadas.

En otros casos, se incidió en que la mejor manera de suplir esa carencia de contenidos prácticos de la programación académica reside en la realización de prácticas externas en medios de comunicación reales. Prácticas que en ocasiones son proporcionadas por las propias universidades a través de acuerdos y convenios con los diversos medios interesados.

INF/MI/+/+50: Pero la sensación de que la carrera era demasiado dilatada, abarcaba demasiados aspectos y la visión práctica era muy pobre, dependía un poco de tu propia voluntad, así que yo empecé a hacer prácticas muy pronto: en el Faro de Vigo y después en El País.

FIC/MI/-/+35: Salí de ambas carreras con la sensación de que no estaba preparado para trabajar, aunque con mejor sabor de boca en el caso de audiovisuales, porque por lo menos se molestaron en hacer convenios con televisiones, productoras y bueno, durante 3 meses pude estar en la televisión local de Gijón, de donde yo soy. Ahí ya tuve un contacto real.

1.13. Código 13: FOR vocación

Con el código “FOR vocación” se marcaron fragmentos en los que se aludía al componente vocacional que lleva aparejada la decisión de formarse en el ámbito comunicativo y de dirigir la carrera profesional hacia el sector mediático.

Bajo esta premisa, se codificaron 32 citas distribuidas entre 23 sujetos diferentes. La tendencia mayoritaria detectada entre dichos entrevistados situaba el germen de esa vocación, de esa inclinación natural hacia algún aspecto determinado del espectro mediático, en edades muy tempranas.

FIC/MI/+35-50: En realidad antes de saber leer, ya desde crío quise ser dibujante de historietas, con lo que no recuerdo el momento en el que me vino a la cabeza.

PUB/MA/+35-50: Pero desde un primer momento fue muy vocacional, desde pequeño, todo lo relacionado con la imaginación se veía muy claro que iba a ir por ahí, o por algo parecido.

INF/MR/+50: Pero desde muy pequeño siempre quise escribir. Y teniendo una idea del periodismo que no es real, la imagen que dan las películas, que no tiene nada que ver con la realidad.

Dos anécdotas rememoradas por sendos integrantes de la muestra ilustraron de forma gráfica y apasionada las características que comparten los profesionales partícipes de esta tendencia.

INF/MR/-/+35: Bueno, vocación por el periodismo me viene de muy pequeño. De siempre me ha gustado y además el periodismo radiofónico sobre todo. En mi casa siempre se ha escuchado mucha radio y desde que era un niño ya escuchaba radio en casa e incluso participaba en programas infantiles que había entonces en la radio y demás. Y bueno, de hecho como anécdota para que sirva de orientación de cuándo me viene la vocación por la radio. Cuando empecé a leer, por aquella época en torno a los 5 años, a mí no me gustaba leer y mi madre para obligarme a que leyese no me dejaba escuchar la radio si no me había leído tantas páginas, entonces llega hasta ese punto.

FIC/MA/+/-35: A mí el cine siempre me ha gustado muchísimo y yo creo que hay como dos momentos o dos anécdotas en las cuales uno se da cuenta que realmente esto es lo que más le tira. Yo cuando alquilaba una película de pequeño. Como mis padres no me dejaban ver la película 4 veces seguidas, que es lo que yo habría querido, me levantaba a la mañana siguiente, si ellos se levantaban a las 8 de la mañana, yo me levantaba a las 6, antes de que ellos se despertaran, y volvía a ver la peli. Y luego si ellos a media mañana se iban a comprar y yo tenía la suerte de que me podía quedar en casa, volvía a ver la peli.

En algunos casos, esa atracción hacia cierta faceta comunicativa llega incluso a trascender de la pura vocación académica y laboral para trasladarse al terreno de la pasión personal hacia la que fluye íntegramente la motivación del sujeto. Se trata, en palabras de varios entrevistados, del cumplimiento de un sueño hecho realidad.

INF/MI/+/-35: Yo siempre recuerdo el periódico del colegio. Aquello era lo que más me motivaba. Escribir era como un sueño, el que alguna vez me pudieran pagar por ello. Aunque algunos me recordaban que debía hacer algo serio, que qué era eso de escribir. Derecho y Economía era por ejemplo mucho mejor para encontrar un buen trabajo y que eso del Periodismo es muy inestable y ya escribirás los fines de semana, pero no, afortunadamente he sido bastante cabezota y hay veces que, bueno, si te empeñas lo puedes conseguir.

FIC/MA/+/-35: Lo primero es que yo nunca identifiqué de pequeño el cine como algo educativo, o que te formara como persona, siempre era como un ocio, no era una materia de la escuela, entonces que eso se convirtiera en una materia de la escuela para mí era como un regalo, es como si al que le gusta comer chucherías, te dijeran, pues hoy en el comedor, en lugar de comer verdura vamos a poner chucherías para todo el mundo y esto es sano además. Y tú te preguntarías: ¿de verdad puede ser?

Además de aquella surgida de forma natural, según otros entrevistados existe la vocación inculcada y fomentada por algún antecedente familiar que ya pertenecía al gremio o había dedicado su vida al sector mediático. En dichos testimonios, se mezcló el relato del despertar de esa inclinación personal con la emotividad del recuerdo de aquel padre, madre, abuelo, etc. que dio a conocer al entrevistado el mundo de la comunicación.

INF/MA/+/+50: Yo la he observado muchísimo, he visto la televisión con ella desde que estaba en su tripa en el Paseo de la Habana. La he visto por televisión desde que me daba la papilla; eso es de libro. Para mí es importante decir que con ella he tenido una visión. Lo que he vivido con ella han sido muchas comidas los sábados y los domingos en las que hemos hablado mucho de televisión, de cómo llevaba las cosas, sus proyectos, he conocido a muchos de sus compañeros de trabajo, algunos de ellos amigos, algunos de ellos enemigos de su voluntad de crear una televisión casi perfecta para niños y para todos.

FIC/MA/-/-35: Yo recuerdo que mi abuelo era fotógrafo. Fotógrafo no de profesión, sino de afición, y el tenía un montón de cámaras, un montón de tomavistas, de cámaras de súper 8. Yo recuerdo no tanto las cámaras en sí, siempre estaba haciendo fotos, las diseñaba y todo esto, las típicas fotos familiares y yo recuerdo el hecho de pasar las tardes en casa de mi abuelo, viendo en un proyector súper 8 que teníamos, películas, trozos de películas, que teníamos 5 ó 6, no teníamos más pero éste es el recuerdo más claro que tengo de mi infancia.

Complementariamente, hubo entrevistados que afrontaron el tema de la vocación no ya desde el relato de su propio testimonio personal, sino desde su opinión genérica acerca del componente vocacional e incluso pasional que, según su criterio, debe ir siempre aparejado a quien decide desempeñar una de las profesiones por excelencia del ámbito comunicativo; el periodismo.

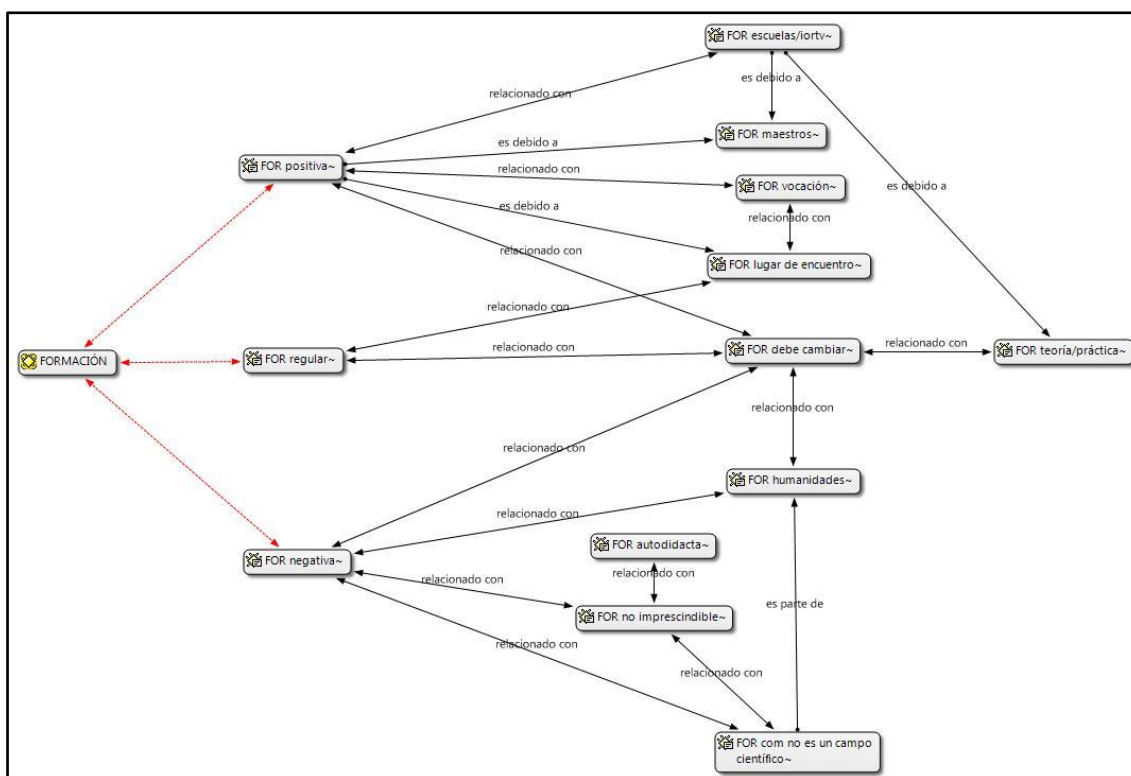
INF/MI/+35-50: Yo creo que el periodismo es una carrera muy vocacional, es un trabajo muy vocacional y tú sales de la oficina pero es un trabajo que al día siguiente vas a hacer un reportaje que hace que un tema te interese o a lo mejor no te interesa tanto, pero siempre urge el que tienes una vocación de hacer las cosas bien y eso hace que te documentes. Esa noche en lugar de leerte tu novela o leerte cualquier cosa, te lees algo en Internet relacionado con ese tema.

INF/MI/+35-50: Voy a hacer un inciso, yo creo que el periodismo es pasional, puedes estudiar periodismo y después descubrir que no te gusta, conozco muchos casos de gente que sabe mucho periodismo en la teoría pero después en la práctica ya no le apetece tanto o no tiene las mismas capacidades o no quiere desarrollarlas.

1.14. Red semántica – Familia FORMACIÓN

A continuación se muestra la red semántica perteneciente a la familia de códigos “Formación”, elaborada de manera asistida dentro del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. La red consiste en una representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos que forman parte de dicha familia y se articula a modo de mapa de resultados del proceso analítico llevado a cabo. De este modo, la siguiente red colabora a estructurar el desglose de datos expuesto en las páginas anteriores y ayuda a explicar los nexos y asociaciones que emergen del estudio detenido de los resultados.

Figura 17. Red semántica de la familia de códigos FORMACIÓN



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

La familia “Formación” es, junto con la dedicada a la “Competencia Mediática”, la categoría de la presente investigación con un mayor número de códigos de análisis, en este caso 13. Debido a ello, la representación gráfica resultante presenta una profusión de nodos, y de interrelaciones entre ellos, que puede llegar a elevar sensiblemente la complejidad de la interpretación de la red. No obstante, se han tratado

de evitar en la medida de lo posible los cruces entre vínculos para facilitar tanto la lectura de la imagen como la siguiente explicación de la estructura.

Dentro de la familia, se han tomado como punto de partida los códigos que expresaban grado de opinión en torno al período formativo del profesional de la comunicación; es decir, “FOR positiva”, “FOR negativa” y “FOR regular”. A partir de ellos, se fue progresivamente agregando al árbol uno a uno el resto de códigos. Los cuales, de alguna manera, ayudan a enriquecer y matizar el mero sentir expresado a través del grado de opinión.

En primer lugar, nos encontramos con aquellos que se manifestaron de forma positiva con respecto al período formativo de los profesionales de la comunicación, ya fuera la formación ofertada en la actualidad o la recibida personalmente, y sus diferentes aspectos. Cabe destacar que la consideración positiva de todo aquello referente a la formación del profesional fue la posición mayoritaria dentro de la muestra. En ese sentido, y como se puede comprobar en la red, entre quienes se manifestaron positivamente sobre el período formativo encontramos tendencias que lo relacionan con la vocación temprana y pasión personal hacia el ámbito comunicativo o con el recuerdo hacia determinados profesores que les marcaron decisivamente en sus posteriores carreras. A su vez, dentro del subgrupo que estudió en Escuelas Profesionales de comunicación (Cine, TV, Publicidad, etc.) la inmensa mayoría conserva una grata imagen de su formación debido nuevamente a haber contado con grandes maestros y al adecuado equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos que se impartía en dichas escuelas. Otros, sin embargo, guardan únicamente recuerdos positivos de sus respectivas escuelas y facultades de Ciencias de la Información y la Comunicación debido a que éstas les sirvieron como lugar de encuentro para conocer a personas con similares intereses.

Éste último rasgo coincide también con aquellos que situaron en un término medio (regular) su opinión acerca de la formación recibida para ejercer como profesionales de la comunicación. Así, esta serie de entrevistados también salvó, dentro de su crítica taimada al período formativo experimentado, el hecho de que no si no hubiera pasado por dichas aulas no hubiera entrado en contacto con otros sujetos de inquietudes afines. No obstante, estos profesionales no se olvidan de señalar que la educación que se imparte hoy en día en las diferentes titulaciones del ámbito comunicativo debe cambiar si se desea formar a profesionales de la comunicación con la suficiente aptitud para desenvolverse eficientemente en el panorama mediático actual.

Por último, y conformando una tendencia minoritaria dentro de la muestra, se ubican aquellos entrevistados que se manifestaron de forma negativa acerca de la formación de los profesionales de la comunicación, ya fuera la recibida a nivel personal en sus respectivas épocas o la que se ofrece en la actualidad en los diversos centros y facultades. Algunos de los integrantes de esta postura llegaron incluso a afirmar que la comunicación no es un campo científico en sentido estricto y que, por tanto, quienes desean trabajar en el sector mediático en lo que en realidad deben formarse es en humanidades y en el resto de materias “tradicionales”. En otros casos, simplemente se juzgó la formación específica en comunicación como no imprescindible para trabajar en un medio, posición que adoptaron gran parte de los integrantes de la muestra sin titulación y que se consideraron a sí mismos como profesionales “autodidactas”.

Cabe subrayar, a modo de epílogo, que dentro de los tres grados de opinión (positiva, regular y negativa) se encontraron sujetos que defendieron que deben modificarse los planes de estudio que actualmente se imparten en los diferentes centros y facultades de Ciencias de la Información y la Comunicación. Entre los diferentes enfoques ofrecidos, se debe destacar aquél que incide en el desequilibrio existente entre la carga teórica y práctica en la mayoría de titulaciones del ámbito comunicativo (Periodismo/ Comunicación Audiovisual/ Publicidad y Relaciones Públicas). A pesar de que se encontraron defensores de ambas posturas, fue mayoritaria aquella que señalaba la elevada profusión de contenidos teóricos en detrimento del desarrollo de un mayor número de actividades prácticas.

2. FAMILIA II: DIETA MEDIÁTICA

En la siguiente sección, dedicada a la familia de códigos “Dieta mediática”, se muestran los resultados más representativos obtenidos durante la formulación de las preguntas número 3, 4 y 5 de la entrevista, pertenecientes al bloque 2 o “de uso y consumo de medios y sistemas de información y comunicación”. En dichas preguntas, se cuestionaba al entrevistado en relación a: cuántas horas dedicaba al día a consumir medios; qué distinción hacía entre el uso relacionado con la profesión y aquél derivado del ocio, y; qué tipo de contenidos conformaban su espectro de consumo. En resumen, se preguntaba a cada profesional acerca de la elaboración de su “dieta mediática”.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de los 8 códigos pertenecientes a la familia “Dieta mediática” y relativos al uso y consumo de medios y sistemas de información y comunicación por parte de los 50 entrevistados de la muestra definitiva. Estos códigos son: DM; DM cuantitativo; DM ha cambiado; DM medios tradicionales; DM nuevos medios; DM piratería; DM temas; y DM trabajo/ocio.

2.1. Código 14: DM

Con el código “DM” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía a su propia dieta mediática, a su propio consumo de medios y sistemas de información y comunicación; siempre y cuando dichas alusiones no albergaran enfoques que se pudieran encajar dentro de las otras categorías ya enumeradas de la familia de códigos “Dieta mediática”.

Bajo esta premisa, se codificaron 30 citas distribuidas entre 22 sujetos diferentes. Si bien es verdad que la propia etiqueta del código lo convierte en una categoría bastante genérica, se ha decidido conservar de cara a la presentación de resultados debido a que ciertamente se encontraron testimonios de entrevistados, en torno a la composición global de su dieta mediática, que difícilmente podrían haberse ubicado dentro de algún otro de los códigos propuestos. Es el caso de profesionales que en un breve puñado de frases resumen íntegramente sus hábitos de consumo de medios.

FIC/MA/-/+35: Claro, yo es que tengo dos visiones: una visión para informarme y otra visión quizás un poco crítica de los medios de, bueno, ver qué hace uno, ver qué hace otro. Yo consumo todo, consumo papel, consumo Internet, consumo titulares en el móvil, consumo Tablet, ordenador como ya te he comentado y consumo también algo de televisión cuando puedo en plan informativo, quizás algún debate del canal 24 horas. Para mí una televisión muy cómoda era CNN Plus pero desapareció y, bueno, trato de ver algún informativo al mediodía y tal y consumo varias cosas. El papel es lo principal y mi periódico es El País.

INF/NM/+/+50: Leo en digital algunos periódicos por la mañana. Tengo luego ahora en la comisión acceso a los digitales y además hay un resumen de prensa bastante extenso de los temas que me interesan. En el coche oigo la radio. Voy cambiando entre dos o tres emisoras, yo hago un viaje de 40 minutos, casi una hora entre ida y vuelta y en eso siempre me lleva a ir oyendo la radio. Y luego por la noche tengo una dieta. Un hora y media o dos horas de televisión que normalmente siempre coinciden con lo que quiero ver. En directo, salvo el fútbol, no veo nada.

PUB/MR/+/+50: Soy un consumidor de medios que picoteo mucho de todo y me gusta picotear, depende del momento, lógicamente la televisión más por las noches, la radio por las mañanas, mientras estoy desayunando o afeitándome y demás. La prensa a lo largo del día, independientemente del lugar, las revistas, mucho Internet lógicamente, muchas redes sociales, pero ya te digo, no es estar permanentemente ahí pero me gusta saber lo que se cuece, absolutamente por todas partes porque eso es importante luego a la hora de poder recomendar.

En otros casos, y a diferencia de los resultados obtenidos con el código “DM ha cambiado” (que veremos más adelante), nos encontramos con profesionales que afirmaron llevar a cabo en la actualidad un consumo de medios similar al que realizaban hace tres décadas.

FIC/MA/+/+50: En realidad consumo igual que hace treinta años. Mi actitud como consumidor de contenidos audiovisuales es exactamente la misma de hace treinta años y es seleccionar lo que me interesa. Lo que pasa es que ahora hay muchas posibilidades que antes no tenía. Por gusto y también por formación siempre me ha interesado mucho estar al día de lo que se hace en Estados Unidos y de las ficciones.

Destaca, finalmente, el caso de entrevistados que afirmaron que precisamente debido a su largo recorrido laboral dentro de la industria mediática habían perdido, en cierta medida, el placer de consumir medios y sistemas de información y comunicación como meros ciudadanos que disfrutaban de su tiempo libre eligiendo aquello que les satisface de entre la amplia oferta de contenidos.

INF/MA/+/+50: Entonces, ahora en realidad disfruto muy poco, intento verlo todo porque por ocupación profesional lo tengo que ver todo pero he perdido mucho el placer de disfrutar como espectador puro. Y en el caso de la prensa me pasa igual, tengo tantas claves de lo que hay detrás, conozco tan bien a quien está detrás de cada firma, de cada editorial, de cada movimiento empresarial; sé por qué se ha hecho, en qué circunstancias está, que, claro, me he hecho un lector un poco cascarrabias porque lo veo de otra manera.

2.2. Código 15: DM cuantitativo

Con el código “DM cuantitativo” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado hacía referencia a su dieta mediática de forma cuantitativa, es decir, en los que aludía al número concreto de horas que dedica al consumo de medios y sistemas de información y comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 19 citas distribuidas entre 17 sujetos diferentes. Entre las diferentes tendencias detectadas, cabe comenzar por aquellos profesionales que directamente afirmaron dedicar las 24 horas del día al consumo de medios sin desconectar siquiera durante las supuestas horas de sueño. Este tipo de entrevistados no suele pertenecer a la franja de edad más elevada, sino que se trata de profesionales muy ligados a la época de auge y proliferación de Internet en el sector de la comunicación y a la necesidad de actualización permanente en sus respectivos medios.

INF/MR/-/+35: Pues creo que estoy las 24 horas prácticamente consumiendo porque desde que me levanto por la mañana, lo primero que hago es echarle un vistazo al twitter, ver los titulares de las noticias más importantes que hayan podido pasar por la noche. En cuanto llego de la radio me pongo en Internet y estoy conectado todo el tiempo. Luego, claro, estás escuchando la radio constantemente. Lo que menos veo, que sí que es cierto, es televisión, veo muy poco.

INF/NM/+35-50: Es imposible de calcular, te diría que todo el día, menos las horas de sueño estoy conectada permanentemente desde que me levanto hasta que me acuesto. Si me bajo a tomar un café estoy mirando en Internet, es una cosa constante.

PUB/MA/+35-50: Prácticamente es todo el día, es un *non stop*.

Dentro de la muestra, no obstante, se incluyen varios integrantes de un perfil concreto de profesional en el que, tanto por contrato como por las propias características del trabajo desempeñado, se requiere permanecer conectado a cualquier hora del día los 365 días del año: el corresponsal en el extranjero.

INF/MI/+35-50: Yo tengo uno italiano y otro español. Tengo un cajón con un montón de teléfonos porque cada vez que iba a Guatemala o a El Salvador compraba uno de esos para que te llamara el periódico. No puedes apagar el teléfono, tienes que estar atento las 24 horas.

En algunos casos, se llegó a hablar incluso de auténtica “obsesión” por consumir determinados medios, de dedicarles más tiempo del que a priori uno podría materialmente.

FIC/MI/-/+35: No soy un ejemplo válido, es una obsesión, paso todo el día. Paso mis 8 horas en Mondo con Facebook y Twitter abierto para consultar continuamente todas las noticias de grupos, competencia. Lo tengo todo ahí. Es una batería de noticias constante.

PUB/NM/-/+35: ¿Horas que le dedico? Muchísimas. Todas las que puedo, es más, también las que no puedo, realmente hasta las que no puedo, es continuo...

Conjuntamente, se detectó otra tendencia similar a la de quienes afirmaban dedicar todo el día a la recepción de medios, y es la de aquellos profesionales que aseguraban consumir contenidos no las 24 horas, pero sí a lo largo de la mayor parte del día o, al menos, durante la totalidad de su jornada laboral.

PUB/MI/+35-50: Las 11 horas de trabajo, todo el tiempo, mucho tiempo. Y luego, llegamos a casa y seguimos con el mail, los pantallazos de publicidad vista en la competencia, mucho.

FIC/MA/-/+35: Pueden ser doce o catorce horas diarias. Es una consulta permanente.

INF/MI/-/-35: A medios de comunicación le dedico prácticamente todo el día, una media de 9-10 horas diarias.

Menos genéricos resultaron aquellos profesionales que efectuaron su desglose de horas de consumo, medio por medio, hasta conformar el conjunto de su dieta mediática.

FIC/MR/+35-50: Televisión una o dos horas diarias, la mitad de los días de la semana. Internet una o dos horas diarias en el lugar de trabajo y otras una o dos horas para asuntos personales. Móvil ocasional, llamadas y consulta de correo electrónico. El uso de tecnologías de la información es independiente del horario laboral, y el uso profesional es independiente de la hora del día: depende de las necesidades de información en cada momento.

INF/MI/+35-50: De prensa escrita entre dos y tres horas al día pero picoteas porque te pones a escribir sobre un tema y después te tienes que ir documentando y tal. Radio escucho por la mañana una hora y media aproximadamente. Televisión poco, veo los telediarios, veo Sky noticias, unas dos horas.

2.3. Código 16: DM ha cambiado

Con el código “DM ha cambiado” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado indicaba o dejaba entrever que sus hábitos de consumo de medios y sistemas de información y comunicación se han visto modificados con la eclosión de los medios digitales.

Bajo esta premisa, se codificaron 25 citas distribuidas entre 14 sujetos diferentes. Entre las corrientes detectadas, sobresalió especialmente la conformada por aquellos profesionales que destacaron como principal cambio en los últimos años, a la hora de elaborar su dieta mediática, la posibilidad actual de elegir qué contenidos consumir, cuándo hacerlo y en qué soporte. Un cambio sustancial respecto a las limitaciones pasadas en las que todo consumidor de medios estaba sometido a una oferta limitada de contenidos insertados en una parrilla con unos horarios preestablecidos e invariables. En síntesis, la tendencia mayoritaria dentro de este código fue la que señaló los cambios que ha traído consigo la posibilidad de llevar a cabo un “consumo a la carta” de los medios.

INF/NM/+/+50: Cada vez soy más selectivo en lo que veo y luego por otra parte yo ya sí me he centrado en ver lo que quiero cuando lo puedo ver. Yo creo que ése es el paso siguiente que también se carga todo lo que son medios lineales tradicionales, canales lineales de televisión. Es decir, yo desde hace mucho tengo el disco duro, el PVR de Canal Plus y prácticamente veo en directo algún partido de fútbol y en ocasiones algún informativo. Todo el resto lo tengo almacenado en el disco duro, que me ha seleccionado las series que quiero, los documentales que me interesan, las películas que me apetecen, incluso los telediarios los puedo ver desfasados, en 30 o en 40 minutos.

PUB/MR/+/+35: Cuando empezó a llegar la banda ancha a casa. Creo que ahí empecé a darme cuenta de que yo podía elegir lo que quería consumir en el momento, sin tener que esperar a que me lo pusieran en un parrilla que no había decidido.

FIC/MR/+/+50: Sí, ha cambiado porque como he dicho antes yo ahora utilizo muchísimo el móvil. Voy mucho a programas de *podcast*. Voy a *You Tube* y me busco lo que quiero y en el momento que quiero.

PUB/MR/+/+50: Entonces se produce que cada vez eres un consumidor de medios que ves y escuchas aquello que quieres. No es tanto como sucedía hace tiempo en donde tú ponías la radio y a ver qué te echaban.

FIC/MA/+/+50: Antes con el baloncesto de la NBA tardabas mucho en ver *Urgencias* y tenías que verlo grabándolo en VHS porque siempre lo ponían a horarios inciertos y ahora yo soy usuario de e-plus y al día siguiente de emitirse en Estados Unidos por ejemplo *Mad men* o cualquiera de estas series, o *House of cards*, la puedo ver ya y subtitulada al día siguiente.

FIC/MA/+/-35: Es verdad que cada vez menos veo la tele como tal, sujeto a los horarios de programación de una cadena, porque al final creo que Internet ha conseguido que te hagas tu propia parrilla ajustada a tus horarios, lo buscas y lo ves.

En otros casos, el rasgo que se tendió a destacar dentro de los cambios en el consumo mediático generados a raíz del advenimiento digital fue la posibilidad de interactuar con diversos medios a un mismo tiempo; es decir, la capacidad de llevar a cabo un uso “multitarea”.

PUB/MR/+/-35: Creo que nos hemos acostumbrado a hacer muchas cosas a la vez. Somos mucho más multitarea de lo que creemos, pero que a la vez perdemos eficiencia. De todos modos la sociedad es así, cada vez se nos exige estar en más sitios, con más eficiencia. No sé si seremos más eficientes pero seguro que tenemos que estar, contestar, responder, subir una foto, saber de algo, aunque no sea del todo, aunque sea el titular.

FIC/MA/+/-35: No leo libros pero leo muchísimo, leo 250 mails, leo revistas de cine, leo el periódico cada día. Me encanta el periódico, desayuno leyendo el periódico y en Internet todo lo que me interesa, busco y encuentro y leo páginas y tal y cual. Estoy súper informado en el fondo y a veces estás leyendo algo y vas a *Wikipedia*. Por ejemplo, estás viendo una peli, ves Troya y dices, ¿cómo fue la guerra de Troya?, entras en Internet y te lees 4, 5 ó 6 páginas. Y creo que lo hace mucha gente.

Resulta también de interés comprobar cómo en el caso de algunos entrevistados ya no se puede hablar propiamente de cambios en la dieta mediática producidos a raíz de la eclosión digital, sino que dentro de la progresiva y constante evolución de los nuevos medios han modificado sus hábitos de consumo ya varias veces desde su implantación. Valga como ejemplo de los últimos años la eclosión de las redes sociales y su generalización, en detrimento de los medios de comunicación *online*, como el medio escogido por determinados sectores para informarse.

INF/NM/-/+35: Mi consumo de medios ha evolucionado muchísimo, sobre todo por Internet, como creo que todos en alguna medida. Internet es la gran línea divisoria. Y luego ha cambiado mucho la dieta mediática en función de las redes sociales más cercanas. Si hace 10 años, aunque existiera Internet, mi manera de informarme era entrar en la edición digital del periódico, ahora mi primera ventana es por ejemplo *Twitter*.

PUB/MR/+/-35: Es que a la gente joven no les interesan los medios de comunicación por norma general. Les interesan otro tipo de medios, no los tradicionales. Ellos no se informan a través de *elmundo.es* o *elpais.com*, su fuente de noticias es *Twitter*, su fuente de noticias es *Facebook*, y luego en sus redes sociales tienen determinados medios en los que confían, que muchos de ellos son *bloggers* y en ellos sí que tienen credibilidad.

Y es precisamente a tenor de esa supuesta necesidad de conexión permanente instalada en el actual contexto mediático, cuando comenzaron a surgir testimonios de entrevistados en los que valoraban como un placer, o como un pequeño premio que se concedían a sí mismos, la posibilidad de desconectarse de la red durante un determinado intervalo de tiempo con el fin de consumir un único producto mediático de manera exclusiva y con plena atención sobre él.

PUB/MR/+/-35: Y sí que a veces valoro el hecho de apagar el móvil y ver un programa o una serie. Sólo un capítulo, sólo la tele y yo. Y esa sensación, que cuando la hago me gusta mucho, y que me recuerda a muchos años atrás, digo, que por fin disfruto de todo lo que el creador ha querido que yo disfrute, porque el creador no quería estímulos externos como que yo esté jugando a Apalabrados o navegando por Internet o con Whatsapp.

FIC/MA/+/-35: Esto me está pasando un poco con el cine y me está dando mucha rabia. Y es que en casa me cuesta a veces ahora ver una peli entera porque me distrae el móvil, porque mientras la estoy viendo con el iPad miro no sé qué. Y entonces esto hace que vaya más al cine porque realmente por lo menos en el cine te aíslas, te concentras en la peli y la ves de principio a fin.

Por último, no faltó la opinión de un profesional de gran prestigio entre los integrantes de la muestra, en la que consideró que la multiplicación exponencial de la oferta mediática también ha traído consigo la desorientación de determinados sectores de la sociedad, los cuales no saben cómo gestionar de manera eficaz sus hábitos de consumo en medio de ese estado de sobreinformación y constantes impactos mediáticos a los que se ven sometidos.

INF/MA/+/+50: Lo que ha hecho la mejora tecnológica de la información es generar más información. Por tanto, la cosa es no ya que la gente sepa o no utilizar los nuevos medios, es que hay tal cantidad que hace muy difícil formar tu propio menú diario y entonces hay muchas más personas que, simplemente, desconectan y dicen es que es abrumador, entonces no tengo ni el tiempo ni la capacidad, ni las ganas de separar el grano de la paja y construirme mi menú y los medios y consultar solamente lo que me interesa. Es como si me hubiera metido en un gran quiosco en el que no oigo más que voces y revistas y colores y acabas desconectando, no porque no tengas la capacidad, sino porque es abrumador.

2.4. Código 17: DM medios tradicionales

Con el código “DM medios tradicionales” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado centraba el discurso sobre su dieta mediática en el consumo que llevaba a cabo de medios tradicionales (prensa, radio, TV).

Bajo esta premisa, se codificaron 31 citas distribuidas entre 23 sujetos diferentes. Dentro de ese conjunto, se comprobó cómo pese al omnipresente contexto digital que impregna prácticamente la totalidad del sector mediático, varios de los entrevistados manifestaron su pasión imperecedera hacia alguno de los medios tradicionales impresos y analógicos. Para estos profesionales, la magia del tacto del periódico en papel, de encender el transistor cada mañana, o de ver el telediario en familia durante la cena; siempre conllevará algo especial y diferente a las ventajas que proporcionan los nuevos medios.

INF/MI/-/+35: Lo que sigo es con aquella pasión de pequeña. La radio para mí sigue siendo la magia informadora absoluta y es lo que más consumo realmente. O sea, la radio permanece conmigo. Me acuesto con la radio, me levanto con la radio y, en cuanto puedo, pongo la radio.

FIC/MA/-/-35: Y toda la vida he leído el periódico. Recuerdo en la Universidad que yo vivía con 45.000 pesetas y compraba el periódico todos los días o me tomaba un café sólo para poder leer el periódico. Veo la tele siempre. Siempre he visto la tele. Para mí siempre ha sido lo mismo. Ha sido como una parte muy orgánica, no ser muy consciente de que yo estaba viendo la tele ni sentirme culpable. No me he sentido culpable nunca de ver la tele.

PUB/MI/+/+50: En casa se cena siempre con el televisor.

FIC/MA/+/+50: Empiezo por las mañanas en las que soy suscriptor en papel todavía de El País. Y para mí es el primer placer del día poder estar tomándome un café con el periódico en papel.

En ocasiones ese apego perseverante y fiel hacia un medio tradicional provino del recuerdo, normalmente durante la infancia, de un familiar cercano que leía regularmente ese periódico, escuchaba esa emisora de radio o veía ese canal de televisión. Así, según estos entrevistados, el hábito cotidiano del consumo de ese determinado medio se va trasladando de generación en generación como una tradición familiar más.

INF/MA/+50: Mi padre fue un gran lector de periódicos. Fue un caso único, de las pocas personas que yo he conocido que se leían el periódico entero, desde principio hasta fin. Lo que sucedía a veces es que llevaba retraso y se lo leía con mucho retraso, sobre todo se le acumulaban los semanales. Después de dos años o tres de repente descubría noticias impresionantes que me comentaba y habían pasado dos o tres años. Él se leía todo rigurosamente, leía El País entero, de principio a fin y lo iba acumulando y me lo comentaba.

FIC/MA/-35: Yo recuerdo la radio en casa de mi abuelo de pequeño, en el coche con mi padre, y leo el periódico. Recuerdo leer el periódico con mi padre. Mi padre leía siempre El País y yo leía El País desde muy pequeño. Empiezo con los deportes y con cultura y espectáculos, con las tiras cómicas, y me voy metiendo de atrás hacia delante.

Como se puede comprobar, frecuentemente esa adhesión por un medio tradicional no es tanto hacia el medio en sí (prensa, radio o TV); sino hacia un periódico, emisora o canal en particular. De alguna manera, el sujeto desarrolla una posición de fidelidad hacia ese medio en concreto que, a partir de ese momento, deja de ser “un periódico”, “una emisora” o “un canal” más de la oferta mediática, para pasar a ser “su periódico”, “su emisora” o “su canal”; aquel medio en el que depositan su confianza y al que conceden plena credibilidad.

PUB/MA/+50: Un diario, en mi caso La Vanguardia. Estoy suscrito y lo leo cada día.

FIC/MA/+50: Yo pongo la radio incluso antes de leer el periódico por la mañana, estoy con la radio en la SER. Me estoy afeitando y estoy escuchando la SER.

INF/MR/-35: Mis padres, si lo dice La 1, bien. Pero como que de Telecinco no se fían mucho, y da lo mismo que esté gobernando el PSOE o el PP, siempre se critica que los informativos de la televisión pública están manipulados. A ellos les da igual, pero si lo ha dicho la Televisión Española, pues amén.

Uno de los principales motivos a la hora de desarrollar dicha identificación con un determinado medio radica precisamente en la línea ideológica seguida por ese periódico, emisora o canal. De este modo, varios de los entrevistados señalaron cómo a la hora de elaborar su dieta mediática de medios tradicionales optaban por unos u otros dependiendo de su enfoque editorial y de los diferentes valores y principios que defiende cada medio.

INF/MA/-35: Desde que cerraron Público, desde que El País se está suicidando hacia la derecha, desde que cambió y llegó el gobierno del PP y me han quitado mi querida Radio 5, y ya Radio 3, tampoco La 1, para qué te voy a hablar, me siento huérfano mediático. Tenía yo mis rutinas de medios convencionales que me las han jodido y ahora mismo ando viendo cómo me reinvento. Solía comprarme El País, escuchaba la radio camino del trabajo, la SER y demás, veía a la vuelta a casa La Sexta, el Canal 24 horas, pero me han desbaratado todo ese plan.

INF/MI/+35-50: Consumo prensa, una determinada línea de periódicos, en mi caso particular me gusta también pues consultar la prensa internacional. Para mí, mi diario de referencia es Le Monde Diplomatique.

Incluso se detectaron casos en los que esa identificación del entrevistado iba más allá de manifestarse hacia un medio o una línea ideológica en particular, sino que directamente se producía hacia un periodista determinado, hacia otro profesional de la comunicación al que el entrevistado admiraba profundamente y a quien convertía en uno de sus absolutos referentes mediáticos.

INF/MA/+50: Para mí la desaparición de Gabilondo fue un drama casi familiar. Formaba parte de mi familia y de mi vida. Yo era de los que oía a Gabilondo para ver qué es lo que yo pensaba cada día, y me quedé huérfano. Y todo lo que ha venido después me ha parecido un desastre espantoso.

No obstante, y de manera opuesta a esta corriente de identificación y empatía, también se encontraron casos en los que el entrevistado manifestó su aversión o rechazo hacia algunos de los medios tradicionales por considerar que su producción se encuentra rodeada de intereses creados y basada en contenidos vacíos y superfluos.

FIC/NM/-+35: Prácticamente no veo la televisión, odio la televisión. No me está contando nada, no me aporta nada. Es una dosis de pornografía alta que hago curas y me desintoxico. Ahora estoy en pura desintoxicación. No leo prensa. No hago otra cosa que leer lo que me interesa y buscar los contenidos que me interesan. Así de radical es la cosa.

PUB/MA/+35-50: Por ejemplo, dentro de canales, la televisión no la veo, porque llegó un día en mi vida en que me di cuenta de que no me aportaba mucho, y sobre todo que no tenía tiempo.

2.5. Código 18: DM nuevos medios

Con el código “DM nuevos medios” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado centraba el discurso sobre su dieta mediática en el consumo que llevaba a cabo a través de los nuevos medios surgidos a raíz de la eclosión digital y de la generalización de Internet.

Bajo esta premisa, se codificaron 52 citas distribuidas entre 33 sujetos diferentes. Varios de estos profesionales reconocieron haber llevado a cabo desde años atrás un progresivo distanciamiento de los medios tradicionales que desembocó en una

reestructuración plena de sus consumos mediáticos basada en Internet y en las posibilidades de los nuevos sistemas de información y comunicación. De alguna manera, Internet es señalado como el punto y aparte que lo cambió todo. De ahí que se detectasen casos, en las tres franjas de edad, de entrevistados dedicados a ensalzar las virtudes de un nuevo modo de entender los medios que modificó radicalmente tanto sus hábitos de consumo como sus propias expectativas comunicativas a nivel vital.

PUB/MA/-/35: Masivo. Ahora mismo estamos todo el día pegados a Internet, también por el trabajo. Ahora mismo ahí está todo, la televisión se acabó, se acabó hace muchísimo tiempo. Necesitas otro tipo de ritmo. Internet te lo da. Tú puedes decidir qué escoger y qué no.

PUB/MA/+50: Mi abuelo decía que el señor jubilado era el que iba a dar migajas de pan aquí a las palomas de la plaza de Cataluña. Y yo digo, si no fuera por Internet seguramente estaría dando pan a las palomas de la plaza de Cataluña. En cambio, estoy absolutamente saturado, activo escribiendo, mandando cosas, recibiendo cosas, generando nuevos trabajos míos, etc., etc.

INF/MI+/35-50: Por ejemplo, ahora me venía acordando de una película, qué recorrido geográfico se hacía en ella. Consultas en Internet y enseguida te sale. Ése es el milagro para mí de Internet.

Asimismo, dentro de esta categoría se detectó una tendencia compuesta por aquellos sujetos que reconocieron consumir nuevos medios de forma ininterrumpida, ya sea por gusto personal o por necesidades laborales, a lo largo de todo el día. Se trata de profesionales que han desarrollado una necesidad de conexión permanente (hiperconectados, *heavy users*, etc.), para los cuales resulta absolutamente esencial permanecer rodeados de nuevas tecnologías desde el primer hasta el último minuto de su realidad cotidiana.

PUB/MR/+35: Bueno, digamos que yo voy hiperconectado. (...) Yo me levanto y lo primero que hago es chequear mis redes sociales, leo el periódico online siempre, me comunico por todo tipo de redes sociales: tengo perfiles activos en todas las redes sociales importantes de la actualidad. Y las he enfocado algunas para construir un mensaje diferente: no cuento lo mismo en Facebook que en Twitter, no cuento lo mismo en Instagram que en Flickr, y creo que gracias a eso he conseguido conocer a mucha gente que luego me ha servido en mi vida personal y profesional.

PUB/MI+/35-50: Yo soy *heavy user* porque empecé en ese sector, el de la telecomunicación. Personalmente me gusta mucho y además es necesario en el trabajo. Uso *tablet*, portátil, *smartphone*, Skype... (...) Entonces, desde el principio, manejo el entorno Mac, el Windows, de hecho todo el control de competencia lo hago con el kiosko desde la *tablet*.

Dentro de dicha tendencia, se encontraron casos en los que esa hiperconexión alcanzó límites que provocaron que el entrevistado reconociera sentirse verdaderamente “enganchado” a los nuevos medios, en el sentido de no poder prescindir de ellos ni en momentos de descanso personal ni en el desarrollo de actividades domésticas comunes como puede ser “pasear al perro”.

INF/MR/-/+35: Yo he llegado a pensar que estoy enganchado, he llegado a pensar que el teléfono es un apéndice mío. No sé estar en casa sentado en el sofá sin el móvil en la mano y, venga, echar un vistazo a cualquier cosa. Cuando estoy en plan tonto, de voy a hacer la fotosíntesis ahora mismo, la hago en el Facebook.

FIC/MI/-/+35: Pero incluso en esos casos o cuando salgo a pasear el perro es habitual que vaya con el móvil mirando qué pasa en la red, no vaya a ser que pase algo y no lo demos.

A pesar de haber aparecido ya varias veces en el discurso, otra de las corrientes detectadas fue la conformada por todos aquellos profesionales que subrayaron dentro de su dieta mediática el consumo de “redes sociales”. Algunos de ellos llegaron a afirmar que la generalización masiva de las redes sociales les supuso un nuevo vuelco en sus hábitos de consumo tras el que ya habían experimentado años atrás con el asentamiento de Internet. No obstante, dentro de los datos obtenidos con este código en cuanto a redes sociales, el uso de una de ellas merece mención aparte debido a su aparición de forma mayoritaria en el discurso y a los diversos modos de empleo que ha ido adoptando a lo largo de su existencia: *Twitter*.

Dentro de esa línea, el uso de Twitter trasciende del de otras redes sociales –más dirigidas al mero vínculo entre personas y la transmisión de contenidos–, y reinventa sus múltiples posibilidades a partir de características como la inmediatez o la limitación de los 140 caracteres permitidos por cada mensaje. En ese sentido, varios profesionales señalaron cómo su gestión de Twitter pasa por elegir qué cuentas seguir, y cuáles no, con el objeto de configurar un medio informativo propio en el que ellos han seleccionado personalmente las fuentes que les suministran la información.

INF/MI/-/+35: Me manejo con esas herramientas porque Twitter pues sí participo, no son 140 caracteres, son una cantidad de accesos a información bestial y eligiendo bien a quién sigues te estás montando tu periódico virtual. Para mí Twitter es la revolución absoluta.

INF/MI/+/-35: Yo no tendría tiempo de entrar en 20 páginas web al día. Por más que me guste presumir de que leo el New York Times, El Mundo, El País, ojeo La Vanguardia, miro a ver qué dice Le Monde y me paseo por Il Corriere della Sera; no me voy a acordar ni tengo tiempo en mi vida de entrar a esas webs todos los días sistemáticamente pero sí que sistemáticamente cuando estoy en autobús miro mi timeline en Twitter y veo qué están diciendo esos medios.

INF/MI/-/+35: Todo el mundo dice 140 caracteres pero es que no son 140, no es decir la palabra más ingeniosa, es que no se dan cuenta de que no es eso. La información está enlazada. Es como un bosque que vas desbrozando, puedes estar horas, no te puedes quedar en lo superficial de eso.

Siguiendo con los usos de esta red social, otros profesionales optaron por destacar cómo Twitter ha reformulado la experiencia de consumir en directo un determinado producto mediático (acontecimiento deportivo, episodio de ficción televisiva, programa de actualidad, etc.), puesto que ubica al espectador dentro de una ingente comunidad de usuarios con la que puede interactuar de forma constante en relación a aquello que acontece a lo largo de dicho contenido.

INF/MI/+/-35: El hecho de que la gente quiera comentar los programas de televisión que está viendo, porque está solo en su sofá o porque su pareja está viendo otra cosa pero quieres sentirte parte de esa comunidad. Entonces vuelve a dotar de sentido ver cosas en directo en el momento que un programador lo decide, y eso es algo que está formando a las audiencias en involucrarse en la información. Cuando estás viendo un programa de televisión, que por ejemplo el último capítulo de Anatomía de Grey o un partido de fútbol, o un debate de información seria, tenga ya puesto un *hashtag* en la pantalla, está llamando a la audiencia a formar parte de esa comunidad (...). Les está devolviendo un interés por esa comunicación y tienen muchísima capacidad de vincular a las audiencias.

PUB/MI/-/+35: Me encanta el Twitter pues para ver partidos de fútbol, por ejemplo. Es una bomba, es maravilloso, te diviertes muchísimo más, supongo que con fútbol y también con Eurovisión, pero yo con fútbol. Ves un Madrid-Barça y ves los comentarios de Risto, que es del Barça, y otro que es del Madrid y te partes de risa con los comentarios que te da. En vez de lo aburridos que son los locutores del fútbol, con el Twitter te diviertes.

Resumiendo estos dos modos de empleo, Twitter se convierte en una fuente informativa más y fundamental, en muchos casos, para el profesional de la comunicación. A su vez, reconfigura el modo de acceder a un contenido mediático en directo, rasgo que es aprovechado por los propios profesionales de manera que, en numerosas ocasiones, es el propio medio de comunicación quien propone sus *hashtags*

o “etiquetas” para que la comunidad tuitera se involucre de primera mano en el consumo de dicho contenido.

Sin embargo, no todos los integrantes de la muestra que efectuaron comentarios codificados bajo esta categoría se mostraron especialmente entusiastas con el consumo de nuevos medios y con todas las posibilidades comunicativas que su generalización ha traído consigo. Así, aunque de manera más reducida, una serie de profesionales optó por mostrar su desapego o falta de entusiasmo en relación al consumo de algún sector en particular dentro del espectro de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

INF/NM/+50: Normalmente consulto información y en algunos casos es búsqueda de algunos temas. Pero vamos, yo no estoy en ningún blog ni en redes sociales ni en Facebook ni en Twitter ni en nada. Es más, me horrorizan. Intento pasar desapercibido también en la red.

FIC/NM/+50: Tengo que estar al tanto de determinadas tecnologías porque profesionalmente me es imprescindible, pero yo, con 56 años, llego a mi casa y no pierdo un minuto en el móvil, en el ordenador, es decir, le dedico lo estrictamente necesario, que es mucho.

En ciertos casos la crítica no se dirigió hacia el consumo en sí de una parcela concreta de los nuevos medios, sino hacia determinados efectos que estos provocan, de los cuales, según el criterio de estos entrevistados, conviene no abusar. O también hacia determinadas propiedades que llevan aparejadas las nuevas tecnologías, como la inmediatez, que simplemente no eran del agrado de dichos sujetos.

INF/MI/+50: No me gustan los chats, no me gusta la inmediatez en ese sentido, prefiero escribir y prefiero el correo electrónico porque me parece que filtra un poco y ralentiza las cosas, pero yo reconozco que estoy desbordado.

FIC/NM/-35: Mi dieta mediática es rara. Me parece que hay demasiadas vías de comunicación, no son necesarias tantas. Basta con una que además no sea inmediata, como puede ser el correo electrónico. No quiero sentir la necesidad de contestar de forma inmediata a una demanda de comunicación. Creo que no hay lugar porque no siento que forme parte de un grupo. Me comunico y me encanta escribir pero no considero que deba responder inmediatamente a una demanda de información, todo lo contrario.

INF/MI/+35-50: Internet es fantástico pero intento dedicarle cada vez menos horas. Twitter es un medio fantástico para mí por ejemplo para echar un vistazo rápido, pero también te puedes embobar durante dos horas y no estás ni reflexionando ni estudiando nada en profundidad.

2.6. Código 19: DM piratería

Con el código “DM piratería” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado abordaba la problemática del consumo ilegal de contenidos mediáticos, es decir, de la piratería.

Bajo esta premisa, se codificaron 3 citas distribuidas entre 3 sujetos diferentes. Cabe apuntar que desde los primeros pasos del proceso analítico se creó un código para estudiar a través de los datos recopilados este ámbito, la piratería, pensando de antemano que sería una categoría con numerosas alusiones a lo largo de la investigación. Sin embargo, y como se puede comprobar, las menciones por parte de los integrantes de la muestra hacia la situación del consumo ilegal de contenidos en el panorama mediático fueron sorprendentemente mínimas. No obstante, y como era de esperar, dos de los profesionales que abordaron el tema lo hicieron desde un posicionamiento totalmente contrario a estas prácticas y denunciaron la facilidad que existe hoy en día para llevarlas a cabo de manera impune.

FIC/MA/+50: Algo que, por otro lado, en eso sí que he sido, aunque sea en mi esfera pequeña particular, bastante proactivo, es la antipiratería. Me he negado siempre a descargas ilegales y todo eso y ahora hay mucha facilidad para consumir lo que te interesa sin tener necesariamente que acudir a descargas ilegales.

INF/MA/+50: El servicio éste de Yomvi que funciona muy bien y te evita el engorroso trance de recurrir alguna vez al pirateo, que nunca me ha gustado por cuestión profesional, alguna vez lo he hecho por querer acceder a un producto que era imposible, pero me he sentido siempre muy incómodo y sobre todo por la calidad. Aparte que me parece que evidentemente estoy completamente en contra de la piratería.

El tercer entrevistado en cuestión que se refirió a esta problemática lo hizo para señalar la situación que según él se da en ciertas esferas de la sociedad, principalmente en franjas jóvenes, en las que el consumo ilegal de contenidos está a la orden del día.

PUB/MR/+35: Si acaso ven más series que nunca. Probablemente si les preguntas sobre series que ven, ven Homeland, House of Cards, ven The Walking Dead, ven Breaking Bad... Ven todas, pero todas se las han descargado.

2.7. Código 20: DM temas

Con el código “DM temas” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado indicaba los temas o contenidos preferenciales que buscaba entre la oferta mediática a la hora de llevar a cabo su consumo de medios y sistemas de información y comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 20 citas distribuidas entre 18 sujetos diferentes. Entre el amplio catálogo de productos ofrecidos tanto en medios tradicionales como en nuevos medios, la tendencia mayoritaria fue la conformada por aquellos entrevistados que se decantaron por el consumo de contenidos culturales o la consulta de informaciones concretas relacionadas con el ámbito del arte y la cultura.

PUB/NM/+/-35: Como usuario, las redes sociales las uso para informarme sobre eventos culturales. La verdad es que me gusta bastante el teatro, el cine y los conciertos, y lo uso casi como fuente de información.

INF/NM/+35-50: En el personal busco más de cultura, que no tiene que ver con el trabajo, como reportajes... periodísticamente lo que más me interesa es la entrevista muy larga, Jot Down, no es novedoso, pero es la respuesta del agobio ante la inmediatez.

INF/NM/-/+35: De las temáticas que más pueda trabajar son temas de Internet o de educación o de cultura abierta.

INF/MI/-/-35: De ocio, fundamentalmente tema viajes, cine y música.

PUB/MR/-/-35: Tengo descargado El Norte de Castilla y después teatros, agendas culturales.

La segunda corriente en número de adeptos dentro de esta categoría fue la compuesta por aquellos que destacaron entre los temas que nutrían su dieta mediática la necesidad de permanecer informados, el consumo de noticias de actualidad.

INF/MR/-/+35: Me gusta mucho ir actualizando titulares, es por inercia (...). Entonces procuras estar actualizando titulares, un poco por estar atento de qué está pasando, luego ya profundizarás.

FIC/MR/+/+50: Información general y deportiva.

INF/MR/+/+50: Información con una orientación social y vinculada a los nuevos procesos económicos, la proximidad y la actualidad de los movimientos sociales.

En lo relativo a Internet, destacó la presencia de las compras *online* como uno de los temas citados en mayor medida con respecto al consumo de nuevos medios.

INF/MI/+50: Lo utilizo por ejemplo pues para comprar entradas de cine, eso siempre. También para comprar libros, Amazon lo utilizo desde hace muchísimos años.

INF/NM/+35-50: A nivel práctico compro muchas cosas *online*: ropa, comida...

Por último, y a modo anecdótico, cabe destacar el caso de dos profesionales que se manifestaron en esta cuestión de manera completamente opuesta entre sí. Por un lado, una entrevistada afirmó consumir en su tiempo libre los contenidos contrarios a los que cubre su medio de comunicación. Mientras que, en el segundo caso, el sujeto aseguró que el tema en el que está especializado su medio representa su mayor afición y que, por tanto, siempre está tratando de consumirlo.

PUB/MI/+35: En casa intento desconectar del mundo masculino en este caso. Entonces como trabajo en una revista masculina lo único que quiero es leer blogs femeninos y navegar por webs femeninas o consultar mis cuentas de Facebook, Twitter o Gmail.

FIC/MI/-+35: Yo por mi trabajo, por suerte o por desgracia, es mi mayor afición y el mundo de la cultura pop me cubre casi todo el día.

2.8. Código 21: DM trabajo/ocio

Con el código “DM trabajo/ocio” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía a la relación existente, dentro de su dieta mediática, entre el consumo de medios llevado a cabo por razones laborales y el realizado por mero ocio personal.

Bajo esta premisa, se codificaron 22 citas distribuidas entre 19 sujetos diferentes. Entre las diversas posturas dirigidas a ponderar la primacía de un uso frente al otro, o a equilibrar los dos, destacó de forma mayoritaria entre los profesionales la tendencia consistente en dedicar un mayor tiempo al consumo mediático realizado por motivos profesionales que a aquél efectuado durante el tiempo libre.

INF/NM/+35-50: Pues la mayor parte es trabajo, ya que al final con las nuevas tecnologías se acaba confundiendo todo, pero diría que el grueso es trabajo.

PUB/NM/+/-35: Entonces yo hago una media diaria de 4 horas como mucho a lo profesional. Luego como usuario... sería difícil separarlo porque cuando estás metido en una red social estás metido con tu cuenta abierta y a la vez con la de la marca, pero como usuario fácilmente le dedico una hora más.

INF/MI/-/-35: Trabajo es el 90% y el 10% restante pues fuera de éste. En casa siempre enredas un poco en Internet, hojeas periódicos, pero vamos, el 90% del tiempo de nuevas tecnologías lo hago a través de la jornada de trabajo.

Sin adoptar una posición determinada en la balanza, se encuentran aquellos profesionales que aseguraron no saber diferenciar con exactitud cuándo consumen contenidos mediáticos por cuestiones profesionales de cuándo lo llevan a cabo por mero placer. Es decir, para estos entrevistados ambos usos se solapan debido a su propia inclinación natural hacia el consumo mediático y a la necesidad constante de nutrirse de cara a su ejercicio profesional.

INF/MR/+/+50: Creo que profesión y ocio se solapan. Es inevitable, es una cuestión vocacional. En mi tiempo de ocio busco información, conversación o viajes que me sigan nutriendo de herramientas de comprensión.

INF/MR/-/+35: Sí que se mezclan, yo disfruto mucho leyendo prensa el fin de semana cuando tengo más tiempo. Pero la leo con una libreta al lado, tomando notas para la semana que viene. Es difícil discernir el tema del ocio del de trabajo.

PUB/MA/-/+35: No tengo quizá una actividad muy uniforme y a veces también se mezcla el uso como usuario del medio –valga la redundancia–, con el uso como profesional que tengo que hacer como consulta para prestar un servicio. Entonces, a veces, al ser un servicio de consultoría es muy difícil disociar cuándo hago un uso de profesional y cuándo hago un uso como consumidor de medios.

Por el contrario, de forma minoritaria hubo sujetos que, debido a su trabajo en un medio de comunicación, afirmaron llevar su ocio y tiempo libre fuera completamente del terreno mediático; asegurando, de este modo, consumir únicamente medios de comunicación durante su jornada laboral y no realizarlo, en ningún momento del día, por ocio personal.

FIC/MA/-/+35: No consumo para el ocio.

INF/MI/+35-50: El ocio para mí es otro, no tiene que ver con los medios de comunicación. No identifico el ocio con los medios.

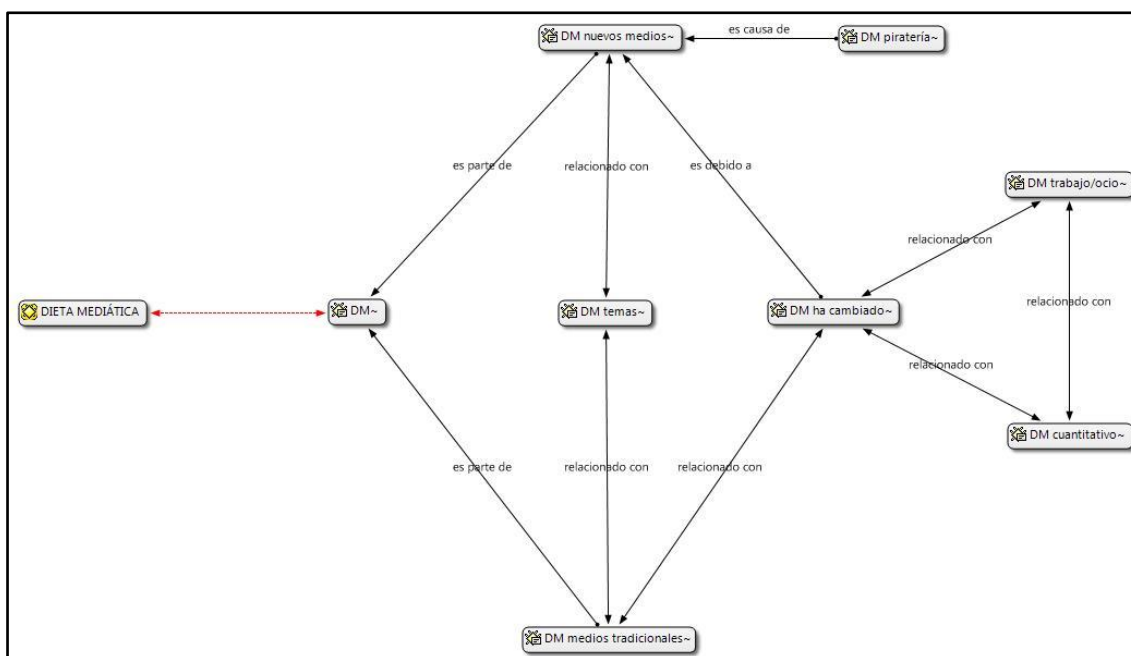
Asimismo, cabe destacar el testimonio de un entrevistado que señaló cómo ha evolucionado en pocos años a nivel social la consideración hacia el consumo de un determinado contenido; en este caso el de las “redes sociales”. De este modo, incidió en cómo éstas, a través de un período de transición muy corto, han pasado de estar asociadas casi por completo al terreno del ocio a convertirse en un instrumento imprescindible de trabajo en el sector mediático.

PUB/MI/+/-35: En 2005 evitaba que un jefe me viese con la ventana de Facebook abierta, era sinónimo de ocio. Ahora tú bajas a la redacción de GQ o de cualquier otra revista y estoy segura de que tienen el Spotify abierto, el Facebook, el Twitter abierto, no el personal sino el de la revista. Es decir, se han convertido en herramientas de trabajo.

2.9. Red semántica – Familia DIETA MEDIÁTICA

A continuación se muestra la red semántica perteneciente a la familia de códigos “Dieta mediática”, elaborada de manera asistida dentro del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. La red consiste en una representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos que forman parte de dicha familia y se articula a modo de mapa de resultados del proceso analítico llevado a cabo. De este modo, la siguiente red colabora a estructurar el desglose de datos expuesto en las páginas anteriores y ayuda a explicar los nexos y asociaciones que emergen del estudio detenido de los resultados.

Figura 18. Red semántica de la familia de códigos DIETA MEDIÁTICA



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

La familia “Dieta mediática” representa la tercera categoría de la presente investigación en cuanto a número de códigos de análisis, en este caso 8. No obstante, se ha tratado de simplificar, en la medida de lo posible, la representación gráfica de los diferentes vínculos detectados entre dichos códigos de cara a facilitar tanto la lectura de la imagen como la comprensión de los resultados hallados dentro del estudio en torno al ámbito referente al consumo de medios y sistemas de información y comunicación.

Dentro de la familia, se ha tomado como punto de partida el código genérico “DM”, aglutinador en cierto modo del resto de códigos de la categoría al tratarse, de forma directa y sin etiquetas posteriores, del propio prefijo relativo a la dieta mediática.

A partir de él, e independientemente de todos aquellos códigos que expresan particularidades, temáticas, rasgos o acciones; se ha efectuado una división entre los dos únicos tipos de consumo que, de forma estricta y a modo de síntesis, se pueden realizar dentro del ámbito mediático: el consumo de medios tradicionales (DM medios tradicionales) y el consumo de nuevos medios (DM nuevos medios). Una vez aplicada esta partición, se fueron agregando el resto de códigos hasta componer el árbol definitivo que ayuda a interpretar los datos recopilados dentro del presente bloque de la investigación.

Sin embargo, esa bifurcación planteada entre la dieta de medios tradicionales y la dieta de nuevos medios vuelve a confluir en un mismo código completando de este modo la estructura de rombo que sobresale en un primer vistazo a la red. Ese código al que vuelven a remitir las dos tipologías establecidas de consumo se trata de una de las categorías sustanciales de la familia que, como su propio nombre indica, afecta a la evolución que el concepto de “dieta mediática” ha sufrido en los últimos años. Nos referimos, claro está, al código “DM ha cambiado”. Y en él confluyen de nuevo las dos clases de consumo puesto que, según afirmaron mayoritariamente los profesionales de la comunicación, su dieta mediática se ha visto modificada en la última época tanto en lo referente al consumo de nuevos medios como en lo que respecta al de medios tradicionales. No obstante, los vínculos que unen dichas dos modalidades de consumo con el código “DM ha cambiado” son diferentes entre sí; ya que, pese a que el consumo de medios tradicionales también se ha modificado en los años precedentes, la verdadera razón de ser del cambio en la dieta mediática de los profesionales de la comunicación es, según los resultados del estudio, “debido a” (*véase la red*) la irrupción de los nuevos medios (DM nuevos medios) en el panorama mediático.

Y ese “cambio” en los hábitos de consumo de medios y sistemas de información y comunicación afecta al resto de códigos que retratan alguna particularidad relativa al ámbito de la dieta mediática. Obviamente, la mayoría de profesionales afirmó continuar consumiendo temas y contenidos en nuevos medios y medios tradicionales, pero, sin embargo, sí que indicó haber reestructurado el modo de abordar esos temas gracias a determinadas posibilidades de los nuevos medios como el “consumo a la carta”, la “multitarea” o la eclosión de las “redes sociales”. A su vez, gran parte de los entrevistados indicó que esas nuevas prestaciones que posibilitan los medios digitales han cambiado su distribución cotidiana entre el consumo efectuado por motivos profesionales y aquél llevado a cabo por placer o en el tiempo libre. Incluso algunos

sujetos llegaron a afirmar que en ocasiones esos dos tipos de consumo citados se solapan llegando a no diferenciar plenamente cuándo se está consumiendo para el trabajo en sus respectivos medios y cuándo por puro ocio personal.

Por tanto, esa modificación en la dieta mediática, tanto en el modo de abordar los temas como en la relación entre consumo laboral y personal, surgida a raíz de los nuevos hábitos generados en torno a los medios digitales, repercute obligatoriamente en el tiempo real que el profesional de la comunicación dedica diariamente a consumir medios y sistemas de información y comunicación. Esto es, modifica directamente sus horas de consumo cuantitativo de medios, y así lo señaló la práctica totalidad de los profesionales entrevistados al incluir dentro de su dieta cuantitativa un determinado espacio de tiempo (en ocasiones masivo) al consumo de nuevos medios.

Por último, cabe mencionar la aparición de problemáticas surgidas a raíz de la generalización de los medios digitales como es la “piratería” o consumo ilegal de contenidos mediáticos. Si bien, y a pesar de lo esperado, el debate en torno a este fenómeno no tuvo una elevada presencia dentro del corpus de análisis.

3. FAMILIA III: PUBLICIDAD

En la siguiente sección, dedicada a la familia de códigos “Publicidad”, se muestran los resultados más representativos obtenidos durante la formulación de la pregunta 6 de la entrevista (y sus correspondientes preguntas-guía complementarias), perteneciente al bloque 2 o “de uso y consumo de medios y sistemas de información y comunicación”. En dicha pregunta, se cuestionaba al entrevistado en relación a cómo afrontaba la recepción de contenidos publicitarios. Asimismo, y como complemento a esa cuestión base, las preguntas-guía planteaban a cada integrante de la muestra: si le parecía necesaria la publicidad; si le gustaba consumirla o le incomodaba; si la aceptaba o la eludía en el caso de disponer de dicha posibilidad; y sobre en qué circunstancias, a título individual, le influía más eficazmente un mensaje publicitario.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de los 6 códigos pertenecientes a la familia “Publicidad” y relativos a las consideraciones que cada uno de los integrantes de la muestra expresó en torno al medio publicitario. Dichos códigos son: PUB cuándo influye; PUB la eludo; PUB negativa; PUB no me influye; PUB opinión; y PUB positiva.

3.1. Código 22: PUB cuándo influye

Con el código “PUB cuándo influye” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía a las ocasiones en las que le influye en mayor medida un mensaje publicitario o a las circunstancias en las que considera que la publicidad es más efectiva.

Bajo esta premisa, se codificaron 13 citas distribuidas entre 12 sujetos diferentes. Entre ellos, la tendencia mayoritaria la compusieron aquellos profesionales que aseguraron que el contexto en el que la publicidad les llega de manera más eficiente se da cuando el mensaje que se transmite afecta de manera directa a un interés personal que ellos ya poseían de antemano.

FIC/MR/+/+50: En mi caso personal, la publicidad sólo es eficaz cuando coincide exactamente con un interés particular en un momento concreto y puede aportar una información útil para el receptor.

INF/MR/-/-35: Yo creo que me han sido realmente útiles cuando han venido un poco a ofrecerme algo que yo estoy buscando.

PUB/MA/+/-35: Principalmente que sea algo que estoy buscando. Que te expliquen o te den algo en lo que tu cabeza estaba rondando, que me guste, lo quiera y de repente te lo presenten de una forma tan diferente que acaben vendiéndotelo.

PUB/MR/-/-35: Primero, cuando me interesa el mensaje.

Sin embargo, esta postura de vincular la eficacia publicitaria a la localización de los intereses personales de cada ciudadano provocó que, en algún caso, aparecieran en el debate elementos como las controvertidas *cookies* de Internet; aquellos rastros sobre las consultas que el usuario efectúa en la red y que determinadas marcas y sitios web recuperan para obtener información de primera mano acerca de los productos que interesan a dicha persona o le interesaron en el pasado. Todo ello con el fin de proponer al ciudadano un compendio de mensajes publicitarios personalizados que hacen referencia a productos que ya adquirió en el pasado o sobre los cuales se detuvo a consultar sus prestaciones en la red.

FIC/MI/-/+35: Supongo que lo que se está haciendo ahora mismo con las *cookies*, con lo que te contaba antes que entrando en discos, Dvdgo, Amazon, buscando cosas... De un tiempo a ahora noto que cada vez que entro en las webs no hago nada más que ver anuncios de las cosas que he consultado últimamente. La primera vez que me pasó viendo la web de Mondo pensé: ¿son anunciantes nuestros? Luego me explicaron que no, que con las *cookies* ya detectan tus intereses.

En otros casos, aquello que se ensalzó a la hora de hacer llegar del modo más eficaz un mensaje publicitario fue la propia actitud del anunciante; el hecho de comprobar que la marca, a pesar de tener como objetivo la venta de su producto, desarrolla ante el consumidor un modo de comportarse coherente y que posee un sentido.

PUB/MI/+/+50: Algo que a mí me gusta ver y creo que además es eficaz es ver una marca que entiende lo que es no ella misma, sino lo que representa para el público y que desarrolla en todos los medios una actuación coherente. Eso es una cosa que yo creo que agradecemos mucho los consumidores y que además de ser coherente cuando saben ser inteligentes e intencionados, pues mucho mejor todavía.

FIC/NM/+/+50: Qué difícil es creerse lo que te cuentan los mensajes publicitarios. Cuando consigues creértelo es cuando la publicidad triunfa y es cuando la publicidad a mí realmente me interesa. Cuando el mensaje publicitario tiene algún sentido pues es maravilloso.

Cabe también destacar la postura compuesta por los entrevistados que afirmaron que la publicidad verdaderamente eficaz es aquella que el propio consumidor se encarga de buscar. Es decir, aquella que emerge cuando existe por parte del ciudadano una predisposición a buscar información sobre un determinado producto en lugar de limitarse a consumir las sucesiones de mensajes publicitarios invasivos que se emiten de forma habitual en los diversos medios y sistemas de información y comunicación.

INF/MA/-/+35: Yo creo que la publicidad es más eficaz cuando la busco yo mismo. El ejemplo claro de este marketing intrusivo es el de las compañías telefónicas. Cuando te llaman yo acabo respondiendo: te respeto, sé que estás trabajando, pero yo miro por mí mismo las ofertas y, si me interesa, compro o cambio de compañía. Ya tomo yo la iniciativa. Yo creo que es que esa lógica del mensaje unidireccional, que tanto hemos criticado en las clases, ya ha pasado. Ahora mismo el acceso a la información está a mi disposición y cuando yo lo necesite ya tomaré yo la iniciativa y voy a buscar por mi cuenta.

3.2. Código 23: PUB la eludo

Con el código “PUB la eludo” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado indicaba tanto aquellas situaciones en las que intenta evitar la publicidad, como determinados tipos de mensajes publicitarios que trata de eludir en su consumo cotidiano de medios de comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 20 citas distribuidas entre 16 sujetos diferentes. Tomando como referencia la propia naturaleza del medio, la tendencia mayoritaria fue la compuesta por aquellos integrantes de la muestra que aseguraron que, según su criterio, los mensajes publicitarios más incómodos son aquellos ubicados en Internet. De este modo, señalaron a este tipo de anuncios como la publicidad que en mayor medida tratan de eludir.

PUB/MI/+35-50: Pero como usuaria, la publicidad online si puedo evitarla la evito.

FIC/MI/-/+35: Yo soy el típico que cuando me salta un *banner* estoy nervioso buscando dónde cerrar. Otra gente supongo que lo hará de una forma más relajada e incluso vean bien lo que les llegue.

FIC/MA/+50: Me he creado una especie de mecanismo ahí inconsciente para eludirla incluso en Internet, a pesar de los *banners*. A veces me incomoda el que quieras ver un vídeo o algo, pero siempre estás atento para darle a “omitir el anuncio” y entonces le das o si de repente te lanzan un vídeo de 30 segundos siempre hay algo que puedes hacer en ese momento menos tragarte el anuncio.

INF/MI/-/+35: Si hablamos de Internet, es la pelea todo el rato por quitarte del faldón que te sale todo el rato para omitir anuncio. Mi relación con eso es “omitir anuncio”, está clarísimo. En Internet siempre.

A pesar de los cambios en el panorama mediático y de la evolución sustancial en las formas, cada vez más innovadoras, de hacer publicidad; el segundo medio más mencionado a la hora de evitar los mensajes publicitarios mientras se consume fue la televisión con sus tradicionales bloques de anuncios.

PUB/NM/+/-35: Me incomoda como usuario cuando estoy viendo la televisión, la verdad.

INF/MR/-/+35: Yo soy de los que cuando estoy viendo la tele y viene la publi, zapeo. Me gusta la publicidad que me sorprende, que en los primeros segundos me enganche. Pero la intento evitar porque no soy una persona muy consumista, soy un tipo bastante austero.

Otros entrevistados, en cambio, optaron por compartir la solución que ellos han encontrado para evitar aquella publicidad que les produce un mayor rechazo. Y varios de ellos coincidieron en indicar que para solventar tal incomodidad recurren a los dispositivos periféricos de almacenamiento de contenidos.

INF/NM/+/+50: Me salto la publicidad 64 veces, con lo cual sólo veo el contenido que me interesa y ése es un cambio que yo creo que es acelerado, bien a través de Internet o bien a través de esa nueva televisión que con los periféricos de almacenamiento no te va a exigir ni tragarte las publicidades, los bloques de 17 minutos ni estar esperando a que lo que les ocurra a los programadores coincida con el momento que tú tienes para ver televisión.

INF/MA/+/+50: Digital Plus, Canal Plus, funciona perfecto. Entonces me permite grabarme todo, lo tengo todo en el disco duro y evito la publicidad.

FIC/NM/+/+50: También hoy día, es decir, yo no estoy viendo *El tiempo entre costuras*, la estoy grabando y la veré, pero no soporto los cortes o tal. Y la veré cuando pueda ver varios capítulos seguidos, bien vistos.

Sin embargo, no faltaron profesionales en señalar que, pese a que ellos mismos tratan de eludir los mensajes publicitarios en numerosos contextos; la industria publicitaria representa, según su criterio, uno de los motores fundamentales del sector

mediático gracias al cual se pueden mantener gran cantidad de medios y puestos de trabajo.

PUB/NM/+/-35: Es algo irracional porque tú sabes que tu trabajo, las marcas y por ende los empleos de todos dependen de la publicidad, eso es imparable. Pero cuando estás en tu casa viendo una película me sigue molestando, aunque luego te pongas a ver los anuncios e inconscientemente los analices, pero tiende a molestarte.

INF/MA/+/+50: Yo trato de eludirla, no me interesa, pero admito y le agradezco el papel que tiene de sustentar los medios y tantos empleos.

FIC/NM/-/+35: Mi rechazo es hacia todos, pero con esa actitud de tolerarlo porque es lo que está permitiendo que sea posible.

De manera opuesta, también se encontraron alegatos en contra de esa concepción de la industria publicitaria que fomenta primordialmente el consumismo y el empeño de controlar al ciudadano a través de la inducción de necesidades de las que previamente carecía.

INF/MR/+/+50: La rechazo, creo que es una publicidad subordinada al consumo con el único objetivo de incentivarlo siguiendo el paradigma de Edward Bernays de que el ser humano está hecho para consumir y para ser controlado a través del consumo, y lo rechazo.

3.3. Código 24: PUB negativa

Con el código “PUB negativa” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado llevaba a cabo un comentario negativo referente al sector de la publicidad.

Bajo esta premisa, se codificaron 45 citas distribuidas entre 30 sujetos diferentes. En esta ocasión, la postura que presentó una mayor recurrencia entre la muestra fue la conformada por aquellos profesionales que señalaron como principales molestias ocasionadas por la publicidad actual las cotas de intrusismo y la capacidad invasiva de los mensajes publicitarios de determinados medios en la vida cotidiana del ciudadano. Una penetración inoportuna y repetida en el espacio personal del consumidor que, según integrantes de esta tendencia, en lugar de incitarles a comprar el producto suele derivar en la saturación, el hartazgo y, en definitiva, en el rechazo hacia la marca que lleva a cabo dichas prácticas.

INF/MI/+50: Me molesta la publicidad invasiva. Creo que los periódicos, además los generalistas, abusan de publicidades invasivas y es que son muy molestas y eso a veces hace que me vaya del sitio porque me parecen muy agresivas y además son muy feas.

PUB/MI/+35: Pues eso, realmente hay publicidad que al final te acaba poniendo de mala leche, estás en Internet y tienes de repente un banner que te asfixia porque está todo el rato rebotando y tú quieres hacer, por ejemplo, entrar en tu cuenta bancaria y hay un anuncio de *rent a car* o de seguros, un *pop up* que está todo el rato dando vueltas por la pantalla. Esto provoca el efecto contrario, o lo borro o acabo tirando la pantalla del ordenador.

FIC/NM/-35: En el caso de Internet cada vez es más invasivo. Hay momentos en los que tú no puedes leer una noticia porque está atrapada por un anuncio de publicidad.

FIC/MA/+50: A mí agobio. Saturación. No puedo más con la publicidad, está todo invadido. (...) No aguanto ya más de la señora que me llama por teléfono, de la página que abro en Internet y me salen 27 anuncios. Están llegando a unos niveles que llegan a la privacidad. O sea, han pegado un salto cualitativo que lleva a la desesperación.

FIC/MI/+35-50: Detesto los desplegados estos que te aparecen en el móvil mientras estás leyendo una noticia y te invade. Lo que consigue es que odies a esa marca.

En cambio, la segunda corriente más representada dentro de la categoría no hizo referencia a los posibles efectos negativos que puede generar la publicidad en el receptor, sino que abordó la cuestión de la propia calidad artística de los mensajes publicitarios que se elaboran dentro del sector hoy en día y que llegan diariamente al ciudadano. Para estos profesionales, el nivel medio de la publicidad que se realiza actualmente es muy bajo y ha perdido calidad de forma notable respecto a épocas anteriores.

PUB/MI/+50: Creo que entiendo por qué están mal hechos y creo que la media de calidad de los anuncios ha bajado mucho. Sobre todo en términos de creatividad y en términos de estrategia. Estamos viendo un nivel de calidad, con la crisis, espantoso.

PUB/MA/+50: Entonces tienen estos anuncios que a veces al anunciante y al público les encantan. Y a veces te dicen: oye, ahora sí, este anuncio que he visto. Y entonces te cuentan una historia y cuando acaba le preguntan: ¿y qué anuncia? Oye, pues mira, la próxima vez me fijaré, porque no me he enterado. (...) Si no te quedas con el producto que se vende es por debilidad de los creativos.

PUB/NM/-35: Se hace mucha publicidad mala.

Virando hacia aspectos industriales, algunos entrevistados incidieron en que hoy en día el problema fundamental radica en la crisis que está viviendo el sector tradicional de la publicidad desde años atrás. Un contexto, según estos profesionales, que hace que el sector no haya sabido por el momento reinventarse o buscar nuevas fórmulas a la par que acontece la evolución del panorama mediático y los avances tecnológicos.

INF/NM/+50: Yo creo que la crisis va a ser brutal en el tema de la publicidad tradicional, de la publicidad convencional (...). Entonces yo creo que es un mundo nuevo en el que hace falta reflexión, tests, pruebas, pues ahora todos los anunciantes están muy nerviosos y están en Internet y en las redes sociales, y en el viral, haciendo auténticas salvajadas con creación de contenidos que en el fondo son publicitarios y es publicidad encubierta total.

FIC/MA/+50: Cada vez lo van a tener más complicado para sobrevivir. Y digo para sobrevivir, igual que está pasando con la prensa y la televisión tal y como la conocemos. Con ese modo de empaquetar la publicidad lo va a tener cada vez más complicado porque cada vez la gente tiene más formas de ver lo que le interesa, formas diferentes de las convencionales y veo que es un problema serio a largo plazo.

Asimismo, resultan reseñables los testimonios de aquellos profesionales que subrayaron la carencia ética que supone el intentar camuflar mensajes publicitarios dentro de contenidos dedicados a la información, o emplear a presentadores de informativos como gancho para vender un determinado producto.

INF/MA/+50: Entonces yo creo que aquí hay muchos límites que se sobrepasan. Yo no puedo entender que se admita que los periodistas de los informativos hagan publicidad. No entiendo que eso no esté prohibido y lo he dicho en todos los canales en los que he estado. Y desde luego cuando yo he dirigido uno no se hacía.

INF/MI/-35: Porque ya la publicidad no está reservada en un espacio determinado para publicidad. Está dentro de la información muchas veces. La publicidad está por delante de la información y muchas veces se buscan la vida porque saben que ya apestan los minutos publicitarios y entonces lo que están consiguiendo es meterse dentro de la información.

Otros aspectos negativos en torno a la publicidad que aparecieron de forma esporádica en el corpus de análisis fueron: la incoherencia entre campañas del mismo producto dirigidas a diferentes medios, la saturación de tiempo de emisión publicitaria, el abuso de la técnica de “emplazamiento de producto”, o el fenómeno de renombrar estaciones o teatros con nombres publicitarios; entre otros.

3.4. Código 25: PUB no me influye

Con el código “PUB no me influye” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía a determinadas ocasiones en las que consideraba que la publicidad no le influía en absoluto como potencial consumidor del producto anunciado.

Bajo esta premisa, se codificaron 4 citas distribuidas entre 4 sujetos diferentes. Desde los primeros pasos del proceso analítico se creó un código para estudiar la presencia de este planteamiento entre los entrevistados. Y es que, según investigaciones previas, se había detectado una tasa elevada de ciudadanos que afirmaba no sentirse influenciado en ningún modo ante los mensajes publicitarios (a pesar de que estos mismos ciudadanos afirmaban convivir rodeados de una masa altamente manipulable a través de la publicidad). Como se puede comprobar, sin embargo, entre los integrantes de la muestra la presencia de testimonios susceptibles de ser incluidos en esta categoría fue ciertamente reducida. En cualquier caso, y aunque sea a escala individual, se ha decidido mostrar un ejemplo paradigmático de esta auto-consideración de inmunidad frente a los mensajes publicitarios.

FIC/MI/-/+35: Para mí la publicidad es prácticamente transparente. No sé a qué se debe o a qué no, no sé si es porque me interesa tanto el contenido que la publicidad pasa desapercibida.

En otro caso, el entrevistado explicó su convencimiento de ser alguien no influenciado ante la publicidad bajo el argumento de que cuando le interesa un determinado producto es él mismo quien toma directamente la iniciativa de buscar información sobre la presencia en el mercado de dicho objeto.

INF/MR/+/+50: Creo que nunca porque creo que cada vez que compro algo, algún electrodoméstico o alguna cosa que necesito, me informo, me asesoro, busco costes comparativos y lo último que a mí se me ocurre es guiarme de quien se anuncie más. En la publicidad ha desaparecido la función social de ser una herramienta que proporcione una información de utilidad.

3.5. Código 26: PUB opinión

Con el código “PUB opinión” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado vertía un comentario en torno al sector publicitario que no encajaba en ninguno de los otros códigos planteados.

Bajo esta premisa, se codificaron 41 citas distribuidas entre 26 sujetos diferentes. Dentro de los múltiples aspectos y singularidades del ámbito publicitario detectados dentro de esta categoría, se ha tratado de sintetizar la presentación de sus resultados agrupando los testimonios más reseñables en una serie de parcelas diferenciadas que afectan, cada una de ellas, a una realidad determinada de la publicidad. En primer lugar, una de las tendencias principales fue aquella compuesta por los entrevistados que se manifestaron en relación al futuro del sector publicitario ante la evolución presente y futura del panorama mediático.

INF/NM/+50: El futuro consistiría en una publicidad segmentada, dirigida, información comercial. No tanto una publicidad persuasiva, sino información comercial a la gente que te interesa con los contenidos que te interesan. Ahora vemos el drama de las marcas con las marcas blancas. Es cada vez más difícil generar fidelidad a la marca.

PUB/MA/-35: Entonces yo creo que queda mucho por hacer en tratar de adaptar la mecánica y la gestión de la comunicación de la publicidad a las oportunidades que ofrecen los nuevos medios, que ya no son nuevos medios, eran nuevos medios hasta hace un tiempo. Y en esta comunicación más convencional o *below the line*.

PUB/NM/+35: Creo que ése es el futuro de la publicidad, dedicar una pequeña parte de tiempo a mensajes comerciales puros como ofertas y localización de producto, y el resto hacerlo de manera que consigas crear apego para que sea el consumidor el que posteriormente vaya a buscar a la marca.

Paralelamente, varios de estos profesionales prefirieron referirse al papel de la publicidad como motor económico del ámbito mediático y como sector que ofrece un servicio contrastado para la sociedad. A su vez, incidieron en su papel como nexo de unión entre la producción industrial y las necesidades de consumo del ciudadano.

PUB/MA/+50: Es una pieza fundamental en la economía. Las empresas que no pueden comunicarse con su público pues evidentemente no tienen nada que hacer o no tienen nada que prosperar y esto se está viendo ahora. (...) La misión entre la industria y el público y el consumidor final es la publicidad. Si quitas este vínculo ahí están las fábricas por un lado y allí está la gente por otro, comprando marcas blancas.

PUB/NM/-/+35: La publicidad es una gran desconocida totalmente, en España más. Hay sitios que lo valoran de otra manera, yo creo que es una inversión, no un gasto, y creo que es una herramienta importantísima y que comunica muchísimo.

PUB/MA/+50: Sería arriesgar si fuera un juego de azar. Pero si hay una técnica detrás, si el que hace el anuncio –en el medio que sea- sabe la profesión, en lo que menos arriesga es en la creatividad, porque en la creatividad hay unas pautas muy claras y muy fáciles de aprender y muy fáciles de aplicar sobre cualquier momento que estés haciendo un trabajo o que tengas que juzgar un trabajo. Eso está muy seguro.

Dentro de esa línea de explicar los entresijos del sector, varios entrevistados se atrevieron a ofrecer su receta para elaborar un mensaje publicitario que funcione en la mente del consumidor. En otras palabras, compartieron su secreto para llevar a cabo una publicidad eficaz.

PUB/NM/+35: Siempre insisto en mis clases; al final en una campaña buena, por muy creativa que sea, los dos puntos importantes son conocer a la marca y el otro conocer al público. Creo que al fin y al cabo lo que tienes que hacer es plasmar la cotidianidad de la gente y su identificación en una forma, colores o cualquier cosa que quieras meter. Crear algo que suponga una experiencia para el usuario.

PUB/MA/+50: Tú tienes que hacer que el anuncio llame la atención y que la gente se fije en el anuncio, pero se tiene que interpretar y se tiene que entender. Y tiene que tener la conclusión de que es lo que le han estado prometiendo sobre una marca o sobre un producto y convertirlo en algo que es capaz de ser recordado en el cerebro humano.

FIC/MA/+35: Al final creo que el secreto de la publi es conectar en el momento con una necesidad que uno tiene.

Otras reflexiones en torno al ámbito publicitario que aparecieron en el discurso de forma más esporádica hicieron referencia a: las nuevas posibilidades de retroalimentación con el público que conceden las redes sociales; la necesidad de construir mensajes que permitan generar conciencia ciudadana; o el fenómeno, cada vez más creciente, de la publicidad viral.

3.6. Código 27: PUB positiva

Con el código “PUB positiva” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado llevaba a cabo un comentario positivo referente al sector de la publicidad.

Bajo esta premisa, se marcaron 33 citas distribuidas entre 22 sujetos diferentes. Entre las diversas apreciaciones positivas, la tendencia mayoritaria fue la compuesta por aquellos profesionales que ensalzaron nuevamente el papel del sector publicitario como motor económico de la industria mediática. En ese sentido, dichos integrantes de la muestra se refirieron a la publicidad como el sector gracias al cual un porcentaje muy elevado de medios de comunicación puede subsistir; y, por ende, como el ámbito que se encarga de sostener la gran mayoría de puestos de trabajo en la industria mediática.

FIC/NM/+50: Yo no me meto con la publicidad, yo creo que ayuda mucho o que nos ha ayudado mucho a la industria, y sin ella... Si no hubiese publicidad no existiríamos, rotundamente.

FIC/MR/+50: La publicidad es necesaria para la financiación de la mayoría de los medios.

FIC/NM/-35: Como concedora de la publicidad, en muchos casos ha hecho posible que se pueda sacar adelante un proyecto. Está y es necesaria.

INF/MR/-35: No me puede incomodar porque al final nos paga el sueldo.

INF/MR/-35: Imprescindible, imprescindible. Te das cuenta de que sin la publicidad no puedes existir.

En otros casos, esa positividad se canalizó hacia la reivindicación artística de la publicidad; hacia la defensa de un sector que, a la vez que trata de cumplir su cometido, suele otorgar piezas de una calidad gráfica, auditiva, o audiovisual, de primer nivel; amén de las altas dosis de creatividad implicadas en el proceso. Por tanto, para estos profesionales los límites entre el mensaje publicitario y la obra de arte se encuentran, en numerosas ocasiones, difuminados en la propia esencia de la pieza.

INF/MI/+35-50: Dice algún catedrático que muchas veces la publicidad es lo más digno que tenemos en estos momentos en televisión y ciertamente muchas veces se puede contemplar la publicidad como un ensayo de creación artística bien pensada, bien estructurada. Sinceramente, así la contemplo.

INF/MI/-/+35: Y todo lo que hacen, las campañas y tal, es gente muy creativa y que hace cosas espectaculares. Hay veces que los anuncios son obras de arte.

FIC/MA/+/-35: Hay muchísima creatividad en la publicidad. Eso es innegable. Yo cuando veo un anuncio de televisión bueno, tenemos los chats con los compañeros y nos preguntamos: ¿has visto el anuncio de no sé qué? ¡Tremendo! Y sigues los festivales.

FIC/MA/+/-35: A mí me gusta la dimensión de la publi casi como un cortometraje, de hecho, algún certamen de publicidad de Argentina me gusta verlo. Creo que tienen otro concepto de la publicidad más que contarte una historia en 20 segundos.

De forma complementaria, varios de los entrevistados se dedicaron a manifestar su gusto particular (o pasión personal en algunos casos) hacia todo aquello que representa la publicidad o, al menos, hacia algún apartado determinado dentro de la integridad del espectro publicitario.

PUB/MI/+/-35: Quizá mi respuesta no va a ser objetiva pero a mí me encanta la publicidad, creo que es un escaparate maravilloso de las marcas y de los productos.

INF/MA/+/+50: A mí me gusta ver publicidad porque forma parte de mi profesión y a mí también me divierte ver las campañas y ver las que hay ver los spots y tal.

PUB/NM/-/+35: Me encanta la publicidad, me encanta. Y cómo comunicarla me fascina, el cambio y la forma, los modos; de hecho yo me he dedicado y sigo trabajando en publicidad: haciendo cuñas, de redactora, locutora, y vendiendo espacios publicitarios.

Finalmente, cabe reseñar la referencia por parte de algunos sujetos a determinados efectos positivos que puede provocar la publicidad tanto a nivel social como a la hora de servir de vehículo educativo para normalizar determinadas situaciones. Uno de estos efectos beneficiosos para la sociedad se ilustra en uno de los siguientes testimonios a través de la alusión a la campaña publicitaria de una conocida marca de productos de higiene.

PUB/MI/+/+50: Si analizamos históricamente la publicidad, ha tenido efectos muy positivos en algunos aspectos a niveles progresistas. Por ejemplo, la representación que se hace de las minorías en publicidad ha favorecido la integración de las minorías. (...) Es decir, hemos visto una campaña como la de Dove, que se llamaba Belleza Real (Real Beauty), que lo que hacía era poner en solfa al resto de publicidad que nos vende a mujeres perfectas y a mujeres que sólo están en nuestra imaginación. Que, por otra parte, sigue siendo lo que vende.

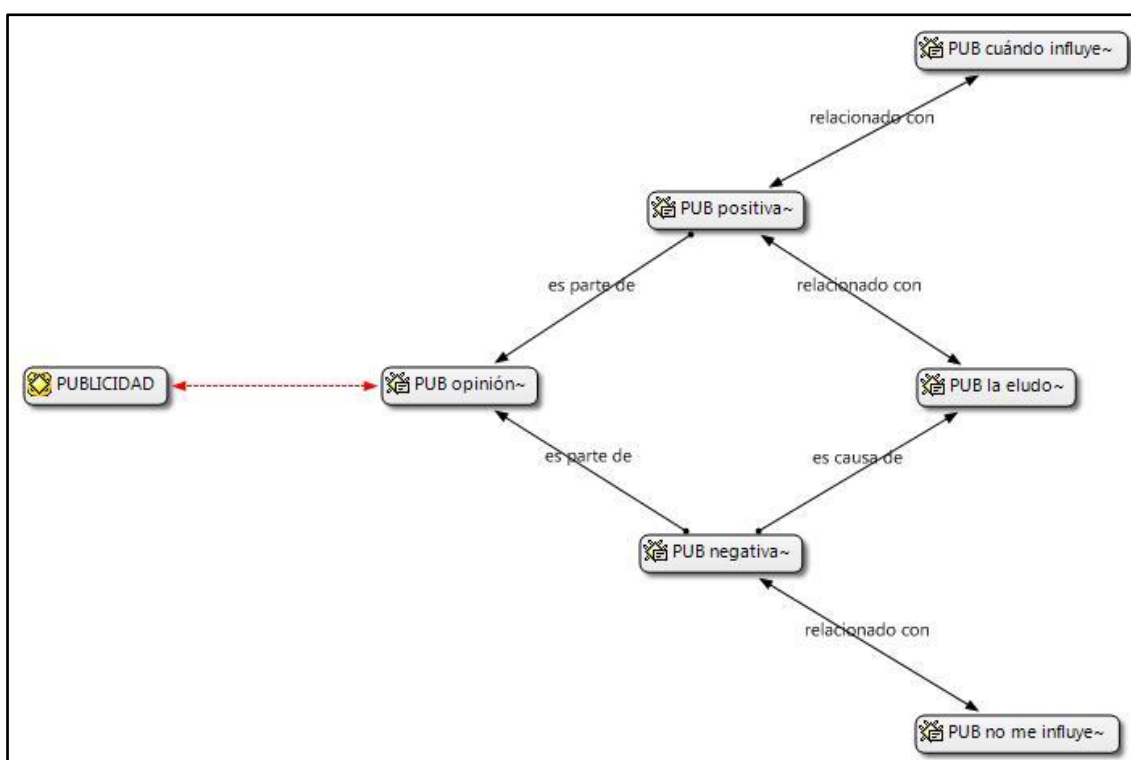
PUB/MR/+/+50: La publicidad es una de las herramientas de la economía de mercado actual más importantes y más relevantes y que no solamente tiene un aspecto económico, sino que tiene también un aspecto social y yo siempre he defendido que un aspecto educativo enormemente importante.

Asimismo, no faltaron nuevas menciones, desde una perspectiva positiva, a determinados aspectos ya abarcados en anteriores códigos como: el secreto para elaborar un mensaje publicitario eficaz; el actual fenómeno de la publicidad personalizada; o la reclamación de valores como la coherencia a la hora de llevar a cabo una estrategia publicitaria.

3.7. Red semántica – Familia PUBLICIDAD

A continuación se muestra la red semántica perteneciente a la familia de códigos “Publicidad”, elaborada de manera asistida a través del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. La red consiste en una representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos que forman parte de dicha familia y se articula a modo de mapa de resultados del proceso analítico llevado a cabo. De este modo, la siguiente red colabora a estructurar el desglose de datos expuesto en las páginas anteriores y ayuda a explicar los nexos y asociaciones que emergen del estudio detenido de los resultados.

Figura 19. Red semántica de la familia de códigos PUBLICIDAD



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

La familia “Publicidad” representa una escisión dentro del bloque de la entrevista en profundidad dedicado a la “Dieta mediática”, puesto que a lo largo de la investigación se pudo comprobar que los datos recopilados en torno a la valoración y el consumo del sector publicitario adquirirían entidad propia y cobraban la envergadura suficiente como para conformar una categoría independiente dentro del proceso analítico. Así, las valoraciones recogidas fueron cubriendo diferentes realidades del ámbito de la publicidad hasta articularse en 6 códigos diferentes de estudio que ayudan

a estructurar y comprender los resultados alcanzados en lo que respecta a la consideración y el consumo que los integrantes de la muestra manifestaron hacia el sector publicitario.

Dentro de la red, se ha tomado como punto de partida el código genérico “PUB opinión”, el cual, como indica su propio nombre, engloba al conjunto de consideraciones y particularidades de la publicidad que quedaron fuera del ámbito abarcado por el resto de códigos. A partir de él, se ha planteado un doble camino tomando como fundamento de esta división el grado de opinión que presentaba el profesional acerca del ámbito publicitario; esto es, “PUB positiva” y “PUB negativa”. Una vez aplicada esta partición, se agregaron los tres códigos restantes hasta completar el árbol definitivo que ayuda a interpretar los datos recopilados dentro de este apartado del bloque 2 de la investigación.

En primer lugar, y siguiendo una lógica basada en los resultados obtenidos, se asoció el código “PUB cuándo influye” a la valoración positiva de la publicidad, puesto que en la mayoría de los casos se asoció esa capacidad de influir en la decisión del entrevistado a la consecuencia de haber elaborado un mensaje publicitario atractivo, coherente, con calidad artística, y que ayuda a poner en contacto al ciudadano con un producto que puede llegar a colmar alguna de sus necesidades. Es decir, que los contextos señalados en los que un mensaje publicitario es capaz de influir al entrevistado fueron mayoritariamente asociados a una consideración positiva del sector.

Por su parte, aquellos escasos testimonios en los que el sujeto afirmaba no sentirse influido por ninguna clase de contenido publicitario fueron siempre asociados a consideraciones negativas de la publicidad; como aquellas basadas en asociar a dicho sector con la apología del consumismo, la percepción de saturación mediática, o el constante y excesivo intrusismo en la vida cotidiana del ciudadano.

Entre aquellos entrevistados que se manifestaron negativamente en torno al ámbito publicitario, una mayoría reconoció tratar de eludir, consecuentemente y siempre que fuera posible, cualquier consumo de contenidos publicitarios presentes en los medios y sistemas de información y comunicación. Así pues, el código restante “PUB la eludo” fue agregado a la red con un vínculo de causa directa hacia “PUB negativa”; asociando, de este modo, la elusión del consumo de publicidad a quienes presentan una consideración negativa de ésta.

No obstante, también se detectaron casos de profesionales en los que, a pesar de poseer una opinión favorable hacia el sector publicitario (principalmente en lo relativo a

su papel como motor económico que sustenta la industria mediática), afirmaron a su vez tratar de evitar los mensajes publicitarios en determinados contextos en los que su consumo les resultaba ciertamente incómodo. Por tanto, se decidió crear una nueva asociación del código “PUB la eludo” pero esta vez vinculándolo con “PUB positiva”; puesto que, en base a los datos recogidos, resulta compaginable la consideración positiva de la publicidad con el intento de evitar su consumo en determinadas circunstancias.

4. FAMILIA IV: NUEVAS TECNOLOGÍAS

En la siguiente sección, dedicada a la familia de códigos “Nuevas tecnologías”, se muestran los resultados más representativos obtenidos durante la formulación de las preguntas de la entrevista pertenecientes al bloque 3 o “de los nuevos sistemas de información y comunicación”. En dicho apartado, se cuestionaba al profesional en relación a cómo había empezado a usar las nuevas tecnologías; si había aprendido por sí mismo o si había recibido algún tipo de formación al respecto. No obstante, no se han incluido en el presente capítulo los resultados de todas las preguntas integrantes del bloque 3, puesto que se ha considerado que los datos obtenidos en las preguntas 8 y 9 de la entrevista se adecuaban en mayor medida a ser expuestos en el capítulo reservado a la “competencia mediática”.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de los 5 códigos pertenecientes a la familia “Nuevas tecnologías” y relativos a los modos de implantación en el sector mediático de los nuevos sistemas de información y comunicación. Dichos códigos son: NSIC; NSIC autodidacta; NSIC cursos; NSIC necesidad; y NSIC negativos.

4.1. Código 28: NSIC

Con el código “NSIC” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado se refería a alguna realidad perteneciente al ámbito de las nuevas tecnologías (en este caso denominadas como Nuevos Sistemas de Información y Comunicación); siempre y cuando dichas alusiones no albergaran enfoques que pudieran encajar dentro de las otras categorías ya delimitadas de la familia de códigos “Nuevas tecnologías”.

Bajo esta premisa, se codificaron 34 citas distribuidas entre 19 sujetos diferentes. Al igual que sucedía en el caso de la familia “Dieta mediática”, en este ocasión también se comienza con un código cuya etiqueta lo define como una categoría de análisis ciertamente genérica. Sin embargo, se ha decidido conservar de cara a la presentación de resultados debido a que se encontraron determinados testimonios de profesionales, en torno a su relación con las nuevas tecnologías, que difícilmente podrían haberse ubicado dentro de algún otro de los códigos propuestos. Es el caso de aquellos entrevistados con décadas de experiencia en el sector que lograron realizar, de

forma sintética, un breve repaso cronológico sobre cómo incorporaron a su vida personal y laboral los nuevos sistemas de información y comunicación.

INF/MR/+50: Y desde entonces para acá, que lo utilizaba como la gente normal. Un ordenador, sistemas de transmisión que fueron evolucionando muy rápido. En la primera guerra del Golfo no había casi todavía sistemas de transmisión y fue en el año 90. En la guerra de los Balcanes, en el 95, ya teníamos todo tipo de medios de transmisión. Y en el 2000 cualquier tío con un teléfono móvil podía transmitir, o sea, teniendo el ordenador.

FIC/MR/+50: En mi caso, ordenador personal desde 1987 y telefonía móvil e internet desde 1996.

INF/MI/+50: A principios del año 2000, o por ahí, empezamos a utilizar herramientas multimedia del ordenador muy básicas como lectores de contenido, gestores de contenidos; y a partir de ahí ya empezamos a experimentar con teléfonos móviles para la captación de imágenes; empezamos a incorporar programas de edición de vídeo y redes sociales. En redes sociales empezamos hace cuatro años.

Contrariamente a lo que se pudiera pensar, se hallaron casos de profesionales de esta franja de mayor edad que aseguraron que ese período hacia la normalización en el uso de las nuevas tecnológicas no sólo no les había resultado traumático, sino que lo vivieron con la mayor naturalidad. Incluso en algún caso, como el citado a continuación, el entrevistado reconoció sentirse cómodo actualmente con la etiqueta de “periodista digital”.

INF/MI/+50: Al pertenecer a la agencia EFE el proceso no sólo ha sido lógico sino natural, aunque no signifique que haya tenido serios problemas. Nosotros por esencia somos periodistas digitales. Desde hace mucho tiempo enviamos las noticias al hiperespacio o a algún sitio. Entonces el paso es absolutamente natural para utilizar nuevas herramientas.

De forma complementaria, dentro de la franja de estudio más joven se detectaron entrevistados que afirmaron haber ya crecido en un contexto caracterizado por la elevada y constante presencia de nuevas tecnologías. Se trata de profesionales de nuevo cuño que reconocen no haber necesitado ningún período de asimilación especial hacia los nuevos sistemas de información y comunicación dado que, desde un primer momento, el manejo de dichas herramientas les ha resultado de lo más natural.

PUB/MA/+35: En mi casa desde pequeña siempre hubo un ordenador. Tuve móvil a los ocho años. Desde que tengo uso de razón recuerdo tener Internet en casa. Siempre he estado conectada a las nuevas tecnologías.

Dentro del abanico que representan los nuevos sistemas de información y comunicación, varios entrevistados prefirieron centrar su discurso en el cambio sustancial que ha supuesto, a la hora del trabajo cotidiano en un medio de comunicación, la irrupción de Internet y su implantación masiva en el sector mediático.

FIC/MA/-/+35: Después hay un fenómeno que es fundamental que es Internet y ahí desde colgar una página una Semana Santa en un periódico, que fue la primera página que se colgó en un periódico local en Internet en aquellos módems analógicos, ha sido un fenómeno hasta hoy que ha incluido creación de Web TV y el desarrollo de proyectos en Internet que ha sido hasta ahora el último que he venido desarrollando.

INF/MA/+/+50: Es una herramienta inigualable para extender la cultura y yo creo que hemos de aprender a utilizarla. Estamos en el proceso de aprender a usarla y todavía nos llevará unos años el aprender a usar Internet y a digerir todo lo que supone.

FIC/MI/+35-50: Con Internet empecé en el 96 en concreto, a mí me venía estupendamente porque el mail, que al principio podías mandar cosas de muy poco peso, como siempre trabajaba en vectorial, me permitía enviar imágenes muy rápido y ahorrar dinero también.

De algún modo, comprobamos cómo con el paso del tiempo recobran vigencia e interés los testimonios de profesionales que relatan cómo fue ese primer contacto con Internet, ese primer día en el que delante de una pantalla se abrió ante ellos un nuevo mundo virtual. Aquellos instantes en los que apenas sabían definir de forma precisa en qué consistía aquel insólito canal de comunicación.

INF/MR/-/+35: Recuerdo la primera vez que utilicé Internet, además fui un kamikaze porque empezaba ese día de prácticas en una emisora. Había visto Internet a través de la tele, no sabía cómo funcionaba. Fue un día que además habían liberado a dos secuestrados de ETA, entonces en ese momento estaba todo el país pendiente y llegué a la emisora y el director me dijo: ¿sabes utilizar Internet? Y claro, ahora mismo me hacen esa pregunta y pienso que me están tratando por tonto. Pero es que en ese momento no teníamos el acceso que tenemos ahora. Y bueno, le dije que sí, a lo me contestó: pues te vas a poner en ese ordenador ahora y vas a estar controlando todos los teletipos que vayan saliendo, buscando información en los periódicos digitales sobre lo que vayan publicando de los dos liberados. Y dije: ah, vale. Y de esto que se me apareció la virgen.

Paradójicamente, en menos de dos décadas se ha pasado de esa incertidumbre en torno a un nuevo medio que aterrizaba en la sociedad; a la necesidad, en numerosos contextos, de llevar a cabo un uso continuo de la red a través de una conexión permanente. En esta línea, no faltaron entrevistados que aseguraron cómo en la

actualidad, según su criterio, quien no sigue determinadas pautas asociadas a las nuevas tecnologías se autoexcluye socialmente.

PUB/MA/+35-50: Hombre, yo creo que la sociedad tiene contacto al nivel más fácil, a nivel usuario que es en el que tú te sientes excluido si no estás, por ejemplo, si no tienes Facebook parece que eres un bicho raro. Es como antes el que no tenía teléfono móvil, que había mucha gente. Yo viví eso, o sea yo salía de mi caso y no tenía teléfono, vivía muy tranquilo, y ahora de repente el que no tenga teléfono móvil es muy raro, y muy poco práctico.

4.2. Código 29: NSIC autodidacta

Con el código “NSIC autodidacta” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado indicaba que se había formado de manera autodidacta en el uso y manejo de los nuevos sistemas de información y comunicación (NSIC): Internet (medios *online*, redes sociales), conocimiento y dominio de los nuevos soportes (ordenador, *smartphone*, *tablet*...), diferentes software, hardware, etc.

Bajo esta premisa, se codificaron 14 citas distribuidas entre 12 sujetos diferentes. Y si bien, de una forma o de otra, todo ellos declararon haberse iniciado por su cuenta en el uso y manejo de las nuevas tecnologías; se detectaron diversas posturas con pequeñas diferencias entre sí. Por un lado, encontramos el caso puro de un profesional que afirmó haber accedido de manera totalmente autodidacta a sus conocimientos sobre nuevos sistemas de información y comunicación.

INF/NM/+35-50: Mi primera cuenta de correo electrónico la tuve en Cinco Días, en el año 97, y fue la herramienta principal de mi trabajo. Pero cuando hice la inversión total y radical fue a partir del año 2008. Lo he aprendido todo por mi cuenta.

Por otra parte, y a pesar de reconocerse a sí mismos como autodidactas, varios de los profesionales reconocieron haberse servido de pequeñas ayudas como consultas a amigos, preguntas a compañeros de trabajo, etc., a la hora de progresar en el manejo de las nuevas tecnologías.

INF/MI/+35-50: Tengo conciencia de ser una persona autodidacta, pues hasta incluso todos los programas que me han permitido hacer montajes de vídeo y tal, han requerido un esfuerzo de formación buscada personalmente. Eso pasa un poco con las nuevas tecnologías. Es a base de preguntar muchas veces.

INF/MR/-/+35: No, autodidacta y algún amigo informático, tanto para el uso del móvil como para los ordenadores. Sí que es verdad que cada medio tiene su sistema informático.

INF/MR/-/+35: El Twitter fue lo que más me costó de comprender su funcionamiento, tengo una amiga que es community y me dijo. Pero vamos, cuatro cosas, luego no tiene nada.

En otros casos, ese autodidactismo se concretó a través de la mención a los software específicos que el entrevistado tuvo que aprender a dominar por su cuenta para poder progresar dentro de su perfil profesional.

FIC/MI/-/+35: Me hubiera venido muy bien pero no la tuve, ha sido un histórico a lo largo de toda mi vida. Quarkxpress, Photoshop, Indesign; la gente que trabaja en una revista de papel o una página web, y todo ha sido autodidacta, empujado por las circunstancias. Cuando el ordenador tenía un virus ese día no trabajabas, te pasabas el día intentando arreglarlo, pegándote con lo que ibas encontrando en Google.

4.3. Código 30: NSIC cursos

Con el código “NSIC cursos” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado indicaba haber recibido algún tipo de curso de formación en el uso y manejo de los nuevos sistemas de información y comunicación (NSIC): Internet (medios *online*, redes sociales), conocimiento y dominio de los nuevos soportes (ordenador, *smartphone*, *tablet...*), diferentes software, hardware, etc.

Bajo esta premisa, se codificaron 8 citas distribuidas entre 7 sujetos diferentes. A pesar de los escasos testimonios incluidos en esta categoría, encontramos entre ellos diversos enfoques que diferencian prácticamente cada uno de los fragmentos. En primer lugar, detectamos el caso de profesionales pertenecientes a la franja más joven de edad que asistieron a cursos de formación en nuevas tecnologías desde su infancia.

PUB/MR/-/-35: Pues mi primer acercamiento al ordenador fue cuando tenía 14 años en un curso al que me apunté. No sabía encender el ordenador, para empezar. Luego te vas haciendo amigo del ordenador, se va haciendo indispensable en tu vida y luego añades Internet. En el momento en el que no tienes Internet no sabes vivir. El día en el que no tienes Internet pues te enfadas bastante.

Curiosamente, se detectaron a su vez varios casos de profesionales que, a pesar de haber asistido a diferentes cursos de formación en nuevas tecnologías, no mostraron

un especial entusiasmo al hablar de su experiencia en ellos ni defendieron abiertamente esta opción a la hora de formarse en el manejo de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

INF/MR/-/35: Nos formaron enseñándonos a diseñar webs, a llevar un blog, pero vamos, básicamente eso. Tampoco creo que sea necesaria una formación muy específica excepto que te dediques exclusivamente a eso, a ser community manager, por ejemplo. Nosotros, en nuestro caso concreto, en el mío propio, al final tienes que aprender a llevar una página web que dependiendo del editor que tengas será distinta a otra y a manejarte un poco en Twitter y ya está.

INF/NM/+35-50: Pues empecé a usarlas de cualquier manera, viendo tutoriales y todo eso. Y luego hice un pequeño curso de la Universidad de Valladolid de varios días, creo que de seis. Dentro de una semana tengo otro curso de viernes a domingo, hay mucha oferta de ello, pero me parece que es una burbuja y las personas que trabajamos no podemos estar escuchando chorradas, eso no hay quien lo aguante. Como profesional tienes la ventaja de que te enseña cada vez que trabajas, con errores pero aprendes. Con la práctica y una pequeña ayuda de algún amigo, es suficiente. Masters, si estás en el paro obviamente lo haces, pero yo creo que la cualificación normalmente te la da el uso.

En otras ocasiones, y según el testimonio de varios entrevistados, fue la propia empresa la que propició que sus profesionales en plantilla recibieran cursos específicos sobre determinadas herramientas tecnológicas que dicho medio de comunicación había decidido incorporar a su dinámica de trabajo.

INF/MR/-/+35: Y sí que nos han dado algún curso de formación; tanto para manejar lo que es el *surfer* (edición de sonidos) o el sistema que tenemos para editar noticias. Pero lo que es el uso del móvil y del ordenador, a la brava.

En el caso de una revista de alcance más bien limitado, el entrevistado relató que solamente uno de sus compañeros es quien en ocasiones acude a cursos específicos con el fin, posteriormente, de servir de instructor al resto del equipo en lo que respecta al manejo de las nuevas tecnologías.

FIC/MI/-/+35: En nuestra revista hay un compañero que en teoría se encarga del tema de página web, es el director de arte de la revista y, un poco por extensión, el informático. Es a él a quien acudimos cuando tenemos problemas y él de vez en cuando se va a algún curso.

Tampoco faltó la referencia a los cursos gratuitos de formación *online* tan en boga en la actualidad y que, en este caso, facilitaron el aprendizaje de esta profesional a

determinadas facetas relacionadas con los nuevos sistemas de información y comunicación.

PUB/MA/+/-35: No, porque la verdad es que la parte *online* de las nuevas tecnologías me gusta mucho. Intento renovarme poco a poco. Existen unos cursos de Google que son muy buenos, los recomiendo al 100%, gratuitos. Me apasiona ese mundo e intento buscarme la vida para continuar aprendiendo.

4.4. Código 31: NSIC necesidad

Con el código “NSIC necesidad” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado manifestaba que debió iniciarse por necesidades laborales en el uso y manejo de los nuevos sistemas de información y comunicación (NSIC): Internet (medios *online*, redes sociales), conocimiento y dominio de los nuevos soportes (ordenador, *smartphone*, *tablet*...), diferentes software, hardware, etc.

Bajo esta premisa, se codificaron 10 citas distribuidas entre 8 sujetos diferentes. Dentro del grupo, los profesionales con una carrera más dilatada en el sector (pertenecientes a la franja de mayor edad) recordaron la etapa en la que comenzaron a llegar los primeros ordenadores y cómo progresivamente fueron convirtiéndose en un elemento imprescindible que facilitaba de forma considerable multitud de las tareas habituales en la dinámica cotidiana de un medio de comunicación. De ahí que en un breve margen de tiempo se vieran instados a adaptarse a esa nueva herramienta de trabajo.

INF/MI/+/+50: Se empezaba a ver la facilidad para trabajar que reportaban estas tecnologías. Desde luego, como herramienta de trabajo para enviar crónicas, la verdad es que el ordenador se convirtió en la forma prioritaria para trabajar.

INF/MR/+/+50: En ese sentido, la gente como yo, casi todos; a la utilidad de Internet, del *compuserver*, que es lo anterior al Internet que hemos conocido, y del correo electrónico y de los primeros ordenadores que eran de seis líneas, de los primeros sistemas de transmisión de datos (que no teléfonos móviles), llegas por necesidad.

En ese sentido, cabe destacar cómo en su día algunos profesionales se mostraron reticentes en cierta medida a llevar a cabo esa adaptación a los nuevos dispositivos; hasta que, en un determinado momento, se vieron obligados a asimilar esos avances

tecnológicos ya fuera por imposición del medio para el que trabajaban o por la repetida insistencia de algún compañero.

PUB/MI/+/-35: Es más una imposición más que una cosa natural. Al final es: “me tengo que abrir una cuenta de Twitter porque mi jefe me lo pide o porque veo que si no, me quedo obsoleto”. Creo que la gente joven no tiene ningún problema y cuanto más joven, menos.

FIC/MI/+35-50: He visto casos de profesionales de mi edad en el que ha habido un momento en el que se han tenido que profesionalizar digitalmente. Que se han hecho un mail porque les han dicho que se hagan un mail, porque ya no admiten que se envíe de otra forma. Es duro para la gente tener que entender de repente muchas cosas que no conocían.

PUB/MA/+35-50: Yo me acuerdo con Miguel con Facebook en su día, que era como “te tienes que hacer un perfil”. Y yo decía “pero qué coñazo”, y luego resulta que te das cuenta de que es necesario.

Por último, se detectaron profesionales de la franja de edad más joven que identificaron la actualización continua en nuevas tecnologías como una necesidad positiva y esencial para ejercer como profesional de la comunicación dentro del contexto mediático actual. Según el criterio de estos entrevistados, el ámbito que conforman los nuevos sistemas de información y comunicación marca decisivamente la línea evolutiva en la que se encuentra el sector y representa el espectro mediático con mayores expectativas de futuro.

PUB/NM/+/-35: Cuando estás en una agencia que además está especializada en online, como es mi caso en las tres que trabajo, no tienes más opción que estar adaptándote continuamente. Entrás con una base pero continuamente están apareciendo nuevas herramientas de medición y de seguimiento que tienes que controlar.

PUB/MA/-/-35: El caso es que ahora mismo todo lo que necesitamos, todo lo que tiramos, está ahí. Y nosotros lo que vamos haciendo es de forma organizada intentar ir cogiendo de los sitios donde vamos sabiendo que está la mejor información e irte relacionando, porque ahora mismo tu Internet está empezando a ser un volcado de todo lo que hay en la realidad y está superando el volcado a la misma realidad.

4.5. Código 32: NSIC negativos

Con el código “NSIC negativos” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado llevaba a cabo algún comentario negativo en relación al uso y manejo de los nuevos sistemas de información y comunicación (NSIC): Internet (medios *online*, redes sociales), conocimiento y dominio de los nuevos soportes (ordenador, *smartphone*, *tablet*...), diferentes software, hardware, etc.

Bajo esta premisa, se codificaron 38 citas distribuidas entre 14 sujetos diferentes, dato que revela una media de más dos comentarios negativos por cada integrante de la muestra que en algún momento de la entrevista criticó algún aspecto relativo a las nuevas tecnologías. No obstante, y a pesar de la pluralidad de enfoques en las críticas vertidas, dos tendencias de opinión destacan de forma mayoritaria entre los entrevistados. En primera instancia, cabe subrayar la postura compuesta por todos aquellos profesionales que asociaron el auge de los nuevos sistemas de información y comunicación a la superficialidad y descenso en la calidad de los contenidos informativos presentes en la red. Según estos sujetos, este deterioro en la forma de elaborar los contenidos provoca un consumo superficial de la información en el que prima ante todo la inmediatez, y genera una carencia progresiva en la capacidad crítica y reflexiva por parte del ciudadano.

INF/MI/-/-35: A ver, es lo que comentaba ahora, las nuevas herramientas tecnológicas está muy bien para difundir de forma muy rápida información, pero eso ha ido en detrimento de hacer una información mucho más reflexiva. Y se pierde esa parte de la credibilidad en pro de la inmediatez. Es una batalla que no sabemos cómo va a terminar pero que lo que hay que intentar es que ganemos en darle mayor verosimilitud a lo que estamos haciendo.

INF/MR/+/+50: En Internet tienes la tendencia a hacer el primer pantallazo y si tal, un scroll o dos. Yo creo que la gente se va haciendo, la gente coge y tira y salta. Sí ha cambiado la forma de leer de la gente, o está cambiando, se está haciendo cada vez más superficial. Es un efecto de los medios tecnológicos, es un efecto de Internet. La información en Internet ha hecho la lectura más superficial de lo que nunca ha sido.

INF/MI/+35-50: Es muy difícil tener un debate en profundidad en Twitter.

Compartiendo una perspectiva pareja, un profesional de la muestra, de gran prestigio en el ámbito informativo, señaló cómo la apología de la inmediatez y el retroceso en la capacidad analítica que, según él, representan los nuevos medios; provocan una creciente percepción ciudadana de saturación informativa.

INF/MA/+50: La tecnología de la información, que se desarrolla a una velocidad vertiginosa como tú sabes, estrecha enormemente la capacidad de análisis y de calma. Acelera la producción y acelera los medios, lo cual acaba produciendo un entorno de ruido en torno al ciudadano que no le ayuda a comprender mejor su realidad, que produce saturación. La gente al final ya dice: ¡jo, macho, yo entro en Twitter y tengo 70 o 90 tuits cada vez que entro, 25 periódicos, no sé cuántos blogs, no sé cuántas cadenas tenemos aquí en Italia y en España. No sé, un disparate. La gente acaba saturándose de información. Con lo cual acabas no mejorando su comprensión de la realidad.

La segunda tendencia, presente también de forma amplia en los datos recopilados, es la conformada por aquellos entrevistados que aludieron a que el aumento progresivo en el tiempo dedicado a consumir nuevos medios y sistemas de información y comunicación, va ligado, casi de manera proporcional, al descenso en el trato directo y el contacto físico que mantenemos con nuestros familiares, amigos y, en definitiva, con el resto de seres humanos.

PUB/MI/+35: Es verdad que hay una cosa que quizás me da un poco de pena, y es que hay tal enganche ahora mismo con los *smartphones*, y somos un tanto adictos al tema de redes sociales, que a veces ves escenas un poco dramáticas: matrimonios cenando con el móvil sin dirigirse ni una palabra, o gente caminando por la calle absorto mirando su blackberry sin ya mirar alrededor, sin saber por dónde va caminando.

PUB/MI/+35: Entonces esto hace que realmente ahora vivamos casi para nuestros móviles, o los niños para los juegos de las tablets. Es decir, los niños ya no salen a jugar. Mis sobrinos este verano no han pisado una piscina porque sólo querían estar en casa con las tablets. Eso quizá es un poco peligro.

PUB/MI/+35-50: Creo que la tecnología no puede anteponerse a lo que es el contacto físico entre las personas, o sea, tiene que ser para facilitarnos la vida, no para crear otra forma de vida.

Paradójicamente, dentro de este enfoque encontramos dos testimonios de naturaleza opuesta (una propuesta laboral frente a una determinada situación familiar) pero sorpresivamente complementarios entre sí de una forma involuntaria y, al mismo tiempo, muy reveladora. Por un lado, un publicista de prestigio que a finales de los años 80 fue el creador de una campaña de gran impacto⁷⁸ dirigida a advertir contra el abuso en el consumo televisivo, nos narró cómo en la actualidad le habían propuesto llevar a cabo una nueva versión de aquel spot pero dirigido esta vez a alertar contra el exceso en

⁷⁸ Enlace al spot originario de la campaña “Aprende a usar la televisión”:
<https://www.youtube.com/watch?v=hmrblzRYS-s>

el consumo de nuevas tecnologías (*smartphone, tablet, etc.*). Paralelamente, y aquí radica la coincidencia analítica, otra profesional de la muestra nos relataba cómo dentro de su ambiente familiar había acontecido, de forma rutinaria y casual, una escena exactamente similar a la planificada para el nuevo spot del veterano publicista. Debido a esta significativa concordancia, mostramos a continuación ambos testimonios.

79

PUB/MI/-/+35: Ahora me han pedido un remake de Pippin. La gente del chupete, que está este año ahí. Por el tema de que estamos todo el día con el móvil con el whatsapp y en el fondo habría que hacer un Pippin nuevo y se trata de hacer la historia 25 años más y aparece el fantasma del perro ese tiempo después con la maleta y entonces él saluda a todo el mundo y entra como muy ilusionado en lo de Pippin y está su mujer con el iPad, el niño con no sé qué, y en ese momento el perro, que llegaba con la maleta, ve que todo ha empeorado, se da la vuelta y se vuelve a ir.

PUB/MI/+35-50: Yo he estado en mi casa sentada en el sillón con la tablet, al lado mi marido con otra jugando, mi hijo haciendo los cuadernos de Rubio en la Tablet, la tele encendida y la perra mirándonos. Está muy bien pero a veces te haces dependiente.

Y esa dependencia hacia los nuevos medios, a la que se hace mención en esta última cita, puede devenir en enfado como en el caso de usuarios que no obtienen la retroalimentación esperada de su interlocutor. O incluso ser el primer paso, según el caso narrado por un entrevistado, de estados de ansiedad que deben ser tratados por especialistas.

PUB/MI/+50: He estado en Twitter y me he salido porque era muy agresivo, porque te tira mucho del tiempo. Es muy vicioso y la gente además se enfada cuando te envía tuits y no contestas o no retuiteas o no sé qué; se enfada contigo he pensado que es mejor decir no, yo no estoy ahí.

PUB/MI/+35-50: El otro día, por ejemplo, una niña que va a psicólogos porque le generaba ansiedad que no le contestasen al Whatsapp.

Otras reflexiones que aparecieron ocasionalmente en el discurso en torno a aspectos negativos relacionados con los nuevos sistemas de información y comunicación, hicieron referencia a: problemas de salud acarreados por el consumo de nuevas tecnologías; empobrecimiento del lenguaje escrito y hablado; el anonimato en

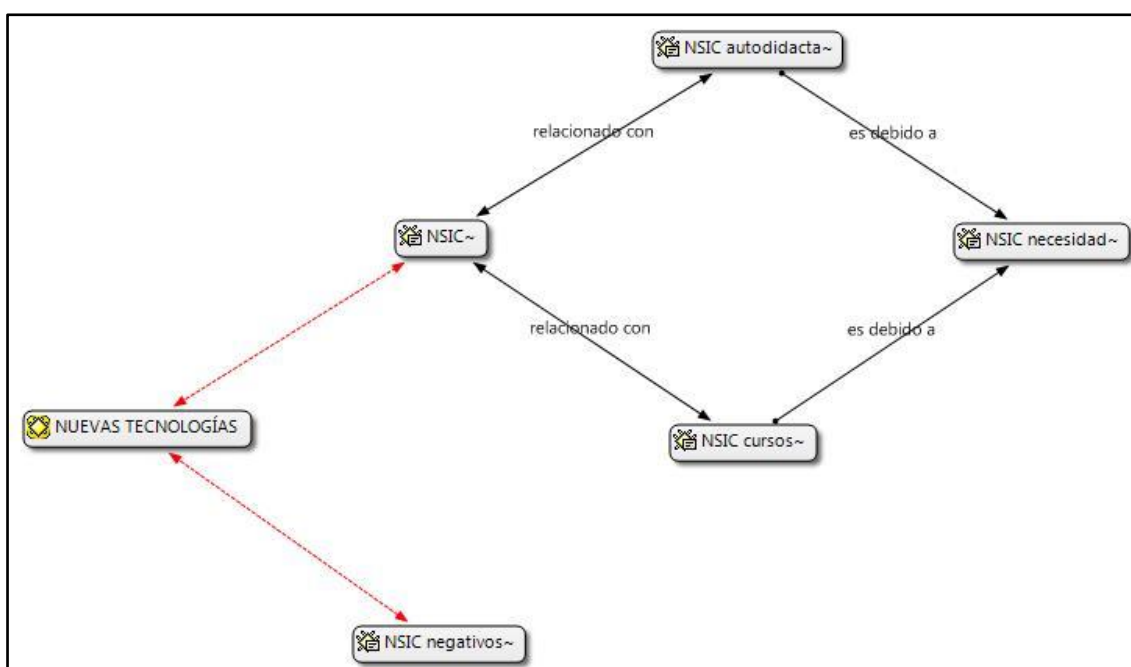
⁷⁹ *Pippin*: Nombre del perro protagonista de los spots integrantes de la campaña “Aprende a usar la televisión”, ganadora del Grand Prix en el Festival de Cannes de publicidad de 1989.

las redes; o la imposibilidad de contrastar multitud de informaciones y filtrar las fuentes; entre otros.

4.6. Red semántica – Familia NUEVAS TECNOLOGÍAS

A continuación se muestra la red semántica perteneciente a la familia de códigos “Nuevas tecnologías”, elaborada de manera asistida a través del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. La red consiste en una representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos que forman parte de dicha familia y se articula a modo de mapa de resultados del proceso analítico llevado a cabo. De este modo, la siguiente red colabora a estructurar el desglose de datos expuesto en las páginas anteriores y ayuda a explicar los nexos y asociaciones que emergen del estudio detenido de los resultados.

Figura 20. Red semántica de la familia de códigos NUEVAS TECNOLOGÍAS



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

La familia “Nuevas tecnologías” representa la segunda categoría de la presente investigación con menor número de códigos de análisis, en este caso 5. Sin embargo, no por ello ve reducida su importancia ni se ha considerado durante el proceso como una familia de mayor simplicidad con respecto al resto. Entre otros motivos, puesto que el ámbito de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación no solamente se ubica en los resultados obtenidos en esta categoría, sino que se trata de una realidad mediática a la que se alude constantemente a lo largo de los datos recopilados y que, de

alguna manera, se encuentra presente y nutre el resto de familias de análisis que componen la investigación.

Dentro de la red, se ha tomado como punto de partida el propio nodo que representa a la familia de códigos “Nuevas tecnologías”. A partir de él, surgen dos caminos; el código genérico “NSIC”, que alude al conjunto de la realidad compuesta por los nuevos sistemas de información y comunicación; y el código “NSIC negativos”, que, como su propio nombre indica, representa a toda la serie de comentarios críticos que se vertieron en torno a esa realidad.

Una vez planteada dicha dicotomía entre las nuevas tecnologías y sus aspectos negativos, llega el turno de comprobar cómo se produjo el acceso a ese espectro mediático por parte de los entrevistados. Es por ello que, a raíz del nodo “NSIC”, encontramos una nueva división entre aquellos que afirmaron haberse iniciado en el uso y manejo de los nuevos sistemas de información y comunicación de manera autodidacta; y aquellos que reconocieron haber asistido, en una época u otra de sus vidas, a diferentes cursos de formación. Sin embargo, dentro de ambos conjuntos, “NSIC autodidactas” y “NSIC cursos”, se detectó un grupo significativo de profesionales que aseguró haber acometido ese acercamiento a las nuevas tecnologías no por impulso natural, sino por recomendación directa de su propio entorno laboral, por la necesidad fehaciente de actualizarse en materia tecnológica para poder seguir formando parte del sector mediático. Así, los citados dos códigos vuelven a converger en el nodo “NSIC necesidad”, completando de este modo una representación gráfica romboide entre 4 de los 5 códigos que conforman la presente familia de análisis.

Por último, y retomando el quinto nodo restante, “NSIC negativos”, cabe mencionar las dos tendencias mayoritarias que se detectaron dentro del espectro conformado por las valoraciones negativas efectuadas en torno al campo de las nuevas tecnologías. En primer lugar, un sector considerable de los entrevistados citados en este código aludió a la apología de la superficialidad en el consumo de contenidos en la red, hecho que provoca la consiguiente disminución progresiva en la calidad de la información elaborada y afecta directamente a la capacidad reflexiva y crítica desarrollada por el consumidor de esos contenidos. Por su parte, la segunda postura significativa la conformaron aquellos profesionales que destacaron cómo el aumento paulatino en el uso y manejo de los nuevos sistemas de información y comunicación está fomentando, en multitud de ocasiones, un descenso alarmante en el contacto físico

y real que mantenemos de manera directa con el resto de seres humanos de nuestro entorno.

5. FAMILIA V: MUNDO DE LA COMUNICACIÓN

En la siguiente sección, dedicada a la familia de códigos “Mundo de la comunicación”, se muestran los resultados más representativos obtenidos en torno a las observaciones que los integrantes de la muestra llevaron a cabo acerca del sector comunicativo a todos sus niveles, aquí denominado como “mundo de la comunicación”. De este modo, el ámbito abarcado por esta familia afecta no solamente al sector mediático profesional, sino también a la relación cotidiana que cada ciudadano establece con los medios y sistemas de información y comunicación a su alcance. Una vez planteada la temática, cabe mencionar que en este caso el campo de análisis al que alude la familia no se encontraba ligado directamente a un bloque concreto de la entrevista o a una serie de preguntas específicas dentro de alguno de ellos. Así, los fragmentos asignados a esta categoría analítica han sido expuestos por el profesional correspondiente en diferentes momentos de la entrevista con independencia del bloque o la pregunta en el que se encontraba la prueba. En ese sentido, podemos afirmar que la presente familia de códigos no figuraba como una de las categorías preestablecidas en las primeras fases de diseño metodológico de la investigación. Sin embargo, tras un primer acercamiento a los datos recogidos, se decidió agregar la familia “Mundo de la comunicación” al proceso analítico puesto que se detectaron diversos enfoques de interés que no eran cubiertos a priori por ninguna de las otras familias y testimonios con ciertos matices diferenciadores que los hacían no encajar plenamente en familias como “Dieta mediática” o “Nuevas tecnologías”.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de los 6 códigos pertenecientes a la familia “Mundo de la comunicación” y referentes a la relación presente, pasada y futura que se presenta entre la sociedad y el sector comunicativo en un sentido general; entre cada ciudadano y los medios y sistemas de información y comunicación a su alcance. Dichos códigos son: COM cambios; COM definiciones; COM entusiasmo; COM funcionamiento; COM negativo; COM positivo; y COM sector económico.

5.1. Código 33: COM cambios

Con el código “COM cambios” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado hacía mención a cambios experimentados en el contexto mediático (no sólo en el sector profesional, sino en el contexto comunicativo a todos los niveles) en los últimos tiempos, principalmente a raíz de la llegada de las nuevas tecnologías. Se podía referir tanto a ciudadanos, como a profesionales, como a los medios en sí, etc.

Bajo esta premisa, se codificaron 61 citas distribuidas entre 24 sujetos diferentes, dato que revela una profusión de testimonios en la línea descrita pero concentrados en prácticamente la mitad de los integrantes de la muestra. En algunos casos, esa detección de las modificaciones que ha experimentado la sociedad en materia mediática se expresó de manera muy concreta; identificando, como en el siguiente caso, a la sobreinformación y al aumento en la velocidad de transmisión como los principales agentes de cambio en el ámbito comunicativo.

INF/MR/+50: Esos son los grandes cambios, superabundancia de información y aumento en la velocidad de transmisión. Y el efecto de Internet, que es nuevo. Son los cambios más radicales que veo en mi profesión. Cuando yo comencé a trabajar no había ordenadores, no había teléfonos móviles, no había tarjetas de crédito, cajeros, el coche era un bien escaso. La tierra era enorme, ahora la tierra es pequeña. Son cambios.

Esa alusión final al tamaño del planeta pretende incidir en la capacidad actual de transmitir una información de manera casi inmediata a cualquier punto del globo. Mención que entronca directamente con la perspectiva de otros profesionales que destacaron como principal cambio del contexto actual comunicativo la “universalidad” en el flujo de información, una posibilidad de conexión permanente entre polos opuestos del planeta que pone en cuestión conceptos como el de frontera (ya sea física, geográfica o política) a la hora de comunicarnos entre los propios seres humanos.

PUB/MI/-35: Y es así, y es impresionante y es verdad que el mundo está tan cerca ya. Yo ya había notado que a mi antigua socia de Nueva York le hacemos todo. También ha lanzado un libro de innovación, quiso lanzar unas sopas para un barrio de Nueva York y haces algo, se lo mandas y te dice: oye, que esto está mal, que está mal traducido. Lo corriges y te das cuenta de que el mundo es como un país, no existen banderas, puedes trabajar para cualquiera y eso de las nacionalidades es como...

Partiendo de esa noción de universalidad en cuanto a la posibilidad técnica de transmitir y acceder a la información, otro entrevistado resaltó precisamente el poder “individual” de influir mediáticamente en la sociedad que proporcionan los nuevos medios. Para este profesional, esa capacidad de dar voz a cada ciudadano a través de la red, que permite que el flujo de información trascienda del que desean imponer un conjunto limitado de grupos de comunicación, es sin duda el principal cambio que ha traído consigo la irrupción de Internet y el contexto digital.

PUB/MR/+/-35: A mí me parece maravilloso que por fin la gente ya no sólo pueda opinar a su sofá y decírselo a su mujer, sino que a través de un comentario en un foro o una red social pueda llegar a influir tanto en decisiones importantes. Creo que, no sé si por fin o no, porque seguramente esto irá a mucho más, sí que podemos decir que es el momento en el cual una persona absolutamente anónima puede llegar a desestabilizar o a ayudar con sus aportaciones a que las cosas funcionen. Ahí están plataformas como change.org y sin ni siquiera irnos a plataformas, ¿no? Simplemente un poco escuchando el clamor popular, el sentir popular en una red social, sin ni siquiera agruparlos en un site podemos extraer opiniones y conclusiones muy claras sobre algo que se emite en televisión, a las decisiones políticas, a un montón de asuntos. A mí esto me parece maravilloso, que cualquiera pueda ya ser importante en ese sentido.

Según el planteamiento de un reputado profesional del sector de la publicidad, el mundo de la comunicación está cambiando en la medida en que se modifica nuestra relación cotidiana con las diferentes pantallas que conforman el acceso a los contenidos mediáticos (tradicionales vs. nuevas) y sus respectivos tamaños (teléfono, tablet, ordenador, televisión, etc.).

PUB/MI/-/+35: Yo, para mí, creo que se va a resumir el futuro del mundo en tres pantallas: una pequeña, una mediana y una grande. Y eso va ser todo el consumo de medios. En la pequeña puede ser ésta (*señala su smartphone*), y la grande puede ser la del cine o de la televisión, depende. Pero al final se va a resumir todo por pantallas. (...) Cuando vas en el metro llevas éste, el iPad; y cuando estás en la oficina, el ordenador. Y cuando estás en casa en la tele.

En cuanto al modo de acceder de la juventud a las diferentes pantallas, el siguiente entrevistado destacó cómo se ha elevado el consumo de contenidos a través de ellas, pero a la vez señaló que un porcentaje elevado de esas nuevas generaciones ha modificado sus hábitos hacia un modelo de consumo consistente en la práctica de la filosofía del “cuando quieras, donde quieras y gratis (o muy económico)”.

PUB/MR/+/-35: De hecho ven más tele que nunca, ven más series que nunca y ven más pelis que nunca, sólo ha cambiado la forma de verla. No están dispuestos a pagar 10 euros por ir al cine. Además, cuando es una sesión que a ellos no les interesa, porque tienen otros horarios y la quieren ver tirados en el sofá, y en casa tranquilamente con una pantalla, porque ya el que menos tiene 40 pulgadas en casa, porque vale 300 euros una pantalla así, con unos altavoces medianamente buenos, se ve y se oye genial... Lo puedes disfrutar, no como en el cine pero sí muy bien, cuando quieres, donde quieres y gratis, o muy barato. Entonces el modelo es ése. Cuando haya unos medios en los cuales puedas pagar el vídeo bajo demanda, o una suscripción mensual con la que de verdad tengan lo que quieren, sobre todo lo que quieren. Y que no tengan que esperar seis meses para ver la segunda de *The walking dead*, por ejemplo. Sino que la puedes ver al día siguiente como se ve por otros métodos...

En lo referente al sector profesional, varios entrevistados identificaron el cambio fundamental que está experimentando la profesión en el hecho de que actualmente se hayan difuminado las categorías profesionales, las diferentes especializaciones; y que, por tanto, hoy en día el profesional de la comunicación se vea obligado a saber hacer “un poco de todo” (redacción, locución, aspectos técnicos, etc.) para sobrevivir en el sector. Sin embargo, no todos los entrevistados que se manifestaron en este sentido observaron bajo la misma perspectiva esta consecuencia del actual contexto mediático.

INF/MA/+/+50: Porque la televisión profesionalmente se ha devaluado mucho, ha perdido sus límites en las competencias de cada persona, las categorías profesionales se han difuminado. Se ha perdido el sentido de la tarea de cada uno. Si bien por ejemplo yo soy una realizadora que fotografía, que coge la cámara y que monta; cuando hay un equipo que tiene delimitadas las funciones hay que respetarlas.

INF/MI/-/+35: Claro, luego ha habido una reconversión en la que cada vez hemos perdido más muñecos en el escenario y ahora a lo que se tiende es a que uno de estos haga de todo, porque tecnológicamente ha ido evolucionando tanto y la calidad ya no es un impedimento para salir en televisión. Entonces ha ido confluyendo ahí lo del avance tecnológico, que ha ido facilitando que cada vez haya gente más polivalente.

En otros casos, en lugar de mencionar una realidad específica o una serie de cambios en concreto, se optó por hablar de un mundo de la comunicación cambiante de manera genérica. Es el caso de un testimonio en el que el entrevistado subrayó que los cambios actuales en el contexto mediático son tantos, y de tal calado, que cuando uno consigue asimilar definitivamente alguno de ellos suele ocurrir que ya ha quedado obsoleto y ha sido desbancado por una nueva tecnología o sistema de información y comunicación de nuevo cuño. De ahí que el mismo entrevistado esgrimiera, a su vez,

que hoy en día un profesional de los medios debe llevar a cabo un aprendizaje y reactualización constante ligada a los cambios que acontecen en el sector de la comunicación.

PUB/MR/+50: No, yo creo que es transversal y además cambiante porque, claro, las tecnologías y la comunicación están cambiando de una manera tan rápida que es que todos nosotros debemos estar permanentemente aprendiendo de lo nuevo y cuando has comenzado a aprender un poquito de redes sociales te aparecen nuevas variantes de las redes sociales, cuando has empezado a aprender un poquito de sistemas, te aparece todo el mundo de la nube y de tal, de los servidores virtuales y de cómo te manejas con todo eso. Es que al final parece que te dicen eso: no, tira todas tus cosas a la basura porque es que todo lo vas a mantener ahí, en ese mundo virtual.

Sin embargo, las posturas más tecnologicistas, basadas en que esos cambios constantes en el mundo de la comunicación van a acabar a medio plazo barriendo del mapa mediático a los medios tradicionales, encontraron detractores entre los integrantes de la muestra. Para estos entrevistados, a pesar de las múltiples e incuestionables posibilidades de Internet y la era digital, los nuevos sistemas de información y comunicación no son sustitutivos de ningún medio ya existente. Según su criterio, y como ya ocurriera en otros momentos de la historia, cada medio de comunicación se reubicará en su nicho de audiencia correspondiente y los consumos de todos ellos se sumarán en lugar de suprimir unas tecnologías a otras.

INF/MA/+50: Yo creo que es un absoluto error pensar que una cosa es sustitutiva de la otra. Lo que oigo desde hace años de ese discurso de quienes opinan que Internet va a acabar con la televisión, con tal... Yo estoy radicalmente en contra. Me parece una estupidez y creo que no tiene el más mínimo punto de sensatez. Lo que opino es que Internet ha venido para quedarse y que va a ocupar un lugar creciente cada vez mayor y más importante. Pero sí que creo que la televisión, siempre, siempre, posiblemente no a los niveles que hemos conocido pero siempre va a ser necesaria para todos los ciudadanos como un elemento aglutinador que te reúna con tu comunidad, con tu familia y con tu entorno, con tu profesión, en otra pantalla que al final será la misma. (...) El nuevo panorama se rompe y yo creo que sí que vamos a un sistema mucho más abierto, mucho más democratizador pero que insisto, y yo creo que todas las tendencias y los estudios que se hacen en Estados Unidos van en esta línea; se está comprobando que no es “sustitutivo de”, sino que realmente el mundo de la comunicación cada vez ocupa más espacio, pero todos los consumos aumentan: el de videojuegos, el de televisor, el de ordenador, el de *YouTube* y el de todo.

Otras reflexiones que aparecieron ocasionalmente en el discurso en torno a los cambios experimentados en el contexto mediático de los últimos tiempos hicieron referencia a: la confluencia en Internet del resto de medios de comunicación; el fenómeno de las compras *online*; el concepto de identidad digital; los nuevos modos de

consumir ficción televisiva; o la relación de los jóvenes con las aplicaciones de mensajería instantánea; entre otras.

5.2. Código 34: COM definiciones

Con el código “COM definiciones” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado proponía una definición o explicación directa de algún concepto de relevancia en el sector mediático.

Bajo esta premisa, se codificaron 8 citas distribuidas entre 7 sujetos diferentes. De manera llamativa, la tendencia dominadora absoluta dentro de esta categoría, y en la que se incluyen 7 de los 8 testimonios asignados a este código, es la compuesta por aquellos profesionales que optaron por ofrecer su visión particular de lo que es, o debe ser, el “periodismo”. Sin embargo, y paradójicamente, cada uno de ellos se caracterizó por destacar un aspecto diferente de lo que, según su criterio, define de manera sustancial el oficio del periodista.

En primer lugar, la definición aportada por este veterano profesional del sector informativo se fundamenta en la enumeración de una serie de cualidades que, bajo su prisma, debe desarrollar todo aquél que desee ejercer eficientemente el periodismo.

INF/MI/+50: Hay varias cosas que yo repito siempre a los periodistas y que están dentro del abecedario del oficio y que son: la curiosidad, la honestidad, el rigor, la humildad y la alegría; que son cosas básicas en un periodista. Si tienes curiosidad por el mundo y si además no eres humilde y no tienes una actitud de querer conocer y de escuchar de verdad, pues al final si quieres ser “opinador” o tertuliano, o lo que quieres es difundir tu opinión; pues, bueno, por supuesto que tienes el derecho a hacerlo. Pero esa actitud de curiosidad permanente e insaciable de querer conocer para después poder contar con una actitud humilde. La alegría, porque para poder contar necesitas una especie de entusiasmo por la maravilla del mundo, ¿no? Con todas sus lacras y todos sus lados oscuros, pero necesitas la actitud vital necesaria porque si no, al final te puedes dedicar a la melancolía o a la poesía lírica pero no es la tarea del periodista. Necesitamos el rigor de tratar de ser siempre rigurosos con la verdad.

En el caso de otro profesional experimentado, centró su visión del oficio en el desempeño de una labor determinada que, según su opinión, es la tarea en la que reside la esencia del periodismo desde tiempos ancestrales. De forma sucinta, para este entrevistado un periodista es “aquél que observa, selecciona, construye un relato y se lo transmite a los otros”.

INF/MR/+/+50: La esencia de la profesión no se ha modificado o no se debe de haber modificado, que es esencialmente: ser humano que ve cosas, selecciona interiormente que es lo más relevante, les da una forma literaria adecuada, hablando, escribiendo o en imágenes y lo transmite a otras personas. Eso es esencialmente el trabajo del periodista. Ver, seleccionar, construir un relato de los hechos con eso y transmitírselo a otros. Es lo me mismo que hacían Russell en la guerra de Crimea o, salvando mucho las distancias, Jenofonte con los diez mil retirándose de Asia menor hacia Grecia. No es lo mismo porque entonces no era periodismo, pero en ese sentido la función es más o menos la misma.

El testimonio a destacar de otro entrevistado no incidió tanto en las tareas concretas que debe desempeñar un periodista, sino en la cualidad substancial que debe fundamentar el desarrollo de todas ellas: la veracidad.

INF/MR/+/+50: El periodismo como yo lo entiendo es el trabajo para un medio de comunicación que consiste sobre todo en informar con la verdad. En realidad consiste en dar a un lector, a un telespectador o un oyente, la visión de lo que está ocurriendo en la sociedad, que ha pasado por ti, pero no para interpretarla a tu gusto sino para, simplemente, traducirla a la sociedad en general. Eso es periodismo puro, el resto son historias. (...) El periodismo es algo entendido como la acción de informar puramente y con unos planteamientos éticos y desde un punto de vista de responsabilidad social.

En el caso de un profesional perteneciente a un periódico nacional de gran tirada, prefirió relacionar el periodismo más con una actitud, con una filosofía de vida que pasa por haber experimentado una serie de situaciones que son las que verdaderamente, a su modo de ver, forjan a un periodista. Asimismo, y hablando desde su propia experiencia personal, se centró en una figura concreta dentro del mundo del periodismo: el corresponsal.

INF/MI/+/35-50: Un corresponsal, por ejemplo, tiene que huir del interés del medio por la inmediatez y de su propia comodidad por encontrarlo todo en Internet. O sea, un periodista tiene que salir, y si es un corresponsal más, pero cualquier periodista tiene que salir a la calle, ver cuánto cuesta conseguir las cosas, que le den un plantón y que haga frío; y que el autobús vaya lleno y que el tipo que te está contando una historia se contradiga.

También hizo presencia en el discurso el reiterado debate acerca de qué es lo que realmente sabe un periodista, acerca de cuáles son los conocimientos que le caracterizan y que le permiten ejercer la profesión en sus diferentes facetas.

INF/MI/-/35: El periodismo es un área que toca muchos palos, te permite llegar a muchos ámbitos distintos. Yo digo que sabemos un poco de todo y mucho de nada, porque al final abarcas prácticamente todas las áreas, desde el punto de vista económico, político, social, cultural, y bueno, es un pequeño cajón de sastre que lo vas llenando con conocimiento de muchas cosas. La verdad que eso a mí me llenaba mucho es un poco lo que inclinó la balanza.

No faltaron tampoco las consideraciones sobre la finalidad última del periodismo, consistente, según el testimonio de este entrevistado, en el “control del poder” y el “fomento del espíritu crítico”.

INF/MR/-/+35: El periodismo es control del poder, y se debe respetar esta faceta, porque si no, estaremos perdidos. Aquí se procura fomentar el espíritu crítico, es básico para nuestra profesión.

5.3. Código 35: COM entusiasmo

Con el código “COM entusiasmo” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado transmitía la ilusión, la pasión, el entusiasmo a la hora de describir alguna parcela del sector de la comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 9 citas distribuidas entre 5 sujetos diferentes. A pesar de que, como se puede comprobar, las reflexiones recogidas dentro de esta categoría fueron más bien limitadas, merece reseñar algunas de ellas en las que se destacaron diferentes facetas dentro del sector mediático. En el testimonio siguiente, el entrevistado se encargó de subrayar el “aprendizaje constante” que le supone trabajar en un medio de comunicación; ya que, según afirmó, cada nueva jornada laboral supone una experiencia diferente a la anterior.

INF/MR/-/+35: Cada día es totalmente distinto, temas diferentes, personas distintas, entonces te exige estar constantemente respondiendo rápidamente a situaciones y eso también es parte del aprendizaje. Por eso siempre digo que todos los días estoy aprendiendo y que todos los días me estoy examinando.

En el caso de otra profesional de larga experiencia en el sector, optó por resaltar la satisfacción que representa para ella la relación directa, el contacto humano, que establece con sus compañeros dentro del set de trabajo y en el día a día de la profesión.

INF/MA/+50: Yo amo a mis percherones porque son colegas, los que colocan el practicable (en Valladolid dicen el “estarivel”), los que levantan el escenario. Esos señores son mis colegas. Yo cuando llego a una grabación lo primero que hago es abrazar a mis colegas. Les doy un beso y les digo qué contenta estoy de que estés aquí, porque estás tirándome del cable. Y muchos de esos percherones también son pura sangre, porque tienen en sus casas 25 guiones escritos y no tienen un sitio donde ir a llevarlos. Me parece importante escuchar al otro, entender su función, apoyarle en su función. Apoyarle desde un despacho para que ese señor a la hora de levantar ese estarivel tenga las herramientas necesarias.

No faltó el profesional que directamente destacó lo apasionante de poder dedicarse al oficio en su sentido más genérico. Y no se refirió a una pasión asociada únicamente a la relevancia de la labor generada desde un medio de comunicación, sino que apeló a la propia “diversión”, a la gran dosis de entretenimiento que le producía seguir trabajando, seguir elaborando nuevos productos para el ámbito mediático a pesar de su dilatada trayectoria en el sector.

PUB/MI/-/+35: A mí encantaría trabajar hasta los 70 años porque me parece apasionante y hasta ahí puedo contar. (...) Ésa es la diferencia, antes sólo hacías spots de televisión y ahora piensas en todo tipo de cosas y es más divertido. Ahora mismo la profesión es mucho más divertida que hace unos años. Lo sigo pasando muy bien aunque los demás me dicen: ¿por qué no te jubilas? Porque yo me lo paso muy bien haciendo y esta actividad la hago con gente joven que también puede ratificar esto. (...) Y lo bueno de la publicidad, y siempre lo ha sido, es que como no somos especialistas en nada siempre acabas tocando todos los palos. No te aburres, no haces nunca el mismo trabajo, entonces es lo divertido. Esas cosas te divierten mucho.

Por último, y relacionado también con las reflexiones de este último entrevistado, encontramos el testimonio de otro profesional que hizo especial hincapié en el entusiasmo ante el nuevo contexto de la comunicación que está por venir. Así, destacó especialmente el panorama comunicativo que ha configurado la irrupción de los medios digitales y lo apasionante del futuro mediático más próximo tras los cambios que actualmente está experimentando el sector.

PUB/MA/-/+35: Yo creo que es un momento por un lado apasionante y sobre todo para aquellos que venimos de una época diferente y que hemos sido partícipes de esta situación de cambio. Creo que es apasionante por todo lo que está suponiendo y que va a llegar a suponer probablemente por otro lado.

5.4. Código 36: COM funcionamiento

Con el código “COM funcionamiento” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado ofrecía una explicación detallada del funcionamiento de alguna parcela concreta dentro del sector de la comunicación. Por ejemplo, aquellas partes del discurso en el que un entrevistado explicaba un procedimiento concreto dentro de su trabajo, cómo funciona un software específico o una red social determinada, etc.

Bajo esta premisa, se codificaron 24 citas distribuidas entre 13 sujetos diferentes. Entre los testimonios recogidos, encontramos una amplia variedad de explicaciones acerca del *modus operandi* de diferentes realidades pertenecientes al mundo de la comunicación. Una de las más destacables fue la pronunciada por un joven publicitario de la muestra que a su vez ejerce actualmente como *community manager* de diferentes marcas. Dicho profesional llevó a cabo un discurso explicativo de una de sus herramientas fundamentales de trabajo, la red social Twitter, en el que definió determinados riesgos y problemas que puede acarrear el uso de este popular servicio de *microblogging*.

PUB/NM/+/-35: Facebook es la principal red social y va a seguir siéndolo, pero Twitter, por su rapidez de acción, le ha comido cierto terreno. Lo que muestra la forma de actuar de la población en general, no me centro en casos particulares, es que no tiene demasiado criterio, no en temas personales sino en analizar lo que viene de fuera. Es muy fácil convencer a alguien de una mentira en Twitter y el problema no es eso, sino que la persona que ha sido convencida a la vez convence a otro. Esto pasa porque los medios de comunicación han perdido el peso de marcar las noticias y ahora un tuit de 140 letras con un enlace ni siquiera consigue el efecto deseado porque el usuario se queda con las 140 letras. Entonces es imposible explicar prácticamente nada, ni el contexto ni la situación ni el porqué. Lo que se ha creado es una especie de rumorología continua en la que todo es válido, en teoría todo es digno de ser comentado pero si luego hay errores en esa información la gente ya no se preocupa de calibrarlos. Es decir, un tuit que lo vean 100.000 personas y es falso y al día siguiente se rectifica, de esas 100.000 personas que lo vieron el primer día volverán a verlo 30.000 personas, y esas 70.000 restantes ya han creído algo que es mentira. Esto puedes llevarlo a lo que quieras: marcas, políticos, músicos; lo que quieras.

En el caso de otro profesional, de dilatada carrera en el sector, llevó a cabo una reflexión muy particular desde una perspectiva comunicativa acerca de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en EE.UU. Según su criterio, los autores de dichos atentados no solamente organizaron de forma minuciosa el entramado logístico de su ataque, sino que también mostraron un conocimiento absoluto del funcionamiento de los medios de

comunicación al orquestar toda la operación de manera milimétrica con el fin de lograr el mayor grado de impacto mediático posible.

INF/MI/+50: Uno de los temas más fascinantes de los atentados del 11S es cómo los terroristas utilizaron de forma impecable nuestras tecnologías para volcarlas contra nosotros, desde la pura tecnología de un avión de pasajeros convertido en un misil hasta los medios de comunicación como principales difusores del terror y además con la estructura de una película de 102 minutos, con un crescendo sucesivo que culminó en lo más alto de un clímax, que los convertía en guionistas de una perversión absoluta. Una cosa que comienza y termina en 102 minutos, que mantiene toda la atención del mundo y además con todo el espectro horario del mundo pendiente, desde el amanecer en Estados Unidos hasta el anochecer en Tokio. Eso demuestra un conocimiento muy perverso de cómo funcionan los mecanismos comunicativos y la fascinación de nuestro mundo.

En el terreno de las nuevas tecnologías, cabe mencionar el testimonio de un entrevistado que aludió a la realidad en la que se está convirtiendo hoy en día Internet, a su modo de ver, en comparación a la filosofía con la que surgió la red en sus inicios. Para este profesional, también de larga trayectoria en el sector, Internet irrumpió como una esperanza de espacio democrático y participativo dentro del contexto mediático; y sin embargo, en la actualidad, esa pluralidad e independencia se está viendo coartada seriamente por el dominio ejercido desde el sector empresarial.

INF/NM/+50: Yo creo que ese feedback y cómo controlarlo y cómo neutralizar las manipulaciones que se producen con el viral con bloggers de primer nivel que sin embargo están pagados por empresas y son células durmientes en espera de que la compañía que los paga sacara la competencia o exaltara una marca de coche o una película determinada. Todas esas manipulaciones se producen en un medio que pensábamos iba a ser más democrático o iba a ser más participativo y se está convirtiendo en un medio mucho más fácilmente manipulable por aquellos que están generando precisamente empresas sólo dedicadas a eso. En España puede haber 30 ó 40 empresas con 80 ó 100 trabajadores que se alternan en turnos las 24 horas del día, cada uno en un pupitre en el que pueden entrar 20 ó 30 url distintas para votar en un periódico en un sentido o en otro, para hacer comentarios a favor de un producto, para colarse en determinados blogs. Todo esto es un mundo tremendamente peligroso a la hora de tener que neutralizar sus aspectos negativos.

Adentrándonos en un aspecto concreto dentro de la red, una profesional perteneciente a la franja de edad más joven llevó a cabo un completo análisis sobre el fenómeno del salto a Internet de los dos periódicos generalistas de mayor tirada en España (El País y El Mundo). En su reflexión, planteó las diferencias en el modo de abordar esos inicios *online* de las dos cabeceras (una ofreciendo sus contenidos de forma completamente gratuita y la otra creando un sitio web de pago), y continuó

exponiendo el camino que han seguido los dos diarios en su versión online hasta la actualidad.

INF/MI/+/-35: En el año 2004-2005 creo, por mi experiencia, que El País fracasa en su intento de hacerlo cerrado y pienso como profesional del medio, pero también como usuaria, que a mí me perdieron igual que perdieron a miles de lectores que nunca recuperaron porque permitieron que El Mundo se convirtiera en la web informativa de referencia en español. Luego han intentado cambiarlo un poco con los años cuando intentaron volver a hacerlo en abierto, no sé si fue en el 2007 o 2008 cuando volvieron. En aquel momento era un error exigir el pago porque no estabas aportando un valor añadido en relación a los demás, salvo la marca, eso sí. (...) Ahora me parece que es lo contrario, conozco mejor la estrategia de El Mundo porque es mi empresa y tengo información, pero le veo más sentido a la estrategia de dar una parte en abierto para no perder la audiencia espontánea que puede surgir y una parte en cerrado que es la de “si te pido que pagues es porque te estoy dando algo más, porque esto no lo vas a encontrar en ningún otro sitio a no ser que entres en Google”. Y así te aseguras la fidelidad de un grupo de lectores, pero no entiendo nada de la estrategia de medios que lo tienen todo en abierto y también te permiten suscripción de pago, porque al final al que está pagando no le estás dando nada diferente.

5.5. Código 37: COM negativo

Con el código “COM negativo” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado llevaba a cabo un comentario negativo referente al mundo de la comunicación (no solamente en cuanto al sector profesional, sino también sobre el contexto comunicativo en todo su amplio espectro).

Bajo esta premisa, se codificaron 20 citas distribuidas entre 10 sujetos diferentes. Una postura que ya ha sido tratada en alguna de las familias anteriormente expuestas y que volvió a hacer acto de presencia entre los testimonios asignados a este código, es aquella que señala la banalización progresiva de la información en la que están incurriendo determinados medios digitales a raíz de los nuevos hábitos de consumo.

PUB/NM/+/-35: La gente se cansa de leer rápidamente, lo que buscan es que les cuenten en cuatro palabras lo que deberías explicar en una o dos hojas. Los medios tienen una responsabilidad manifiesta y también están contribuyendo creo yo a banalizar la comunicación y nutrirse de información que les llega de redes sociales. Creo que lo que hacía antes un enviado especial ahora lo está haciendo una agencia que manda 50 medios, cada uno lo interpreta y también creo que el lector más crítico ha notado esa falta de calidad en los medios de comunicación.

Siguiendo esa senda de crítica hacia la información que llega desde determinados medios, otro profesional incidió en que determinadas parcelas informativas son originadas a propósito con el fin de crear una ansiedad constante en el

ciudadano. De esta manera, se logra que el consumidor dependa, casi de manera adictiva, del suministro de informaciones facilitadas por ese medio sobre esa temática concreta que previamente no existía. Para ilustrar su reflexión, utilizó un sugestivo símil con el consumo de Coca Cola.

INF/MI/+50: Muchas noticias que parecen noticias no son noticias, y esta especie como de nuevas noticias provoca una audiencia específica de quienes están fascinados por ese mundo. Es como la Coca Cola, que provoca ganas de seguir bebiendo para saciar una sed cuya cura no es más Coca Cola, sino otra cosa. Provoca una sensación de ansiedad permanente y después la sensación de que el mundo ha perdido el sentido, de que la historia ha dejado de tener sentido. Lo que se inoculara en los lectores y en los televidentes es que el mundo se ha vuelto incomprensible. (...) Los medios contribuyen de alguna manera a fabricar esta especie como de ansiedad permanente que no se sacia y que acaba inoculando la sensación de que no tenemos el poder de alterar el curso de las cosas, de que la historia está escrita ya y de que hagas lo que hagas no hay nada que hacer.

Además de la analogía con los efectos que provoca esta bebida, el mismo entrevistado comparó el actual contexto comunicativo con la “gran maquinaria” de la que hablaba Guy Debord en su libro *La sociedad del espectáculo* (Bucht-Chastel, 1967). A su vez, responsabilizó a los propios periodistas de dicha situación.

INF/MI/+50: Yo creo que los medios han caído un poco en lo que denunciaba Guy Debord en su libro *La sociedad del espectáculo*, alimentando una gran maquinaria que necesita de más entretenimiento para mantener esa maquinaria sin analizar cuáles son los engranajes, la gasolina que está alimentando a esta maquinaria. En eso los periodistas hemos sido cómplices de este gran carrusel, de este gran festival luminoso.

La segunda tendencia principal recogida por este código recayó en la crítica a determinadas facetas del sector televisivo. Por un lado, se denunció que la televisión de hoy en día no se produce para ser consumida sino para ser “tragada”, y siempre bajo un sesgo ideológico claramente marcado. Del mismo modo, se señaló de manera negativa que los contenidos de la televisión actual van dirigidos casi de forma exclusiva a mayores de 45 años. No faltó tampoco la mención a los productos televisivos en los que, según los entrevistados, se suceden los gritos continuos y se promocionan actitudes moralmente discutibles.

INF/MA/+50: En ese sentido está clarísimo que las televisiones no tienen interés en que la gente sepa de televisión, tienen interés en que la gente se trague la televisión. La televisión de ahora en general, por mucho que nos empeñemos todos, está hecha para ganar o perder elecciones y para contar una realidad que interesa.

FIC/MA/+/-35: “No, si es que la gente tiene la televisión que quiere”, no, eso es mentira, la gente al final se traga lo que hay porque hay un sistema de inercia de “llego a casa y enciendo la tele”, porque si no, igual tengo que hablar con el que tengo al lado e igual acabamos mal.

INF/MA/+/+50: Adolfo Marsillach en ese programa que hacía en plató en un escenario que simulaba un vagón de tren, decía que la televisión se hacía para una señora de 52 años que vivía en un pueblo de La Mancha o algo así, no repito literalmente. Ahora se sigue haciendo pero los contenidos son de 45 para arriba y de la mentalidad de hace 50 años, porque los de 45 de ahora no son así, ¿entiendes? En realidad es para una mentalidad de 45 para arriba de hace 20 años, que yo no sé dónde está.

INF/MI/+/35-50: Por ejemplo, los que empiezan a partir de por la tarde a las 4, donde la gente no se habla, se grita o se maltrata. Y todo esto sabiendo que es pagado para lo que es... Todo eso fuera.

5.6. Código 38: COM positivo

Con el código “COM positivo” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado llevaba a cabo un comentario positivo referente al mundo de la comunicación (no solamente el cuanto al sector profesional, sino también sobre el contexto comunicativo en todo su amplio espectro).

Bajo esta premisa, se codificaron 4 citas distribuidas entre 3 sujetos diferentes. Como se puede comprobar, la presencia de comentarios asignados a esta categoría fue mínima y puramente testimonial. No obstante, y como contrapartida a las últimas intervenciones mencionadas en el código anterior, cabe destacar la consideración positiva por parte de una entrevistada hacia determinados espacios de la oferta televisiva actual en nuestro país.

INF/MI/+/35-50: Hay programas de entretenimiento que no veo lesivos para la moral ciudadana. Pues estos que hacen por la mañana, los magazines de que si tal comida y que esto es sano, y vamos a invitar a tal doctor. Todo eso va en una tónica normal, yo creo, de relaciones sociales. (...) Podrían hacerse muchas cosas, podría ponerse antes una película, podría contextualizarse, como el programa éste de cine español (se refiere a Versión Española). Está bien, contextualiza a los directores. Todo lo que se haga con sentido común, simplemente.

Asimismo, otro entrevistado subrayó especialmente cómo, gracias a las nuevas formas de emisión que posibilita Internet, su medio pudo subsistir y continuar ofreciendo contenidos a sus numerosos seguidores. Todo ello a pesar de las limitaciones

económicas y de las restricciones en la adjudicación de licencias de emisión a las que su canal había sido sometido desde los poderes políticos.

INF/MA/-/+35: Sí, pero desde el primer momento pensaba que debía tener una traslación en las redes sociales. De hecho hubo una temporada que no podíamos emitir porque no teníamos dinero pero se seguía emitiendo porque teníamos miles de seguidores.

5.7. Código 39: COM sector económico

Con el código “COM sector económico” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado abordaba todo lo relacionado con la estructura económica del sector de la comunicación y los cambios que ha sufrido tras la transformación digital (cómo se financian los medios, cómo se generan ingresos, qué cambios ha experimentado el mundo de la comunicación en su aspecto económico, hacia qué modelo económico caminamos en la actualidad, cómo son los sueldos de los profesionales de la comunicación, etc.).

Bajo esta premisa, se codificaron 65 citas distribuidas entre 30 sujetos diferentes, dato que nos revela que más de la mitad de los integrantes de la muestra se refirieron en algún momento de la entrevista al aspecto económico que rodea al ámbito mediático. Como puede resultar lógico, la mayoría de estos entrevistados llevó a cabo sus observaciones económicas refiriéndose al campo que mejor conoce dentro del sector mediático; esto es, al medio en el que trabaja. Entre los diversos sectores con mayor presencia entre los datos recopilados con este código (prensa, publicidad, redes sociales, etc.), destacan especialmente los testimonios recogidos en torno a la situación actual que vive el sector de la prensa escrita desde la llegada de Internet. Para varios de estos profesionales, una de las causas principales del grave descenso de ventas que sufre el sector desde hace años radica en haber comenzado tiempo atrás a ofrecer en la red de manera gratuita los mismos contenidos que incluía el diario en papel.

FIC/MA/-/+35: En estos últimos 35 años de ninguna manera. La prensa nunca ha vivido un momento así. Se han vivido crisis, todos recordamos el post franquismo, la que llevó a los pactos de la Moncloa, las crisis de la reconversión industrial. Pero nunca, nunca han afectado a la prensa de esta manera, sobre todo porque en este momento se unen dos cuestiones. Una es la propia crisis económica, que hace descender la inversión publicitaria, con lo cual hace descender los ingresos por venta de periódicos. Y otra la crisis derivada de Internet, Internet como plataforma de comunicación, como una plataforma mediática, con una corriente de opinión y de uso de verlo gratis y de socializar supuestamente la información, pero no se ha socializado en todos los aspectos. Es decir, tal y como está planteado, quien crea contenidos se muere de hambre.

INF/MR/+50: Es muy difícil porque no hay un modelo de negocio, ¿quién va a pagar? Si no es de pago, ¿cómo lo haces rentable en un momento de crisis en el que no hay publicidad, en el que los anunciantes van directamente al público sin pasar por los periódicos? (...) Los grandes anunciantes se han retraído, la publicidad institucional ha desaparecido. ¿Dónde está, de dónde sacas para financiar el periodismo? Pues es muy difícil, nosotros lo hacemos con muchas dificultades.

INF/MI/+50: Los ingresos se han volatilizado. Curiosamente, cuando estudiabas una carrera te decían que para que una empresa resultara rentable, la publicidad tenía que cubrir un 40%, un 50% o un 60% y el resto a través de las ventas. Ahora se recauda más por la venta de ejemplares que por la publicidad y la venta está bajando de forma paulatina en los últimos años y la publicidad también y el coste de la publicidad también y los periódicos están bajando sus tarifas para poder captar más publicidad, con lo cual estás preparando un porvenir complicado. Después, el hecho de tener facilidad de acceso gratis a los medios hace que mucha gente ya no pague por los medios. Entonces creo que tenemos un camino muy oscuro.

En medio de este caldo de cultivo, la mayoría de las preocupaciones de los entrevistados giraron en torno a si es posible crear un nuevo modelo de negocio rentable en un contexto en el que el periódico tradicional en papel lucha por sobrevivir diariamente ante la presencia masiva de la prensa online. Dentro de esa postura, varios de ellos reflexionaron acerca de qué tipo de contenidos se deben producir para uno y otro formato (papel y web) con el fin de conseguir que el ciudadano esté dispuesto a pagar por el consumo de una prensa de calidad.

INF/MI/+50: ¿Por qué funciona The Economist, o el Financial Times o el New York Times (aunque ahora pase por problemas) o el New Yorker? Porque hacen información valiosa que la gente está dispuesta a pagar. Tienes que hacer historias por las que la gente esté interesada y valga la pena pagar. Evidentemente eso no es para todos porque hay gente que quiere información contrastada, seria y sólida. Y creo que en España muy pocos medios se han dedicado a eso. En España es complicado volver atrás. Ahora existe esa especie de mantra que dice que la cultura es gratis o debe ser gratis, que es una especie de falacia pero es muy difícil romper esta especie de cliché y yo creo que es absolutamente imprescindible.

PUB/MA/-35: Porque es que durante 200 años habían seguido haciendo el mismo modelo de negocio. Que era vendo en un quiosco el periódico y recojo por publicidad. Viven de espaldas a una realidad que se está produciendo. Por supuesto que han entrado en crisis, pero en cuanto han reaccionado en el último año y se han dado cuenta de que también pueden crear los muros de pago, los muros de pago porosos, etc. Se han dado cuenta de que han podido hacer cosas, pero mientras tanto han perdido muchos años. Pero insisto que muchos casos, por seguir hablando de la prensa escrita. ¡Pero es que han seguido haciendo lo mismo durante 200 años!

Dejando atrás las observaciones sobre el sector de la prensa, otros profesionales optaron por indicar posibles nuevas formas de ingreso para la industria mediática aparejadas al consumo de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación. En esa línea, varios de los entrevistados subrayaron el potencial económico (aún sin explotar de manera eficiente, según ellos) de unas herramientas tan poderosas de delimitación de audiencias como son las “redes sociales”.

PUB/NM/+/-35: Básicamente me quedo con la idea de que no estamos usando muy bien todavía las nuevas redes como se debería y, por otro lado, es una oportunidad de negocio increíble y hay que aprovecharlo. Ayuda a delimitar el público objetivo y a gestionar, invertir, no aleatorio como podía ser antes la televisión, en el que se compraba publicidad y llegaba al 15%.

En otros casos, la visión de las redes sociales no fue tan esperanzadora en lo que se refiere a su papel como nuevo elemento generador de ingresos para el sector.

INF/MI/+/+50: Bueno, pues estamos en redes y no sabemos si realmente vamos a sacar dinero. Nosotros estamos experimentando en varias líneas pero no va a ser el modelo de negocio del futuro. Porque las redes sociales las tenemos que integrar de alguna forma como una herramienta más, pero tenemos que olvidarnos de que esto va a ser la solución a nuestros problemas económicos. En cualquier caso, en las redes sociales lo que tenemos que asumir claramente es que tenemos que estar, porque la imagen de marca es esencial y que sin nosotros no existirían las redes sociales, pero el beneficio real para sueldo va a ser muy difícil.

El estado general de la industria televisiva de nuestro país también conformó un ámbito de elevada presencia en el discurso. Entre las diferentes consideraciones, cabe destacar la línea compuesta por aquellos profesionales que denunciaron la situación actual en la que dos grupos de comunicación (Mediaset y Atresmedia) controlan más del 90% de la inversión publicitaria. Para dichos entrevistados, a este escenario se ha llegado debido a una dinámica de fusiones constantes basadas en patrones puramente mercantilistas y que provocan que todo el entramado mediático gire de manera irremediable en torno a los intereses de dos empresas concretas. Una concentración masiva del sector que, según ellos, atenta directamente contra la diversidad y el más mínimo pluralismo comunicativo que debiera cimentar todo contexto mediático.

INF/NM/+50: O sea, los grandes conglomerados tienden a buscar su beneficio pero lo norma es que haya grandes conglomerados, pro aquí en España en comunicación audiovisual se limitan a dos. En televisión el 92% de la inversión publicitaria está concentrada en dos grupos que te obligan con la pauta única, como tú sabes, a que tú metas la publicidad a la vez en todos los canales que tienen ellos. Y a lo mejor hay un anunciante a quien no le interesa nada anunciarse en un canal que no tiene nada que ver con sus principios.

FIC/NM/+50: Es decir, yo creo que esto es una industria, y aquí hay... tampoco hay tanto. Si hablas de TV hay tres: lo público, Antena 3 y Telecinco, y pare usted de contar. Y a quién le pides explicaciones y a quién le pides qué puede hacer uno, por qué no puede hacer esto, por qué el público ve unos programas y no ve otros.

INF/NM/+50: En el caso de Mediaset, un grupo dominado por capital italiano puede controlar desde la derecha hasta la izquierda, desde movimientos antisistema hasta el centro. Es una cosa exótica que está en manos de dos grandes empresarios y, claro, el pluralismo se basa en eso de que dos grandes empresarios tengan que aparentar que están bien con todos, pero al final son ellos los que dominan. En situaciones críticas el tema sería gravísimo.

Por último, y más allá de aspectos concretos del sector, cabe destacar el contraste entre dos testimonios que hicieron mención al estado del conjunto de la industria mediática de nuestro país. En el primero de ellos, el entrevistado señaló los problemas que plantea el modelo antiguo de negocio que hasta la fecha ha arrastrado gran parte del ámbito mediático español. El segundo profesional, por su parte, llevó a cabo un apunte de las tendencias hacia las que, según su criterio, puede encaminarse el futuro modelo de negocio que sustente a nuestros medios y sistemas de información y comunicación.

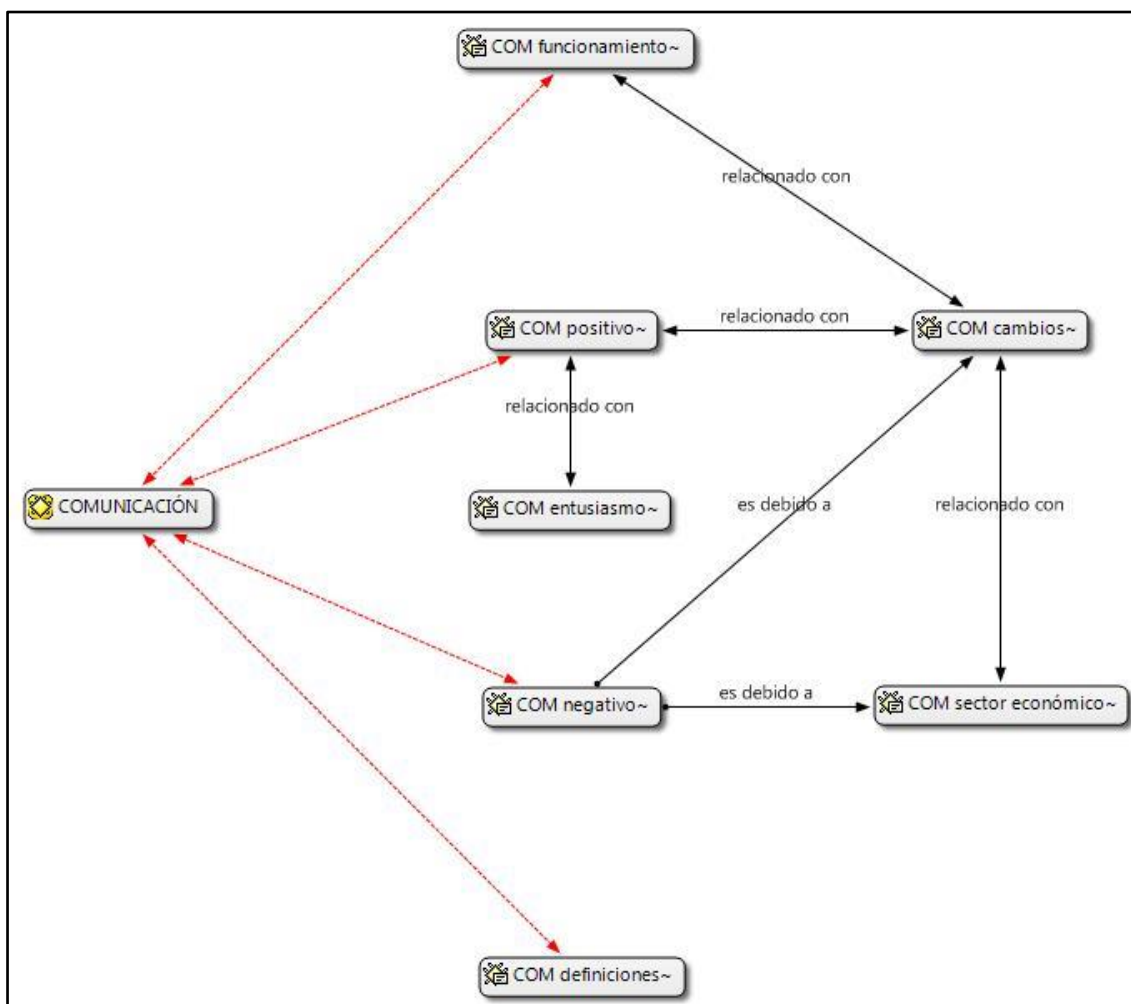
INF/MI/+50: Creo que nadie sabe. Evidentemente tienes que hacer un modelo que te permita pagar tus costes. Hoy por hoy no hay ningún medio que haya averiguado en España cómo cubrir tus costes. Arrastramos un modelo antiguo, estamos intentando adaptarnos al nuevo pero sin saber por qué el modelo de negocio no funciona, por qué hay más gastos que ingresos. Entonces las empresas, ¿qué están haciendo?: ERE's, despidos, etc. Con lo cual se degrada también la calidad de la información porque tienes menos recursos, hay menos viajes, hay menos corresponsalías.

INF/NM/+50: Yo creo que esas son las dos tendencias, la "segmentación de los medios" y el "veo lo que quiero cuando quiero". Tendencias que me parecen ya imparables que dinamitan todo lo que han sido los modelos de negocio de la mayoría de los medios de comunicación masivos.

5.8. Red semántica – Familia MUNDO DE LA COMUNICACIÓN

A continuación se muestra la red semántica perteneciente a la familia de códigos “Mundo de la comunicación”, elaborada de manera asistida a través del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. La red consiste en una representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos que forman parte de dicha familia y se articula a modo de mapa de resultados del proceso analítico llevado a cabo. De este modo, la siguiente red colabora a estructurar el desglose de datos expuesto en las páginas anteriores y ayuda a explicar los nexos y asociaciones que emergen del estudio detenido de los resultados.

Figura 21. Red semántica de la familia de códigos MUNDO DE LA COMUNICACIÓN



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

La familia “Mundo de la comunicación” representa la cuarta categoría de la presente investigación en cuanto a número de códigos de análisis, en este caso 7. Por tanto, teniendo en cuenta que el presente capítulo de resultados va a quedar delimitado en la exposición de los datos de 8 familias, podemos afirmar que esta categoría se ubica en un término medio respecto a la carga cuantitativa de códigos. No obstante, y como en el caso de otras familias, se ha tratado de simplificar en la medida de lo posible la representación gráfica de los diferentes vínculos detectados entre los códigos. Todo ello de cara a facilitar tanto la lectura de la imagen como la comprensión de los resultados hallados dentro del estudio en torno al sector comunicativo a escala global.

Dentro de la red, se ha tomado como punto de partida el propio nodo que representa a la familia de códigos “Mundo de la comunicación”. A partir de él, encontramos diferentes realidades vinculadas a una categoría que ya de por sí es genérica, puesto que hace alusión al ámbito mediático en su integridad. En primer lugar, se vincularon a este nodo nuclear las explicaciones que se detectaron en el corpus de análisis respecto a diferentes particularidades, en ocasiones específicas, que conforman ese sector comunicativo global al que nos referimos. Dichas explicaciones se encuentran compuestas por un binomio de nodos. Por un lado, el código que recopiló todas las definiciones recogidas en el discurso sobre aspectos concretos relativos al espectro mediático (“COM definiciones”); y por otro el código dedicado a aquellas ilustraciones verbales sobre el *modus operandi* de determinadas parcelas del sector (“COM funcionamiento”).

Pero no solamente parten del nodo primigenio esos dos códigos explicativos, sino que también, al igual que en el caso de otras redes semánticas ya expuestas, a partir de ese código inicial surge de manera necesaria la bifurcación de los nodos que representan el grado de opinión del entrevistado con respecto al ámbito temático de la familia. Así pues, comprobamos cómo dos nuevas flechas rojas surgen del núcleo de la red para conformar los códigos “COM positivo” y “COM negativo”.

En primer lugar, analizaremos las consideraciones favorables recogidas bajo la etiqueta “COM positivo” y que representa a todos aquellos entrevistados que se manifestaron de manera positiva respecto a algún ámbito relativo al aquí denominado como “mundo de la comunicación”. Cabe recordar, en cualquier caso, que dicha categoría no recogió un número amplio de testimonios asignados a ella. Hecho que se explica, entre otras razones, debido a que ya de por sí existía un código dedicado exclusivamente a aquellos profesionales que trascendieron del mero positivismo para

mostrar un auténtico entusiasmo y pasión personal ligados al ámbito mediático. Nos referimos, claro está, al nodo “COM entusiasmo” que permanece vinculado de manera directa al ya mencionado “COM positivo”.

Tras el grado de opinión favorable, llegamos al ámbito de la crítica representado en esta ocasión por el código “COM negativo”, el cual paradójicamente recogió una mayor cantidad de testimonios dentro de esta familia que su némesis positiva. No obstante, un número significativo de las consideraciones negativas planteadas en torno al mundo de la comunicación tuvieron que ver con la situación económica presente en el sector. Un contexto económico que actualmente se bate entre el anquilosado modelo de negocio basado en la venta directa (más ingresos publicitarios); y los nuevos modelos de negocio, aún en ciernes, que están emergiendo a raíz de la expansión masiva de los medios digitales. Por tanto, el nodo que abarcaba todo esa parcela referente al ámbito industrial, “COM sector económico”, se relacionó directamente al ya citado “COM negativo”.

Sin embargo, no se trata de los únicos vínculos establecidos desde el binomio de códigos que representa al grado de opinión, ya que hasta este momento no hemos incluido en la ecuación uno de los códigos de análisis cuyos resultados resultaron ser clave para explicar el papel del resto de componentes de la categoría. Nos referimos al código “COM cambios”, aquél que recogió todos aquellos comentarios acerca de las modificaciones experimentadas en el contexto mediático a raíz principalmente de la llegada de las nuevas tecnologías; y que, de una u otra manera, afectó a la práctica totalidad de los nodos de la familia. En primera instancia, cabe destacar que otra parte significativa de los entrevistados que efectuaron comentarios negativos hacia el ámbito de la comunicación achacaron su crítica a los cambios en el consumo mediático que ha provocado la irrupción de los nuevos medios. Un ejemplo de ello lo conforma la tan criticada superficialidad y banalización de la información que numerosos profesionales asocian al cambio de hábitos de consumo que los medios digitales han generado. No obstante, el código “COM cambios” también se vincula a las consideraciones positivas realizadas en torno al mundo de la comunicación, puesto que para muchos el nuevo panorama mediático que se presenta a partir de ahora, gracias a la revolución tecnológica, constituye un reto apasionante y una oportunidad única para reconfigurar el sector de la comunicación. Buena prueba de ello fueron los testimonios que destacaron la capacidad de influencia y el elemento democratizador de la información que representa Internet a través de instrumentos como las redes sociales. Asimismo, esas

modificaciones en el mundo de la comunicación (“COM cambios”) tendieron nuevos puentes hacia otros dos nodos ya mencionados. Por un lado, fueron ligadas a una evolución en el modo de operar del sector (“COM funcionamiento”) y, por otro, asociadas de manera irrefutable a esa reconfiguración de la estructura económica que actualmente está experimentando la industria mediática (“COM sector económico”).

6. FAMILIA VI: COMPETENCIA MEDIÁTICA

En la siguiente sección, dedicada a la familia de códigos “Competencia mediática”, se muestran los resultados más representativos obtenidos durante la formulación de las preguntas 10, 11, 12, 13 y 14 de la entrevista, es decir, todas aquellas que conforman el bloque 4 o “del concepto de competencia mediática y la percepción de los profesionales”. En dichas preguntas, se cuestionaba al entrevistado acerca de: qué contenidos consideraba fundamentales para dar forma al concepto de competencia mediática; qué creía necesario para enseñar a promover la competencia mediática de los ciudadanos; qué percepción tenía del nivel de competencia mediática de sus compañeros de profesión; qué percepción tenía del nivel de competencia mediática de los ciudadanos; y, por último, qué papel creía que deben jugar los propios medios de comunicación en el desarrollo de la competencia mediática de la población. No obstante, y como ya se indicó en la introducción de la exposición de resultados de la familia “Nuevas tecnologías”, se han incluido también en esta categoría parte de los datos obtenidos en las preguntas 8 y 9 de la entrevista, pertenecientes al bloque 3 o “de los nuevos sistemas de información y comunicación” al considerarse más próximas a la temática abarcada por esta familia. Dichas preguntas incidían en si a día de hoy están suficientemente formados para el uso y lectura de las nuevas tecnologías tanto los ciudadanos como los profesionales de la comunicación.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de los 13 códigos pertenecientes a la familia “Competencia mediática” y relativos tanto al propio concepto de competencia mediática como a las diversas percepciones que los 50 profesionales integrantes de la muestra poseen en torno a ella. Estos códigos son: CM ciudadanos; CM concepto; CM contenidos; CM educación; CM en la familia; CM generacional; CM motivación; CM necesidad/promoción; CM negativa; CM neurociencia; CM positiva; CM profesionales; y CM rendir cuentas.

6.1. Código 40: CM ciudadanos

Con el código “CM ciudadanos” se marcaron fragmentos en los que se hacía referencia a la competencia mediática de la ciudadanía, es decir, a la percepción de los entrevistados en torno al nivel de competencia mediática que poseen los ciudadanos en la actualidad.

Bajo esta premisa, se codificaron 91 citas distribuidas entre 43 sujetos diferentes. Por tanto, se trata de la segunda categoría del estudio con un mayor número de testimonios asignados (junto con el código 51, “CM profesionales”, que expondremos más adelante). A su vez, este dato revela que la gran mayoría de los 50 integrantes de la muestra llevaron a cabo una o varias reflexiones codificadas bajo esta etiqueta (exceptuando 7 casos de entrevistados en los que se consideró que ningún fragmento de su discurso se ajustaba a la parcela delimitada por “CM ciudadanos”). Todo ello viene a reforzar el hecho de que se trata de uno de los códigos de importancia capital dentro del estudio, puesto que tanto “CM ciudadanos” como “CM profesionales” fueron dos códigos creados *ex profeso* para posibilitar el cumplimiento del primer objetivo específico de la investigación (*analizar la percepción que desde el propio sector profesional mediático se tiene de los niveles de competencia mediática que presentan hoy en día tanto los profesionales de la comunicación como los ciudadanos en general*). Esto no quiere decir que “CM ciudadanos” y “CM profesionales” hayan sido los únicos códigos tenidos en cuenta a la hora de abordar dicho objetivo específico, pero sí que desempeñaron un papel clave a la hora de componer el grueso del sustrato científico que da respuesta a dicha cuestión. Dada la importancia, pues, del ámbito aquí expuesto, se ha optado por aumentar sensiblemente el número de *verbatim*s reflejados (con respecto a otros códigos) de cara a fortalecer la ejemplificación de cada una de las corrientes descritas en adelante.

Entrando en materia, la tendencia mayoritaria detectada en la muestra en cuanto a la percepción del nivel de competencia mediática de la ciudadanía fue la compuesta por aquellos profesionales que afirmaron percibir, desde sus diversos perfiles profesionales, un nivel bajo de competencia entre la población en general. Con el fin de reforzar su postura, la gran mayoría de ellos señaló varias de las carencias que detectaba entre los ciudadanos a este respecto. En cuanto a las más mencionadas, cabe destacar: la facilidad de ser manipulados a través de los medios; el desconocimiento en torno a las nuevas tecnologías, la ignorancia sobre el trasfondo del funcionamiento de los medios, la escasez de tradición lectora; o la ausencia de unos mínimos conocimientos sobre lenguaje audiovisual; entre otras.

PUB/NM/+/-35: Lo que muestra la forma de actuar de la población en general, no me centro en casos particulares, es que no tiene demasiado criterio, no en temas personales, sino en analizar lo que viene de fuera. Es muy fácil convencer a alguien de una mentira en Twitter y el problema no es eso, sino que la persona que ha sido convencida a la vez convence a otro.

INF/MR/-/+35: Pero sí que encuentras que en una parte importante de la población están como descolgados de esas nuevas tecnologías. Algunas veces por dejadez y también de algún modo hay cierta tradición por los medios tradicionales, por ejemplo si no lo ha dicho la televisión no se percibe igual.

FIC/NM/-/+35: Yo creo que muy bajo pues todo el mundo considera que es interesante saber cómo utilizar determinada herramienta o determinada aplicación que les permite hacer cosas y usan la herramienta. Pero en muy pocos casos yo creo que saben qué es lo que pasa detrás. Y en casi ningún caso las consecuencias que pueda tener en un futuro. No se es crítico con eso. No parece que se sea crítico. Se usa porque es divertido, porque además permite fardar y parece que hay un sentimiento de pertenencia a algo por el mero hecho de usar algo y no es así.

FIC/MR/+/+50: Pues yo creo que todavía no, yo creo que ésta sigue siendo una asignatura pendiente que en los más jóvenes seguro que sí, pero gente que esté entre los 40 hacia arriba, que sigue siendo gente joven, falta porque tampoco se les ha enseñado. Es verdad que el mundo del Whatsapp lo manejamos todos, o el mundo del juego lo manejamos todos, pero no profundizamos mucho en para qué sirve eso.

INF/MA/+/+50: Yo creo que no lo están ahora y que no lo han estado antes ni lo estarán nunca, porque cuando no existían todos estos medios el número de lectores en nuestro país era de un millón y medio de personas al día, que coincide más o menos con el número de lectores habituales. Y somos un país de 45 millones, por tanto hay grandes carencias informativas.

INF/MR/+/+50: No, para nada porque no han tenido la ocasión ni nos interesa haberles dado la ocasión. No son idiotas, no son imbéciles, no son tontos, pero evidentemente las reacciones son mucho más tardías cuando no hay una educación mediática.

FIC/MI/+35-50: Creo que estamos muy retrasados, muy retrasados respecto a otros países y se nota, hay mucha gente que no entiende. Y que cuando entiende una cosa ya han pasado otras ocho nuevas y que no entiende. La mayoría de la gente no entiende nada. Se ve un poco con esto de la popularización de los móviles, que a fuerza de popularizarse como consumo, ocio y demás, la gente está empezando a entender un poco más. Pero aun así se hacen muchos líos todavía, no es fácil explicar cosas a la gente en general. Pero desde una búsqueda en Google, la gente no sabe utilizar cuatro trucos en Google o cualquier cosa. No veo muy capacitada a la población en general.

PUB/MA/-/-35: Ahora mismo los ciudadanos creo que tienen bastante poca idea de cómo funciona el mundo de la comunicación. Habría que enseñarles además que todo es intencionado, que un telediario está muy pensado, que nada se deja al azar, que cuando te ponen una cosa y no otra es por algo, y que realmente tiene un fin detrás, un fin económico que no les tiene en cuenta a ellos y es un ataque. (...) y el ciudadano medio no sabe desentrañar el mensaje, la intencionalidad del mensaje, cómo se ha dicho, por qué.

INF/MA/-/+35: Yo creo que sigue habiendo lagunas. Yo ahora en el Grado de Publicidad, por hablarte de los alumnos que entran en primero, con el ma-me-mi-mo-mu de la lectura de imágenes siguen abriendo los ojos como platos. Gente que está todo el día en consumo de medios y en múltiples pantallas.

De manera opuesta, la segunda tendencia en cuanto a número de testimonios asignados fue la compuesta por aquellos entrevistados que afirmaron que, según su percepción y contrariamente a lo que muchos piensan, el nivel de competencia mediática que presenta la ciudadanía es, en su mayoría, alto. Entre los argumentos ofrecidos para defender esta postura destacaron: la elevada experiencia del ciudadano en consumo mediático; la facilidad de uso de las nuevas tecnologías; la capacidad de interacción con el medio emisor que han proporcionado los nuevos sistemas de información y comunicación; el alto grado de manejo de las redes sociales; el criterio del ciudadano para discernir entre la calidad de los diferentes contenidos y su capacidad de elección para consumir unos u otros de manera libre y consciente; entre otros.

PUB/MI/+50: En contra de lo que se dice yo creo que todo el mundo tiene una cultura bastante elevada de los medios de comunicación y en concreto de la publicidad. No de una forma estructurada, no de una forma que ellos puedan a veces expresar con calidad, pero yo en investigaciones que he hecho, focus groups, etc., y campañas en concreto, te das cuenta de que la gente no sólo comprende lo que se le dice, sino que, incluso cuando son propuestas muy retóricas, las comprenden. Y también se comprende la manera a las que se los quiere hacer llegar, comprenden las técnicas que hay detrás, muchas veces las conoce y conoce el mecanismo comercial-industrial que hay detrás de los medios de comunicación y especialmente de la publicidad.

PUB/MI/-35: (...) y yo no creo que los ciudadanos sean indolentes respecto a los medios, al revés, yo creo que son activos y que somos activos y que la gente está cuestionando. Y es más, las cosas que te dicen los medios de comunicación ya no es como antes, yo ahora veo noticias y ves los comentarios y cuestionas la noticia: “oye, este tío de dónde ha salido, lo mal que escribe”. Y antes ni se nos ocurría mandar una carta a un director diciendo que un redactor escribía mal o que no sé qué.

PUB/MI+/35-50: El usuario no es tonto, creo que somos más listos de lo que pensamos y tampoco te hablo de usuarios jóvenes, que lo doy por hecho, pero creo que los ciudadanos están más preparados de lo que nos creemos los medios y los anunciantes. Creo que más incluso de lo que nos pensamos a veces, sobre todo se ve con las redes sociales. La gente maneja perfectamente una red social, el Twitter, diferencia la publicidad, decide cuándo saltársela, etc.

INF/MI+/35-50: Yo creo que la gente sabe cuándo le están... igual que cuando va a la frutería, la gente compra lo que quiere comprar aun sabiendo a veces que lo que está comprando no es lo que le conviene o que cojea de la misma pata de la que uno cojea. El ejemplo lo puedes tener en el 11M. En mi opinión una sociedad que parecía que estaba dormida, anestesiada, la economía iba bien... La gente dijo: “esto que me están contando no es verdad”. Independientemente de ser más afines a unos u otros medios no nos gusta que nos mientan. Yo creo que este ejemplo te puede servir. Entonces, claro que es fundamental, pero yo creo que la gente llegado el momento sabe. Y cuando hay algo bueno en la tele la gente lo ve. Ahora, es normal que mucha gente luego diga: “pues mira, voy a ver este programa aunque sea una mierda, pero bueno, me entretiene y me olvido de mis cosas. Pero no hay que satanizar.

FIC/MR/+/+50: En lo que se refiere al uso, no parece haber problemas de competencia en la población: las nuevas tecnologías son en general muy fáciles de usar, al menos en su nivel básico, y ésta es una de las razones de su éxito comercial.

De forma notablemente más reducida, encontramos una tercera corriente compuesta por aquellos profesionales que no se acabaron de decantar sobre si percibían un nivel alto o un nivel bajo en cuanto al grado de competencia mediática de la ciudadanía. Así, estos entrevistados se posicionaron en un terreno intermedio con diferentes concesiones a ambas posturas.

INF/MA/+/+50: El ciudadano inconscientemente se está acostumbrando ya al lenguaje audiovisual. El ciudadano se da cuenta ya de cuándo algo está bien y algo no está bien. Lo que pasa es que le damos sólo cosas burdas. El ciudadano se droga con series que se baja de Internet porque no puede acceder a ellas, no puede pagar por ellas y apaga la tele y sólo se engancha a la tele a los medios que tienen lenguajes burdos.

FIC/NM/+/+50: ¿La media? Al final la que sea. En este país hay gente para ver Sálvame, para ver esto o lo otro. Igual que hay gente que va al fútbol. En medias no te sé decir. Creo que influye mucho el entorno de la educación, el entorno donde uno viva, lo que vean sus padres, si leen, si no leen, si hay libros en su casa, si leen el periódico, si has educado a tus hijos en unos conceptos. Al final eso será la media, la media que habrá en nuestro país.

INF/MI/-/+35: Creo que la gente cuanto más se relaciona con medios audiovisuales va aprendiendo a discernir cosas, pero es cierto que cada uno con sus clichés y sus prejuicios va sabiendo qué música le suena y le gusta. Otra cosa es que sepa distinguir bien hasta dónde se la están colando o no le interese saber si se la están colando porque somos muy de iglesia y diga “éste es nuestro párroco” y diga “aquí hasta la muerte”. Somos muy de posicionarnos y seguimos siendo hijos de nuestros padres.

PUB/MA/+/35-50: Entonces, efectivamente, tienes una parte que sí, y una parte que no, en España yo creo que seguimos pensando que vivimos aquí en algo que todos somos como el vecino de al lado. Y hay una España profunda muy grande, y hay un nivel importante de desinformación. No sé en qué programa de televisión me contaron aquí el otro día los chicos que a un chaval le preguntaban que quién era Merkel y decía que era un jugador del Barça.

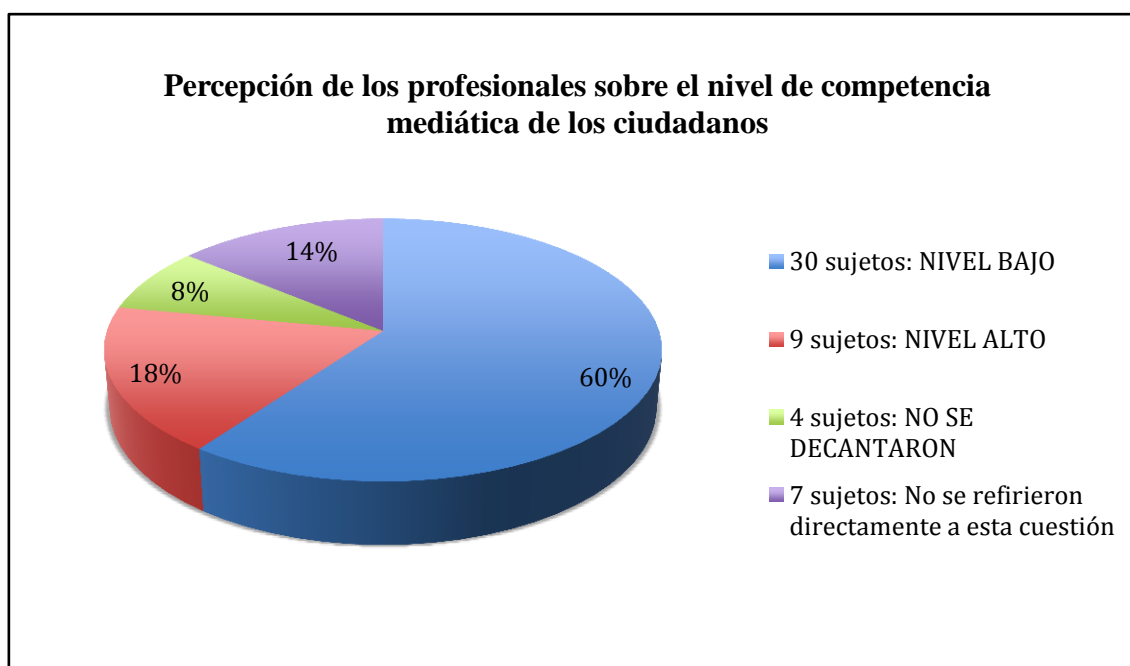
Por último, cabe mencionar un enfoque al que hicieron mención varios entrevistados y que consistió en relacionar el mayor o menor nivel de competencia mediática de la ciudadanía con cuestiones socioculturales como las diferencias entre clases sociales o el lugar de residencia (entorno rural frente a entorno urbano).

PUB/MI/+50: Evidentemente, ahí se nota el diferente nivel cultural y de formación. Yo he trabajado con clases sociales medias y bajas que probablemente ya no son las clases medias y bajas típicas. Probablemente las clases medias y bajas ahora son las personas que han inmigrado hace poco, que yo creo que son las que están más desprotegidas de este conocimiento de los medios de comunicación para llegar a decodificar lo que les llega y filtrarlo, y evidentemente sí que ocurre. Creo que todavía sigue habiendo una diferencia entre población urbana y población del campo, pero curiosamente la población del campo está menos sometida a la presión de los medios masivos y en cambio yo sí he visto que está muy digitalizada.

FIC/MR/+50: No conozco estadísticas al respecto pero, como en otras muchas cuestiones, supongo que existe un sesgo sociocultural que seguramente explique las diferencias de competencia entre personas.

PUB/MA/+35: Las personas de 60 para abajo lo sabe utilizar. La gente de ciudades lo sabe utilizar. En los pueblos, personas más mayores, igual no lo saben utilizar.

Figura 22: Percepción de los profesionales sobre el nivel de competencia mediática de los ciudadanos



Fuente: elaboración propia

6.2. Código 41: CM concepto

Con el código “CM concepto” se marcaron fragmentos en los que se hacía referencia al propio concepto de competencia mediática, es decir, aquellas partes en las

que se reflexionaba acerca de qué es exactamente la competencia mediática y cómo se define.

Bajo esta premisa, se codificaron 10 citas distribuidas entre 6 sujetos diferentes. No obstante, se detectaron bastantes más entrevistados que, sin verbalizar de forma directa ninguna observación acerca de la discusión conceptual, sí que mostraron de forma implícita cuál era su concepción de la competencia mediática (o su confusión alrededor del término) durante el desarrollo global de su discurso. Es el caso de aquellos profesionales que denotaron a largo de su testimonio confundir el concepto de “competencia” con el de “competitividad”; una malinterpretación que quedaba patente cuando se referían a la idea de “competencia mediática” y la llevaban al terreno de la rivalidad entre los diferentes grupos de comunicación y las pugnas entre diferentes marcas de medios impresos, radiofónicos, televisivos, etc. Sin embargo, tan solo encontramos un profesional de entre los 6 mencionados que verbalizara directamente su confusión en esta línea.

INF/MA/+50: Tengo un poco de confusión entre competencia mediática y competitividad.

Entre el resto de entrevistados con testimonios codificados en esta categoría, también encontramos sujetos que se atrevieron a ofrecer una definición propia del término desde la positividad hacia el mismo y la defensa de su implantación.

PUB/MA/-35: En el fondo la competencia mediática es cómo te comunicas y cómo los medios se comunican contigo. Si te vas a lo nuclear puede que haya que enseñar luego menos cosas particulares.

Sin embargo, también cabe reseñar el caso de un profesional que asoció el concepto a aspectos que, según su criterio, no llevan a nada productivo ni beneficioso para el progreso y el bienestar social.

INF/MR/+50: Me parece que todo el discurso de la competencia mediática se apoya en el discurso del desarrollo y que ya sabemos que el desarrollo es el mayor fracaso del siglo XX y XXI y que ese paradigma que se basa en el consumo no conduce a nada. Y si los medios se amparan en este paradigma seguiremos en una sociedad fracasada y fundamentada en la inequidad.

De manera complementaria, resulta destacable el caso de una entrevistada que si bien mostró su firme defensa de numerosos de los valores que aglutina la competencia mediática, manifestó su preferencia por otras de las terminologías ya tratadas en el capítulo dedicado a la “cuestión terminológica”. De este modo, reveló su deseo de que llegue un día en que se hable de “alfabetización” y todo el mundo conciba que dicho concepto va más allá de la mera lectoescritura y que reúne al ámbito de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación sin necesidad alguna de añadir etiquetas posteriores al término. Aun así, a la hora de agregar algún adjetivo a conceptos como “alfabetización”, “competencia” o “educación”, mostró su preferencia por el calificativo “digital” frente a “mediático”.

INF/NM/-/+35: A mí me gustaría que llegara un momento en el que habláramos de alfabetización y se entendiera como un todo. Comprendo que todavía le tengamos que poner apellidos para entendernos, pero pensar en una alfabetización integradora igual que durante décadas se ha entendido que alfabetización era leer y escribir textos convencionales, ojalá pudiéramos hablar de alfabetización hoy todos entendiésemos toda la complejidad de lo que supone escribir y leer, en distintos soportes, en distintos lenguajes, audiovisuales y de otro tipo, o sea que eso sería mi deseo.

Yo si hablo de alfabetización digital, seguramente estoy diciendo cosas muy distintas a las que puede decir cualquier técnico de aquí, alguien de informática, y no estamos hablando el mismo lenguaje. Su contenido no tiene nada que ver con el mío, porque yo lo definiría con esa carga de profundidad de integrar la competencia mediática, competencia audiovisual, competencia multimedia... Para mí es que es un punto más.

Si pensamos en competencia mediática como que la competencia mediática es otra cosa seguramente habrá quien piense que es una amenaza la digital en relación a la mediática, como que se la va a comer. Me estoy planteando ese escenario que yo discutiría totalmente porque ya separarlas me parece un atrevimiento. Separarlo no tiene sentido, tiene que ir unido precisamente para darle esa fuerza, para que tengamos que trabajar sobre las bases y sobre los nuevos entornos que parten de esas bases pero que aumentan la complejidad y no se pueden separar, la complejidad que aporta la digitalidad.

6.3. Código 42: CM contenidos

Con el código “CM contenidos” se marcaron fragmentos en los que se hacía referencia a los contenidos que alberga o debe albergar el desarrollo de la competencia mediática, incluidos aquellos testimonios en los que se apuntaban conocimientos

concretos que según los entrevistados deberían impartirse en cualquier plan de educación en competencia mediática.

Bajo esta premisa, se codificaron 73 citas distribuidas entre 29 sujetos diferentes. De nuevo, nos encontramos con una de las categorías con una mayor profusión de testimonios asignados a ella. Asimismo, y dada la temática abarcada, se trata de un código que recogió una amplia diversidad de propuestas, en múltiples direcciones, acerca de qué tipos de contenidos deben nutrir ese concepto de competencia mediática. Por tanto, en lugar de presentar la síntesis de los resultados obtenidos a través de la mención a un número limitado de tendencias recurrentes, en esta ocasión se ha optado por enumerar de forma directa varias de esas propuestas de contenidos que formaron parte de la pluralidad de perspectivas recogidas.

En primer lugar, y como cabría esperar, no faltó la referencia a la lectura de medios, tanto los tradicionales como los derivados de los nuevos sistemas de información y comunicación, como materia sustancial dentro de ese índice contenedor del concepto de competencia mediática.

INF/MR/+/+50: La formación en lectura de medios es necesaria que esté presente a lo largo de todo el proceso de formación. Sólo de esta manera una ciudadanía más crítica con el consumo y uso de los medios posibilitaría un cambio de tendencia y exigiría mejores contenidos y de más utilidad.

FIC/MI/+/35-50: Para empezar, la gente tiene que saber leer, escribir y saber interpretar un texto y saber analizarlo, porque hay mucha gente que se lanza a Internet sin saber los básicos y entonces es imposible. Si no sabes interpretar lo que lees no puedes llegar a ningún sitio. Saber en qué consisten las redes sociales, qué es Internet... Mucha gente empieza a dar cursos sin saber ni siquiera lo que es, que es una red de ordenadores interconectados que comparten información y desde uno puedes acceder a otro. Algo tan sencillo como esto hay mogollón de gente que no lo sabe.

Tampoco faltaron entrevistados que hicieran especial hincapié en el aspecto tecnológico de la competencia mediática, esto es, en la idea de que una educación en medios de comunicación debe siempre incluir la instrucción en nuevas tecnologías y en diversas herramientas comunicativas de uso común y generalizado dentro del imperante contexto digital. Cabe destacar, a su vez, que esta postura fue más mencionada entre los integrantes de la franja de edad más joven o, en su defecto, entre aquellos de la franja intermedia.

INF/MR/-/+35: Primero creo que hay que enseñar qué herramientas tenemos, porque también hay mucha confusión. Sobre todo en ciertos sectores de la sociedad que confunden Whatsapp con Twitter, porque además como son palabras extranjeras les suenan igual y lo meten en el mismo saco. Entonces primero qué es cada cosa, para qué sirve y después cómo utilizar cada cosa y por último cómo se pueden articular.

INF/MR/-/-35: Yo creo que lo primero sería explicar las herramientas básicas para manejar los nuevos medios digitales o herramientas como Twitter, Facebook, que aunque estén muy extendidos no llegan a todo el mundo todavía. Hay una generación que yo creo es la de entre los 50 años, que parece que está un poco descolgada de eso, cuando podrían sacarle más rendimiento.

En una perspectiva diferente, se encuentran aquellos profesionales que a la hora de identificar los contenidos que deben formar parte del concepto de competencia mediática primaron, por encima de la enseñanza de aspectos materiales, el ámbito de la ética y los valores de servicio público y dinamización social. Principios que, según estos entrevistados, deben ser la base de cualquier compendio de contenidos que sustente una propuesta de educación mediática.

INF/MI/+35-50: Por parte de los profesionales, vayamos de una vez a un concepto de servicio público. Eso, claro, incluye entretenimiento, incluye informar, incluye todo pero sobre todo reforzar un código ético de ver la realidad. Realmente, nos hemos pasado en el concepto mercantilista de hacer producción audiovisual, entendida como un producto con el que hacer dinero. Ese concepto de condicionar todo por la publicidad, todo es válido, nos estamos esclavizando.

INF/MR/+/+50: La competencia mediática también pasa por trabajar la mediación y la dinamización social. El comunicador debe ser también un catalizador de las inquietudes sociales. En este sentido es más interesante formar comunicadores que simples periodistas.

Dentro de esta misma línea, destacan los profesionales que incidieron de manera particular en el fomento de la reflexión y el pensamiento crítico como elemento sustancial y vertebrador de la competencia mediática.

FIC/MA/-/+35: Hay que explicar lo que son los medios, lo que son los tiempos en los medios y después, realmente, decirles que no sean egoístas y que ejerzan la crítica. Ejercer la crítica desde una forma educada, desde una forma responsable, ahora es más viable que nunca la participación: se ha potenciado mucho a través del 2.0, de los propios comentarios debajo de cada noticia. ¿Cuántas personas ponen su nombre y apellidos debajo del comentario a una noticia? ¿Por qué tienen un comportamiento distinto en la calle y por qué se esconden en el anonimato y en el insulto? Eso es una responsabilidad de los ciudadanos y eso es sentido común. No, hay que ir a la escuela y decirle, oiga, sea usted persona. Compórtese, sencillamente, como un ser humano.

FIC/NM/+35-50: Conocimiento, básicamente la gente tiene que estar formada. Tiene que conocer, tiene que saber, no sólo conocer la tecnología, el funcionamiento de la tecnología, sino lo que se puede hacer con esa tecnología. Creo que la gente debería estar más educada en una mirada crítica hacia lo que recibe en cualquiera de los medios, ya sean digitales, ya sea la TV, ya sea Internet... Tenemos que formarnos de una manera crítica con lo que vemos.

FIC/NM/-/+35: El pensamiento crítico a todos los niveles, sobre todo eso.

Una postura que apareció en el discurso de manera repetida y que quizá no estuviera a priori tan prevista como otras de las perspectivas ya mentadas, fue la compuesta por una serie de entrevistados que incidieron en que los contenidos para una educación en competencia mediática, independientemente de la dimensión que cubran, deben ser contenidos que resulten divertidos de abordar, entretenidos. Para estos profesionales, sólo a través de una concepción amena y divertida de los elementos que la nutran puede suscitarse un acercamiento masivo hacia la competencia mediática y los valores que ésta reivindica.

FIC/NM/+50: Lo que no se puede es educar con contenidos aburridos. Para mí el medio audiovisual es el ejemplo de siempre de si hay que leer a Cervantes o no hay que leer el Quijote. Mire usted, los que hemos leído el Quijote, lo hemos leído de mayor. Jamás entenderé que un niño de 14 años lea el Quijote. Entre otras cosas, porque los propios profesores no saben hacerlo. Pues a lo mejor si a mí me hubieran puesto una película del Quijote amena y me hubieran incitado... Tengo lo mismo, pero las cosas aburridas no funcionan, ni en educación ni en nada.

INF/NM/+50: Y aquí es lo mismo, el primer paso sería despertar la capacidad crítica y el entusiasmo o la diversión dentro del convertirte en un cazador de aquellas fórmulas que utilizan los productores de contenidos audiovisuales o de información para a partir de ahí empezar a hacer una descodificación a ser crítico, a exigir. Y entonces yo creo que eso se puede convertir en algo inicialmente divertido para luego trascender a lo que ya sería un análisis más profundo.

Sin centrarse en la propuesta de un tipo de contenido en concreto, otra serie de entrevistados optó por elaborar una síntesis global de todo el compendio de elementos que, según su criterio, debería dar forma al concepto de competencia mediática. Conformaron, de este modo, completos resúmenes que incluyen desde contenidos más próximos al conocimiento de los lenguajes y la producción mediática, hasta aspectos clave pertenecientes al ámbito de la ideología y los valores.

FIC/MR/+50: Valores constitucionales relativos a la comunicación e información, funcionamiento del mercado de medios, propiedad y financiación de los medios, lenguaje audiovisual básico, posibles técnicas de manipulación en información y publicidad, cómo crear medios personales o comunitarios, etc. Éstas podrían ser algunas de las piezas básicas del “kit ciudadano” para evitar la manipulación y la frivolidad de los medios.

INF/NM/-35: A todo lo que tiene que ver con la parte productora, de la capacidad de expresión, de componer una idea, de saber expresarse con los diversos lenguajes, también obviamente con los de recepción, ser capaces de interpretarlos en su contexto, etc. Con elementos que a mí me parecen importantes y que siempre he introducido yo de manera proactiva. Está todo lo que tiene que ver con el concepto de original-copia, derechos de autor. Lo que significa reciclar en el contexto de la sociedad digital. Lo que significa reutilizar, reaprovechar, lo que supone eso en cuanto a valores de sostenibilidad, de reconocimiento. En fin, eso me parece que es fundamental y se debería enseñar ya de una manera sistemática. Otros temas que tienen que ver también con la sensibilidad de lo que supone comunicar públicamente, lo que conlleva el propio acto de publicar a un público potencialmente masivo y elementos de respeto por la privacidad, elementos como el cuidado de uno mismo y de los demás, la sensibilidad por el daño a terceros, las fronteras entre lo personal y lo profesional, lo privado y lo público, lo individual y lo colectivo. Todo eso está ahí operando. Está latente y es algo fundamental para poder manejarse hoy en día en este tipo de sociedad.

6.4. Código 43: CM educación

Con el código “CM educación” se marcaron fragmentos en los que se aludía al componente educativo de la competencia mediática o al papel que debe jugar dentro de la educación formal reglada, educación superior, cursos, etc. (ejemplo: aquellos fragmentos en los que se hablaba de la capacidad educativa de la competencia mediática, de la idoneidad de que pasara a formar parte de los planes educativos o de que la ciudadanía debe “educarse” en competencia mediática, etc.).

Bajo esta premisa, se codificaron 89 citas distribuidas entre 34 sujetos diferentes. Por tanto, nuevamente nos encontramos ante una de las categorías con mayor profusión de testimonios asignados a ella y en la que se incluyeron fragmentos de prácticamente el 70% de los integrantes de la muestra. No obstante, en este caso la pluralidad de perspectivas recogidas se vio mermada en comparación con varios de los códigos ya expuestos; y es que una tendencia alcanzó una presencia ampliamente mayoritaria entre los integrantes de la muestra. Dicha postura no fue otra que la compuesta por todos aquellos entrevistados que se mostraron abiertamente a favor de integrar la competencia mediática dentro del sistema educativo como eje vertebrador de los diferentes planes de estudio desde las edades más tempranas de formación.

INF/MA/+50: No le veo el más mínimo sentido a que los medios y el aprendizaje de los medios no forme parte de la educación desde la infancia. Creo que es algo tan sencillo de enseñar, tan divertido de aprender y tan útil de conocer que resulta realmente una insensatez que sigamos aprendiendo latín y religión y no aprendamos aquello a lo que más horas le dedicamos al cabo del día porque al final tú ves los consumos mediáticos que existen y el consumo de horas que el ciudadano le dedica a los medios de comunicación es absurdo que se haga sin conocer ese idioma.

PUB/MI/+50: Entonces yo creo que lo que habría que tratar ahora, yo creo que desde las guarderías, es tratar de aumentar la competencia mediática de los niños, jóvenes y adolescentes.

INF/MI/+50: Entonces yo creo que también los planes de estudio tienen que incorporar desde el estudio del cine hasta las nuevas tecnologías para aprender a sacarles el mejor partido posible. Yo de todas formas, como es todo muy nuevo... no, realmente el cine no es tan nuevo y, sin embargo, nunca ha entrado en los planes de estudio.

INF/MA/+50: No hay una voluntad de regenerar la televisión ni los medios. Yo creo que la única manera de hacerlo es en la educación de las presentes generaciones y un poco la reeducación nuestra de los que estamos ahí para que funcione un poco.

INF/MR/-35: Hay que educar para superar eso y hay que educar a los más pequeños y a los mayores. Hay que hacer un proceso global de aprendizaje por parte de todos. Ahora ves niños pequeños que cogen un teléfono y ya saben perfectamente que con el dedo arrastrando va pasando. He visto en hijos de amigos que ese gesto lo hacen con todo, con cualquier pantalla, incluso la tele. Hay que hacer un proceso de educación global, es necesario.

FIC/MA/-35: O sea que no se estudie periodismo digital, que no se estudio lenguaje audiovisual, que no se estudie cine en la escuela, en la escuela desde el nivel de primaria, en básica, en ESO, me parece fundamental que se haga. Cuando hay un corte, cuando no hay un corte porque puede haber un corte, porque se produce una manipulación de la mirada. Por qué cuándo es un plan secuencia, el uso de los colores, la utilización de la colorimetría para dar una sensación de neutralidad. Por qué los gestos o la puesta en escena, las miradas, la intención de la puesta en escena.

Compartiendo este mismo postulado, otra serie de entrevistados propuso directamente la creación de una asignatura específica de competencia mediática en la que poder desarrollar todos los contenidos propios de la educación en materia de comunicación (alfabetización audiovisual, competencia digital, herencia educocomunicativa, etc.).

FIC/NM/+50: Es incomprensible que en los colegios no haya una asignatura como nuevas tecnologías... No sé cómo lo harán pero que a los alumnos se les enseñe, oriente. Como decíamos antes, igual que a mí me enseñaron a leer una imagen, pues esto es igual. Ahora la escritura es con un teclado.

INF/MI/+/-35: En los colegios debería haber, si no la hay ya, una asignatura donde se estudiaran los riesgos, las oportunidades y el maravilloso mundo de Google. Igual que cuando éramos pequeños teníamos el Larousse como gran tótem donde podíamos obtener toda la información que necesitaríamos para los trabajos pues hay que enseñar esas fuentes de información y enseñar cuáles son las veraces y cuáles son las que no lo son.

PUB/MA/-/+35: Me parece fundamental que haya una asignatura en los colegios que ayude al que está empezando a aprender, no solamente a cómo usar la herramienta, sino para qué es útil la herramienta, cuándo es útil la herramienta, algo que es incuestionable como complemento a un aprendizaje.

Curiosamente, dos entrevistados también partícipes de esta postura, y pertenecientes a la franja de menor edad, coincidieron en comparar la importancia de formarse en competencia mediática y aprender a controlar nuestra relación con los medios; con la importancia de aprender a gestionar una necesidad vital de hábito cotidiano como es la nutrición, el consumo alimenticio.

FIC/MA/+/-35: Me parece que debería ser una asignatura en la EGB. En la Primaria y también en la Secundaria, en general. También he tenido esta conversación con amigos y no tiene nada que ver, son dos temas completamente diferentes, pero creo que si coges las horas del día y piensas en la importancia que tiene el consumo que haces de información en general y el consumo de comida, creo que son dos asignaturas vitales. O sea, pienso que por un lado se debería formar sobre el consumo audiovisual y, por otro lado, también desde un punto de vista culinario. Desde empezar a cocinar hasta llevar una dieta equilibrada. Parecerá una tontería pero a mí me parece vital. O sea, es que eso sí que es cultura. Eso es cultura y es útil y la vas a usar cada día. Yo no digo que el latín no sea útil pero lo vas a usar cada día. Tú, comer, vas a comer cada día.

PUB/MA/-/-35: Ahora más que nunca realmente debería haber una especie de educación sobre cómo una persona debería consumir un medio. Igual que pasa con la alimentación. Tienes que tener mucho cuidado al consumir el alimento Internet porque vuelve a pasar como la realidad.

Dentro de un enfoque similar pero con una línea propositiva diversa, se encuentran aquellos profesionales que, en lugar de plantear una asignatura específica centrada en los contenidos propios de la competencia mediática, señalaron que, según su criterio, lo ideal sería incorporar la educación en medios de comunicación como competencia transversal del sistema educativo. De esta forma, la educación mediática nutriría y estaría presente en la totalidad de materias y cursos que componen los planes de estudios de la actual enseñanza formal reglada (ya sea la obligatoria como la universitaria).

FIC/NM/+35-50: Yo creo que el audiovisual en su concepto global desde el punto de vista tecnológico de utilización de aplicaciones o tecnología y desde el punto de vista de análisis de la imagen o de un contenido tendría que estar como una asignatura transversal en la formación de la gente, porque al final son cosas que están influyendo en nuestra vida cotidiana en todos los ámbitos. Entonces utilizo una aplicación o veo un programa o leo un periódico, entonces son herramientas, o son cosas que están en la vida cotidiana de la gente, por tanto debe estar asociadas a su formación.

PUB/NM/+/-35: No creo que tenga que ser una asignatura sino que toda la carrera también girara en torno a esto, sin dejar de lado otro tipo de comunicaciones.

INF/MR/-/+35: El tema de la competencia digital creo que es un tema transversal.

No obstante, a pesar del elevado porcentaje que secundó la tendencia mayoritaria a favor de integrar la competencia mediática en el sistema educativo, también se detectó el caso de un entrevistado que abogó de forma elocuente y soez por la no introducción de la educación en medios en las aulas.

INF/MR/+/+50: Pero qué asignatura ni qué pollas, ¿una asignatura para que sepan qué es lo que tienen que ver? La gente querrá ver lo que quiera ver.

6.5. Código 44: CM en la familia

Con el código “CM en la familia” se marcaron fragmentos en los que se aludía al papel de la competencia mediática dentro del contexto familiar (la forma en que está presente la competencia mediática dentro del ambiente familiar; la cuestión de si los padres deben colaborar en la formación mediática de sus hijos, de qué modo, etc.).

Bajo esta premisa, se codificaron 14 citas distribuidas entre 9 sujetos diferentes. Una de las posturas recurrentes entre dichos integrantes de la muestra fue la de señalar que las familias, principalmente a través de los padres, también deben implicarse en la educación mediática de los hijos, en la transmisión de unos hábitos responsables y enriquecedores de consumo de medios. No obstante, en el caso de aquellos contextos en los que las familias no disponen de una formación adecuada; se deben establecer, según estos entrevistados, los mecanismos necesarios para que esos padres puedan tener acceso a una educación mediática que poder trasladar posteriormente a sus hijos.

INF/NM/+/+50: Eso tiene que ir aparejado con la formación de los padres y tal a la hora de estudiar qué pueden ver sus hijos, de cómo lo pueden orientar. En muchos casos se quejan las cadenas y dicen: “hombre, es que eso es una labor de los padres, ¿no?”. Bueno, pues efectivamente debería serlo, pero todos sabemos que hay familias desestructuradas, padres que no tienen formación y que por lo tanto nosotros nos deberíamos ocupar de eso.

FIC/MA/+/+50: Yo creo más en una educación en la que desde luego en donde para mí las familias son parte fundamental de ello y deberían ser los primeros preocupados por estar alrededor de eso, porque son tus hijos, en tu casa.

Desde otro prisma lo vieron aquellos entrevistados que llevaron esta temática hacia aspectos más tecnológicos e instrumentalistas. Para estos profesionales, no se puede caer en el error de encomendar la educación de los hijos a las nuevos soportes y pantallas (ordenadores, *tablets*, *smartphones*...) surgidos a raíz de la eclosión digital. Según su criterio, a pesar de las múltiples aplicaciones educativas que ofertan estos dispositivos y del rápido manejo de las nuevas tecnologías que desarrollan hoy en día los niños casi de manera innata, se debe controlar por parte de los padres el exceso en su uso y evitar que causen un déficit de socialización del niño o de su capacidad de aprender y relacionarse de manera interpersonal.

PUB/MR/+/+50: Entonces yo creo que hay una labor educativa muy distinta según la estemos hablando de un lado o del otro, y que como tal habría que establecer unos programas para ello y sobre todo para los pequeños, porque muchas veces ves a los padres diciendo: “ay, qué bonito mi hijo, mira qué bien maneja el iPad, mira qué bien maneja el no sé qué”. Ya, pero no hagas de tu hijo una máquina que está pegada a otras máquinas, a otros dispositivos, y que puede estar permanentemente fuera de la sociedad.

PUB/MI/+/-35: Educar, educar tanto a los padres para decirles: “oye, chicos, que vuestros hijos no se educan solos con dibujos de Caillou a través del tablet, igual tenéis que sentaros a jugar en el suelo o sacarlos al parque”. O decirle a ese matrimonio que cuando salgan a cenar con sus hijos aprovechen ese momento para dialogar y estar con ellos.

Por último, cabe destacar el testimonio de un entrevistado que mostró su seria preocupación con respecto a determinados hábitos adolescentes aparejados a la generalización en el uso de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación. Según este profesional, sus propios hijos dudan ya de la utilidad de asimilar un conocimiento al que se pueda acceder, paralelamente, a golpe de *click* en cualquier buscador de Internet. Asimismo, incidió en que las aplicaciones de mensajería instantánea están modificando no sólo la forma de comunicarse de los jóvenes sino su

propio modo de pensar y de expresarse verbalmente. Para ilustrar este hecho, relató su asombro al observar a un grupo de chicos en una misma habitación (entre los que se encontraban sus hijos), comunicándose por el teléfono a través de este tipo de aplicaciones en lugar de dialogar directamente entre unos y otros.

PUB/MA/-/+35: Entonces en muchas ocasiones hablando con ellos me encuentro que cuando les dices “bueno, mira a ver, preocúpate, aprende...”, te dicen “es que eso entro en Wikipedia, entro en Google y ya lo tengo”. Entonces se está construyendo también esa especie de visión de la utilidad porque se tiene una herramienta que me es útil para en un momento determinado hacer una consulta, ¿por qué tengo necesidad de aprender que eso me puede ser útil si finalmente no me es...? Entonces es una lucha muy fuerte la que tienes que hacer con una persona de esta edad, muy corta, 17 años, en que sean conscientes de que hay una serie de aspectos generales de utilidad que en cualquier contexto sí les van a ser útiles.

No se da cuenta de que el nivel de relación interpersonal no es el mismo. Yo me he encontrado grupos de chicos, entre ellos mis hijos, y de haber en mi casa 8 ó 10 personas y no explicarme cómo personas, de entre 14 y 15 años, cómo había ese nivel de silencio. Y he descubierto en la habitación que estaban todos sentados haciendo uso del Whatsapp y estaban hablando todo en red, y todos se estaban comunicando, todos los presentes en el chat.

6.6. Código 45: CM generacional

Con el código “CM generacional” se marcaron fragmentos en los que se incidía en las diferencias generacionales a la hora de abordar todo lo relativo a la competencia mediática.

Bajo esta premisa, se codificaron 16 citas distribuidas entre 15 sujetos diferentes. Entre las principales tendencias recogidas, destacó significativamente aquella compuesta por aquellos entrevistados que esgrimieron que efectivamente existe una brecha que provoca que las generaciones más jóvenes posean unas cualidades superiores y una facilidad innata a la hora de manejar las nuevas tecnologías en su sentido más instrumentalista (nuevos dispositivos, soportes, pantallas, etc.). Si bien, no todos los profesionales que se manifestaron en este sentido colocaron la línea divisoria de esa brecha generacional en la misma edad.

FIC/NM/+/+50: Para mí las nuevas tecnologías, a pesar de que me sumo y que tengo que estar ahí porque no me queda más remedio, quizá no las disfrute tanto... Ni las disfruto tanto ni estoy tan formado. Porque en definitiva los nativos digitales son... mi hijo, yo tengo cuatro hijos. Jaime, con 14 años me da un vuelco, pero con una naturalidad enorme. Pues no sé, con la misma naturalidad con la que yo podía programar el vídeo VHS que a mi padre le costaba un mundo aquello.

INF/MI/-/+35: Lo que más me sorprende de los jóvenes que pasan por aquí no es la preparación precisamente, sino las habilidades, son más hábiles tecnológicamente. Tienen la mente configurada de una manera distinta. Es parecido a lo que nos pasaba a nosotras con nuestras madres, que no han puesto un DVD en su vida a grabar porque aquello es un demonio y a nosotras a lo mejor nos pasa con una serie de cosas, a lo mejor no tanto pero sí que ciertamente los niños lo tienen en el ADN cuando han nacido con tecnología y se nota. Entonces para eso son mucho más hábiles.

INF/MA/+/+50: Vale, muy bien, pero los niños de ahora no son los niños de hace quince años o de hace diez. Es que ya hace diez años eran diferentes, completamente distintos. Ahora ya con doce meses hacen el ejercicio de pasar la páginas del iPad y de la pantalla.

Por el contrario, también se detectaron profesionales que negaron que las posibles brechas de edad existentes en materia de dominio tecnológico se deban a cuestiones de configuración mental o de capacidades innatas de las nuevas generaciones; sino que se explican por diversas razones como pueden ser el nivel cultural, el propio interés personal, los recursos económicos, etc.

INF/MI/+/-35: Lo que pasa es que la gente que es adulta ahora es imposible que la recibiera porque cuando ellos estudiaban esto no existía. La brecha digital no es una cuestión de edad sino de interés, porque hay gente que yo tengo en clase que tienen 20 años y que se niegan a tomar apuntes en su ordenador aunque lo tengan, porque se sienten mucho más profesionales tomando notas con un boli y se niegan a tener una cuenta en Facebook o a abrir un blog. Y tienen 20 años y son teóricamente nativos digitales, y otra gente que a lo mejor con 60 años están perfectamente metidos con el Twitter, el móvil y todo lo demás. O sea, no es una cuestión de edad sino de interés y de la formación cultural que tengas. O sea, la gente que tiene un alto nivel cultural, aunque naciera en los años 40, entiende perfectamente cuál es la información veraz en Internet y cuál no. Y la gente que no tiene un alto nivel cultural, aunque haya nacido en el año 95, le pueden colar un spam de “hazte rico” y abriendo una cuenta para que le ingresen parte de la herencia de un supuesto maharajá. Es una cuestión de nivel cultural y no tanto de edad.

FIC/MR/+/+50: En el caso de los nuevos medios digitales este patrón general puede invertirse, pues hay personas de menor edad que “han nacido” con la tecnología y parecen tener mayores habilidades que personas con mayor formación genérica, pero cuya edad les despreocupa quizá de las nuevas tendencias. Es evidente que las personas de mayor edad no poseen las mismas habilidades que las más jóvenes, bien por desinterés cultural o por falta de recursos económicos.

Siguiendo este mismo enfoque, no faltaron testimonios que incidieran en la reducción progresiva de dichas diferencias entre franjas de edad y abogaran hacia un encuentro intergeneracional basado en un aumento del interés en adultos y mayores hacia las nuevas tecnologías. Una incorporación paulatina que, según estos entrevistados, debería desembocar en una normalización y una comunicación fluida

entre personas de todas las edades a través de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

PUB/MA/-/+35: Claro, porque hay gente que está muy bien y que es mayor, está muy viva. Hasta ahora han estado trabajando y ahora comentan, ahora empieza lo bueno. Ahora realmente pueden hacer cosas que realmente sean importantes para todos ellos y para los demás. Hay mucha gente que individualmente lo hace y encuentra su camino. Cimentar un poco el camino para que mucha más gente lo haga. (...) y veo necesario y factible ese encuentro entre generaciones y lo que hemos separado ahora se unirá a la fuerza casi.

FIC/MI/-/+35: Hay edades, mis padres hacen lo que pueden. Esto de Internet ya se ha hecho masivo, yo lo vi el día que mis padres, después de pelear con ellos, se han puesto Internet y mandan mails. No tienen perfil de Facebook porque ya son señores de 70 años, pero acceden al Dropbox y eso es alucinante. Si gente así ya si no se lee la prensa diariamente por ordenador parece que están incómodos, es que sí que creo que el nivel de profundización de tecnología a nivel de usuario se ha hecho general.

A modo de cierre, cabe mencionar el alegato que efectuó una profesional de la muestra en contra de la famosa teoría de Mark Prensky consistente en la división de la sociedad entre nativos e inmigrantes digitales. Así, esta entrevistada incidió efusivamente en el perjuicio que generan estas etiquetas al inculcar en numerosos ciudadanos la idea de que pertenecen a un grupo u otro de manera preestablecida, únicamente por razones de edad, y que no pueden luchar contra ello. De esta manera, a determinados sujetos se les dice que poseen por instinto unas cualidades especiales para el dominio de las nuevas tecnologías; mientras que a otros se les infunde que, a pesar de los esfuerzos que puedan realizar, su cerebro no está configurado por naturaleza para el manejo de los soportes y dispositivos digitales.

INF/NM/-/+35: Yo ahí me parece que esa dicotomía de inmigrantes y nativos es muy falsa en sí misma. Está bien porque es un contraste y es una manera de generar atención pero una vez ya entendida es peligrosa porque le da una carga de naturaleza a los nativos que parecen ya seres iluminados que sólo por el hecho de ser bebés nos dominan y todo lo saben hacer, les das un aparato y ya lo saben hacer todo (como decía Alfonso, también les das una batidora y le dan al botón o un microondas). En realidad es una visión muy instrumental, muy reducida, muy básica y muy pobre. El hecho de que tengan menos miedo a enfrentarse a los dispositivos y una capacidad mucho más exploradora y más lúdica, es buena. Eso nos falta a los adultos que tenemos un cierto miedo a las máquinas en general y hemos aprendido de una manera secuencial, con menús, “cuanto te sabes esto ya te pueden enseñar lo otro”, y nos enfrentamos a dispositivos donde no hay un menú. El mismo botón te sirve para un montón de cosas. Bueno, y eso es normal que generacionalmente nos suponga una dificultad de aprendizaje como aproximación a una lógica distinta que es otro tipo de abordaje pero de igual forma es muy peligroso. El término de inmigrante estigmatiza al adulto, al padre, al profesor, como alguien que haga lo que haga, se esfuerce como se esfuerce, “nunca a va a tener papeles”. Siempre vas a hablar con acento, siempre vas a ser torpe. Unos lo saben todo y otros no saben nada. Y ahí yo creo que hay que trabajar mucho para quitar ese complejo en cierta manera, sobre todo con los profes que ya se dan por derrotados. Y en los padres también ocurre.

6.7. Código 46: CM motivación

Con el código “CM motivación” se marcaron fragmentos en los que se aludía al componente motivacional de la competencia mediática (la importancia de la motivación a la hora de abordar la competencia mediática, el deber de motivar a la ciudadanía, el papel del profesional de la comunicación como motivador del ciudadano, etc.).

Bajo esta premisa, se codificaron 7 citas distribuidas entre 6 sujetos diferentes. Como se puede observar, la presencia de testimonios asignados a esta categoría fue puramente testimonial dado que no se localizó dentro del corpus de estudio un número significativo de referencias al ámbito anteriormente descrito de este código. Pese a ello, cabe mencionar un par de fragmentos que aportaron interesantes puntos de vista al debate en torno a la competencia mediática. En el primero de ellos, el entrevistado aludió al factor motivacional extra que pueden agregar recursos comunicativos como el audiovisual (en este caso el cine) a la hora de transmitir determinados conocimientos que por su complejidad pueden provocar rechazo al ser explicados al estilo tradicional (libro de texto + explicación del profesor).

FIC/MA/-/35: A mí me dices, es un ejemplo que siempre pongo en clase. Estoy en clase de historia y a mí me dices que tengo 10 años o 12 años, con las hormonas y disperso, y de repente estoy leyendo un libro de historia y me dicen que hubo una cosa que se llamó el holocausto, que murieron 6 millones de personas y que eran judíos y que era una religión, una cultura. Esto me parece un tostón y sin embargo a mí me pones “La lista de Schindler” y entiendo lo que era el holocausto. Entiendo emocionalmente lo que es el holocausto.

En el segundo testimonio a reseñar, se destacó, ya de forma más genérica, la importancia de la motivación no sólo como elemento clave de la educación en competencia mediática, sino como eje sustancial en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

FIC/NM/+35-50: Normalmente es así, un período de formación, pero creo que habría que añadir un elemento o factor vocacional en esto. Motivar, ilusionar, incentivar al alumno, lógicamente ya en procesos anteriores a la universidad para que los chavales según van subiendo, van llegando a las diferentes titulaciones, puedan tener ilusión por lo que hacen. El factor determinante es motivar, que tengan algo más motivacional, más pasional por lo que están haciendo.

6.8. Código 47: CM necesidad/promoción

Con el código “CM necesidad/promoción” se marcaron fragmentos en los que se incidía en la necesidad de la formación en competencia mediática o en su promoción entre la ciudadanía.

Bajo esta premisa, se codificaron 28 citas distribuidas entre 17 sujetos diferentes. Quizá la profusión de testimonios asignados a esta categoría no fue tan elevada debido a que abarca una faceta que ya de por sí se encuentra dentro de la propia concepción positivista hacia la competencia mediática. Es decir, que al ya existir un código propio para el conjunto genérico de consideraciones favorables hacia la educación en medios (“CM positiva”, el cual se expondrá más adelante), únicamente fueron asignados a la presente categoría aquellos testimonios que incidieron de forma específica en ese componente de necesidad acuciante de promover la educación en competencia mediática en todos los sectores de la sociedad. En cualquier caso, bajo el análisis basado en este enfoque particular se detectaron fragmentos con aportaciones relevantes y dignos de ser reseñados a continuación. Todos ellos coincidieron en esa necesidad fehaciente de que cada ciudadano desarrolle un nivel apto de competencia (bajos sus diversas etiquetas: mediática, digital, audiovisual, etc.) para poder participar de la realidad comunicativa de una forma efectiva y minimizando el riesgo de manipulación.

INF/MI/-/35: La competencia es imprescindible, no sólo nos ayuda a mejorar la calidad de nuestro producto sino que a ti como ciudadano te enriquece tu propia opinión sobre ese hecho.

INF/MR/-/+35: Creo que sí, es necesario que se tenga una alfabetización digital. Ahora mismo, ¿cuántas operaciones hacemos en el día a día, en un día normal? ¿Cuántas operaciones requieren de nuevas tecnologías? Igual podríamos contar con los dedos de una mano las que no las requieren.

FIC/MA/+/+50: Es la única arma posible para enseñar cualquier cosa: medicina, arquitectura, todo. Con lo cual, es el elemento. Hoy en día si no enseñas con el audiovisual, vas de culo. Pero esto es aplicable desde un chaval de 6 hasta los veintitantos años, en todas las materias. (...) El audiovisual es una herramienta imprescindible, tanto o más que el lápiz.

PUB/MA/-/35: Ahora más que nunca realmente debería haber una especie de educación sobre cómo una persona debería consumir un medio. Igual que pasa con la alimentación, tienes que tener mucho cuidado al consumir el alimento Internet porque vuelve a pasar como en la realidad.

INF/MI/+35-50: Sí, creo que es más necesario que nunca porque la gente joven está aprendiendo a informarse de una forma bastante anárquica. No han cogido un periódico pero saben lo que hay que saber. Habría que esforzarse en que la gente sepa distinguir y discernir, saber de dónde viene cada cosa.

INF/NM/-/+35: O sea, me parece tan evidente, tan necesario, precisamente por toda la profusión de canales de comunicación y que está generando mucha controversia y mucho desasosiego. Todo lo que tiene que ver con producir imágenes, vídeos, la conexión con redes y material. Yo lo veo como una gran necesidad social y creo que debería resultarnos más fácil explicarlo y venderlo en positivo si se conecta de esa manera, si definimos y entendemos la educación mediática con ese componente tecnológico digital, y no porque aparte estén los medios digitales, es que a mí eso no me sirve porque ya es todo digital.

6.9. Código 48: CM negativa

Con el código “CM negativa” se marcaron fragmentos en los que se llevaba a cabo una crítica o comentario negativo en torno al concepto de competencia mediática y su desarrollo en la ciudadanía.

Bajo esta premisa, se codificaron 29 citas distribuidas entre 9 sujetos diferentes. Dato ya de por sí revelador, ya que indica que el porcentaje de integrantes del estudio que vertió algún apunte desfavorable en torno al ámbito de la competencia mediática no llegó al 20% de la muestra; o lo que es lo mismo, más de un 80% de los entrevistados no emitió ningún juicio negativo alrededor del campo de la educación en medios. No obstante, entre dichos 9 profesionales que sí lo hicieron, destacaron especialmente 2 de ellos, los cuales se encargaron de recalcar en sucesivas ocasiones su firme convicción de que la formación mediática no interesa al ciudadano y que no supondría ningún beneficio real para su relación con los medios. El primero de ellos, un profesional de la publicidad y perteneciente a la franja de edad más joven, defendió que no es conveniente explicar al ciudadano cómo funciona el sector profesional de la comunicación desde dentro ya que dicha información pertenece al ámbito privado de cada medio (periódico, emisora, canal, agencia, etc.) y supondría el facilitarle demasiados datos a la competencia rival. Asimismo, indicó que ofrecer demasiada información en torno a las tácticas comunicativas empleadas en el sector puede dar lugar a una malinterpretación del mensaje por parte del ciudadano. Un argumento que relacionó con su convicción de que un exceso de conocimiento en torno al *modus*

operandi de los medios sólo puede interesar a los propios profesionales o a estudiantes de titulaciones de comunicación.

PUB/NM/+/-35: Creo que te respondería lo mismo que con las audiencias. Creo que no porque sería darle demasiada información no sólo al espectador sino a la competencia. Todos los medios tienen su libro de estilo y aunque no es precisamente lo que me estás preguntando, creo que hay cosas, el cómo se hace, que pertenece a la privacidad de cada medio. Sacarlo a la luz es estar dando demasiada información que creo que no contribuye a mejorar el criterio. La forma de cómo se interprete una noticia no tiene que ver con cuál sea la estructura que ha elegido el medio, sino la información en sí misma.

Respondería que no, creo que son temas de cada casa, sería un batido muy raro el de meter a tanta gente porque además la información al final creo que se utilizaría mal y el espectador lo utilizaría en muchas ocasiones como una supuesta manipulación: “mira, están utilizando esta táctica para equis”. Creo que si no has estudiado comunicación ni ninguna de sus variantes es meterse en un jaleo importante. Yo no lo haría.

Esta última postura basada en la afirmación de que “el funcionamiento de los medios sólo compete e importa a los profesionales o a los estudiantes de la comunicación”, también fue compartida por el segundo de los entrevistados convencidos de la inutilidad práctica del desarrollo de la competencia mediática. En este caso se trató de un veterano profesional del sector de la información, con una dilatada trayectoria en prácticamente cualquier tipología de medio, el cual optó por adoptar cierta dosis de elocuencia a la hora de elaborar su discurso.

INF/MR/+/+50: Pero si lo saben, ¿pero tú crees que es relevante? Igual puede ser interesante para estudiantes de periodismo. Si mañana voy a un debate sobre la represión de los homosexuales en Rusia y su traslado a España, que me he documentado, que he consultado, como si mañana voy a escribir sobre el gas mostaza. Cómo preparo esa información o de dónde la he sacado podría ser interesante para un periodista, pero para el público es absolutamente irrelevante.

Este mismo profesional, continuando dentro del mismo enfoque y empleando un tono similar, incidió repetidas veces en que para entender un mensaje o disfrutar de una determinada obra (película, novela, cuadro, etc.) no debe ser necesario recibir previamente ningún tipo de formación específica. Asimismo, defendió que la sociedad ya es madura y plenamente consciente de numerosos artificios de la producción mediática y que dirigir o guiar al ciudadano bajo unos determinados patrones de criterio mediático únicamente conduciría a coartar su libertad de elección en su consumo de medios.

INF/MR/+50: ¿Para qué? ¿Te lo han tenido que explicar a ti para llegar al cine? Tú puedes apreciar. Si yo voy a ver un cuadro y me tienen que dar un curso de perspectiva antes para que yo pueda entender el cuadro, algo falla en el cuadro. Si yo voy a escribir una novela y tengo que hacer un manual para entender mi novela, algo falla en mi novela. Entonces yo creo que la gente entiende perfectamente que cuando enciende el televisor no son unos enanitos que están metidos detrás de la pantalla, saben perfectamente que de repente se corta y sale publicidad y eso que vende son galletas, pero ese trocito que hay de galletas entre un crimen y un despelleje, pues no es una parte más de la tortura, es otra cosa. El que tiene que hacer el esfuerzo por hacer que llegue el mensaje de un modo comprensible es el profesional, el que lo hace.

¿Qué vas a educar a la gente sobre lo que tiene que leer en Internet?

Por último, cabe reseñar que para este entrevistado no se necesita ningún conocimiento especial para consumir medios o para elegir entre la diferente oferta mediática, puesto que según su punto de vista los medios de comunicación son, simplemente, “otra cosa más”.

INF/MR/+50: Es un conjunto de cosas, creo que no necesitas nada especial, yo no creo que haya que enseñar a la gente a ver los medios de comunicación, los medios de comunicación no son más que otra cosa más. En estos momentos el flujo de información es tan grande, dices “es que hay ruido”. Claro que hay ruido, es que hay mucha información. Bueno, pues al haber mucha información, lo fundamental va a ser seleccionar la información que te interesa, qué haces y qué no haces, porque nadie coge toda.

Dejando atrás los planteamientos de estos dos profesionales, el resto de las críticas recopiladas con este código no versaron propiamente sobre la consideración negativa hacia la competencia mediática sino sobre los diferentes obstáculos y dificultades que plantea el poder implantarla en la sociedad con un mínimo de eficacia. En esta línea se encuentra el testimonio de un entrevistado que manifestó su desazón con respecto al interés que existe hoy en día, tanto desde los organismos públicos como del propio sector profesional de la comunicación, a favor de potenciar una educación en competencia mediática en todos los sectores sociales.

FIC/MA/+50: Está muy bien intentarlo y está muy bien que cada uno en su parcela pues intente ser lo más racional posible y lo más coherente posible, pero exactamente igual que no hay ningún interés en que la gente se eduque en determinado tipo de materia, no existe ningún interés en que los medios públicos: televisión, radio, etc. sean de otra forma. Ni los que controlan la información y no les interesa para nada ni educar ni informar ni entretener. ¿Qué se puede hacer? Pues que cada uno en su parcela y en la medida que tenga mando en plaza. Pues que sea lo más coherente y lo más serio posible, cada uno con sus ideas. Nada más, es imposible.

6.10. Código 49: CM neurociencia

Con el código “CM neurociencia” se marcaron fragmentos en los que se abordaba la relación entre medios de comunicación y neurociencia.

Bajo esa premisa, se codificaron 2 citas pertenecientes a un único sujeto de la muestra. Como resulta evidente, y contrariamente a lo calculado durante la fase de diseño metodológico, la aparición en el estudio de la temática acotada por este código resultó ser rigurosamente testimonial; dado que, como se ha indicado, tan solo hizo presencia en el discurso de uno de los entrevistados. Debido a ello, se dudó si conservar dicho código de cara a la presente exposición de resultados del estudio. Sin embargo, y pese a esta mínima presencia, se ha decidido mantener la presentación de los datos recopilados puesto que, dentro de su singularidad, consideramos que aportan un enfoque al debate que de otro modo hubiera quedado fuera de la presente investigación. Y es que los últimos avances en materia de neurociencia no solo están reconfigurando las diversas teorías existentes hasta la fecha sobre recepción de medios, sino que están aportando datos reveladores en relación al impacto que tienen en el cerebro humano las pantallas y los nuevos sistemas de información y comunicación.

Es precisamente en este marco de cómo están modificando las nuevas tecnologías nuestras redes cerebrales donde se encuadran los dos fragmentos del único profesional de la muestra que abordó la materia durante su discurso.

INF/MI/+50: Es muy fascinante porque las pantallas provocan la fascinación en el cerebro y además las propias imágenes llaman a nuevas imágenes. Lo que pasa es que se crea como una especie de sed insaciable de nuevas imágenes que se superponen con nuevas imágenes. Y aparte la facilidad de conexión y de cambio de página desde los aparatos que permiten cambiar de canal o los ratones que te permiten cambiar de página. Creo que hay más facilidad de distracción, o sea, parece como si todo estuviera orientado a una especie de cultura del entretenimiento permanente. Esto es muy fascinante porque te permite establecer conexiones rápidas e instantáneas pero que a veces se agotan en sí mismas o te llevan a nuevas conexiones. Y entonces el tejido que estamos formando es un tejido basado en destellos que es muy fascinante y a la vez muy poco profundo.

Nicholas Carr en un libro que se publicó hace unos años decía que eso estaba provocando una mutación incluso orgánica en la naturaleza del cerebro, que era un cerebro mucho más rápido capaz de establecer conexiones pero no conexiones profundas. Y él decía que esto provocaba una mutación a la hora de entender. Hay otros que no dicen que nada, que es una tontería y que esto no tiene base científica o neurológica pero otros piensan que sí. Es un debate abierto todavía.

6.11. Código 50: CM positiva

Con el código “CM positiva” se marcaron fragmentos en los que se presentaba una actitud positiva ante el propio campo de la competencia mediática y ante la posibilidad de la formación ciudadana en medios de comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 28 citas distribuidas entre 22 sujetos diferentes. Este dato no significa que únicamente ese limitado número de integrantes de la muestra se mostró a favor del desarrollo de la competencia mediática; y es que se debe recordar que otra serie de códigos del estudio se encuentran específicamente diseñados para reflejar diversas particularidades que forman parte de la consideración positiva hacia la educación en medios (véanse “CM necesidad/promoción”, “DAFO fortalezas”, “DAFO oportunidades”, etc.).

De entrada, cabe destacar a aquellos profesionales que más allá de reflejar su actitud positiva hacia los contenidos que abarca la competencia mediática, demostraron estar ya familiarizados con el concepto y hacerlo suyo durante su propio discurso a la hora de defender la conveniencia de una educación en medios.

FIC/MR/+/+50: Sí, la competencia mediática es necesaria en una sociedad democrática para reforzar el sentido crítico de la ciudadanía y favorecer su participación e implicación social.

PUB/MA/-/-35: Sí, creo en el concepto de competencia mediática. Creo que es bastante importante. Creo que es muy innovador porque ninguna profesión lo ha hecho. De hecho hay profesiones que viven de todo lo contrario, de que la sociedad tenga la mínima competencia en su área para poder ellos primero ser muy útiles porque son necesarios y en segundo lugar currar un montón. Si hubiera competencia mediática la gente sabría del poder que tiene a la hora de usar un medio y lo tendría controlado. Y el medio tendría mucho más respeto al usuario y esta actividad llevaría a que se sacara dinero de otra forma, a que se hicieran otras prácticas, y esto llevaría a que hubiera un corte y a gente que estuviera acomodada no le gustaría.

Otra serie de entrevistados enfocó su positividad en el terreno de la digitalización, de modo que prefirieron recurrir a términos como alfabetización o competencia digital con el fin de subrayar los beneficios asociados al manejo de los lenguajes y códigos que son usados mayoritariamente por los nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

INF/NM/-/+35: Sí, sí, sí, y cada vez más yo creo que con toda la evolución de Internet y de los dispositivos móviles, lo que se ha conseguido es hacerla como más acuciante esa necesidad. No tiene nada que ver si estuviésemos hablando de esto hace 20 años, ahora es una evolución. Yo, cuando hablamos de alfabetización digital, lo veo necesariamente como una evolución y una manera de hacerlo más complejo, pero parte de ahí, las raíces son esas. Es más complejo porque supone interactividad, supone contacto con el otro, supone multimedialidad, supone una serie de elementos que hacen que la composición, la capacidad, la competencia productora y la competencia receptora de entendimiento, de codificación, pues requiera de más códigos, de ensanchar. Es un paso más, es lo anterior pero con una capa más.

FIC/MR/+/+50: Y la competencia digital por las mismas razones. Y además porque a corto y medio plazo parece inevitable la “digitalización” casi total de nuestras vidas y relaciones, por lo que la alfabetización digital de todos los ciudadanos es poco menos que imprescindible.

INF/MR/-/+35: Creo que es importante hacer una educación en materia de nuevas tecnologías en todos los ámbitos de la sociedad con esas premisas de perder el miedo e integrarlos en el día a día y beneficiarnos de ello. Creo que hay que aplicar una serie de valores en esos procesos comunicativos, también en el tema digital, herramientas digitales.

Tampoco faltaron aquellos profesionales que hicieron especial hincapié en el componente audiovisual de la educación mediática, esto es, en la carga positiva y la esencialidad de formar hoy en día a todo ciudadano en unos mínimos conocimientos de lenguaje audiovisual con los que pueda enfrentarse a los numerosos impactos que recibe a lo largo del día a través de pantallas.

FIC/MA/-/-35: Es que, claro, como ya todo lo que recibes lo recibes en una pantalla, tener un mínimo de conocimiento audiovisual es algo que me parece fundamental. (...) O por qué un político se presenta como se presenta ante la ciudadanía y lo hace con un logo, con unos colores determinados, porque el arropar al líder y todas estas chorradas para presentar imágenes de jóvenes detrás de los líderes. A ver, que esto el ciudadano lo sepa.

FIC/NM/+/+50: Creo que es fundamental porque el lenguaje audiovisual forma parte indiscutible de la educación de todos nosotros y de manera mucho más importante de los jóvenes.

Asimismo, cabe mencionar un par de testimonios que sintetizaron esa opinión favorable hacia la competencia mediática en la importancia que posee el desarrollo del pensamiento crítico de cara a construir un sistema propio de defensa ante el mal uso de los medios. Todo ello con el fin de entregar las herramientas necesarias al ciudadano para colaborar conjuntamente al asentamiento de una realidad mediática más libre y de más calidad.

INF/MA/+50: El idioma de la comunicación tiene el problema de que aparentemente puede acceder a él todo el mundo pero no es así. Conocer las claves de cómo funciona y cómo se aplica el lenguaje de la imagen te cambia completamente la perspectiva y te lo hace más enriquecedor. Y te permite manejar, parafraseando el libro de los años 80, para poder construirte ese manual de autodefensa comunicativa que es evidente, porque es cierto que los medios están siempre manejados por intereses particulares que cuando los conoces te das cuenta de hasta qué punto existen.

INF/MR/-35: Yo te diría que sí, que sería positivo porque de esa manera el ciudadano de a pie, el consumidor de productos informativos, de productos de comunicación, tendría un criterio mucho mayor, sería más crítico a la hora de consumir. Por lo tanto al profesional que produce información le supondría un mayor esfuerzo, por lo tanto aumentaría la calidad y se progresaría más. Creo que sería bueno que se conociese pues esas herramientas que tenemos para de algún modo vestir la comunicación.

6.12. Código 51: CM profesionales

Con el código “CM profesionales” se marcaron fragmentos en los que se hacía referencia a la competencia mediática de los profesionales de la comunicación, es decir, a la percepción que tienen los propios entrevistados sobre el nivel de competencia mediática existente hoy en día entre sus compañeros del sector profesional de la comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 91 citas distribuidas entre 40 sujetos diferentes. Por tanto, se trata de la segunda categoría de estudio con un mayor número de testimonios asignados (junto con el código 40, “CM ciudadanos”, ya expuesto anteriormente). Como ya se indicó en páginas previas, este dato cuantitativo refuerza, de alguna manera, la idea de que se trata de uno de los códigos de importancia capital dentro del estudio, puesto que tanto “CM ciudadanos” como “CM profesionales” fueron dos códigos creados *ex profeso* para posibilitar el cumplimiento del primer objetivo específico de la investigación (*analizar la percepción que desde el propio sector profesional mediático se tiene de los niveles de competencia mediática que presentan hoy en día tanto los profesionales de la comunicación como los ciudadanos en general*). Esto no quiere decir que “CM ciudadanos” y “CM profesionales” hayan sido los dos únicos códigos tenidos en cuenta a la hora de abordar dicho objetivo específico, pero sí que desempeñaron un papel clave a la hora de componer el grueso del sustrato científico que da respuesta a dicha cuestión. No obstante, resulta llamativo comprobar cómo, a pesar de contar con el mismo número de citas asignadas, en el presente código el número de sujetos al que pertenecían dichas citas (40) fue sensiblemente menor que en

el caso de “CM ciudadanos” (43). Aun así, la participación de esos 40 sujetos en “CM profesionales” indica que concretamente un 80% de los integrantes de la muestra llevó a cabo observaciones asignadas a este código, *ergo* se mantiene como uno de los códigos del estudio con mayor porcentaje de inclusión de sujetos.

Con todo, y dada la importancia, pues, del ámbito aquí expuesto, se ha optado por aumentar sensiblemente el número de *verbatim*s reflejados (con respecto a otros códigos) de cara a fortalecer la ejemplificación de cada una de las posturas descritas a continuación.

Entrando en materia, cabe recordar que, en el caso del código “CM ciudadanos”, los profesionales que apuntaron hacia un nivel bajo de competencia mediática de la ciudadanía en general superaron con claridad a aquellos que afirmaron percibir un nivel alto. Sin embargo, y he aquí la principal diferencia entre los dos códigos, en el caso de “CM profesionales” se dio un equilibrio real entre aquellos entrevistados que optaron por señalar un nivel bajo de competencia mediática en el actual sector mediático (20) y aquellos que defendieron un alto grado de formación en medios para sus compañeros de profesión (20). Así pues, y pese a erigirse como dos tendencias de igual peso dentro del estudio, se ha decidido comenzar por la ejemplificación de la corriente compuesta por todos aquellos sujetos cuya percepción les hizo afirmar que hoy en día existen niveles bajos de competencia mediática entre los profesionales de la comunicación. No obstante, sin limitarse únicamente a manifestar su posición, la gran mayoría aportó diferentes razones a la hora de argumentar su postura. En cuanto a las más mencionadas, cabe destacar: el escaso nivel intelectual; el desconocimiento en torno a las posibilidades de los nuevos medios; la falta de formación específica en competencia mediática y alfabetización audiovisual; la crisis de los medios tradicionales; o la crisis económica; entre otras.

INF/MR/+50: Hay de todo, yo no tengo mucha fe en la profesión, es muy escasa. Hay poco nivel en general. (...) Yo creo que hay poco nivel en la escritura, hay poco rigor, hay de todo. Hay gente que lo hace muy bien, que da gusto ver lo que hace y cómo lo hace. Hay profesionales y medios muy buenos. Pero en general el nivel es muy bajo como en el país.

INF/MA/+50: Todavía no hemos comprendido bien lo que significa esta nueva herramienta y estamos un poco desbordados y abrumados por las posibilidades de Internet y, por tanto, no siempre aprovechamos o pocas veces aprovechamos todas las posibilidades que nos da. Pero me parece una herramienta espectacular como no ha habido otra desde la llegada de la televisión para extender la cultura.

INF/MI/+/-35: Imposible, no lo tienen, no tienen esa formación. Hay gente que será muy intuitiva y que lo esté haciendo muy bien y hay otra gente que no. De hecho, si no le da tiempo a las personas a título individual, es imposible que al sistema le dé tiempo a actualizarse como tal.

PUB/MA/-/+35: Y ha llegado un momento en el que esa barrera que era la tecnología para hacer posible que esto sucediera ha saltado por los aires y el que no ha reaccionado es el profesional de la comunicación en un contexto amplio, porque la tecnología ya dejó de ser una barrera.

FIC/MI/+/-35-50: El problema que existe ahora mismo en los medios de comunicación es que ahora con la bajada de calidad... Primero con la doble crisis que tienen: la crisis de los medios de comunicación tradicionales y la crisis económica. Esto ha hecho que cada vez haya menos calidad en la prensa y en los medios de comunicación. Se contrata a gente por menos dinero y, como contratan a gente por menos dinero, cometen errores que antes no cometerían.

INF/NM/+/-35-50: Yo tengo 45 años, hay muchas personas de mi generación, con treinta y tantos, cuarenta, que empezaron con esto cuando los medios ya eran muy convencionales y han tenido una resistencia que no acabo de entender, porque es que para un periodista que es curioso, en fin... es necesario. Creo que hay una falta de formación, no porque no sea una formación reglada, sino porque no la han usado. Muchos de mis amigos tienen cuentas porque sus hijos tienen cuentas... ¡eres periodista! ¡Tienes que saber lo que hay!

INF/NM/-/+35: No, para nada. No, no, no lo noto. No, con mis colegas de relación de trabajo. Claro, con los que son muy iguales a mí, sí, porque obviamente estamos muy cortados por el mismo patrón, pero en los colegas profesionales con los que te tienes que relacionar, tienes que interactuar, tienes que gestionar... es bastante limitada, bastante limitada.

INF/MA/-/+35: Hay un uso instrumental superficial y sigue habiendo carencias en ciertos niveles de alfabetización audiovisual, quizás más en un ámbito ideológico o político o crítico, acerca de los modelos de comunicación social: si identificamos los currículum ocultos, los estereotipos, las simplificaciones que hay ahí. Yo sigo encontrando ciertas dificultades a estos niveles más profundos.

A modo de síntesis de esta tendencia, cabe reflejar el testimonio de una entrevistada que se sumó a esta postura elaborando una lista de las carencias en competencia mediática que, según ella, proliferan en mayor medida entre los profesionales actuales del panorama mediático.

INF/NM/-/+35: Pues en el plano de esa preocupación por verificar, filtrar, por no tomar como referencia única la información dada, ser más crítico o, por lo menos, más analítico en aquello que estás manejando, el no creértelo de partida y tener unas mínimas destrezas para poder contrastar, eso veo que falta. En lo que es manejo de lenguajes audiovisuales, es algo que a la gente se le hace un mundo, la recepción que representa tener un espíritu analítico pero también la propia producción es algo que ocurre. Y ahora con toda la marabunta de Internet y de las redes sociales, la gente es que está totalmente aplastada y sobrepasada. Es algo que casi es como que está entregada al no control. No se ven capaces de tomar control, de tener conocimiento crítico estratégico, de tú controlar los medios y no de que los medios te controlen a ti, como por aplastamiento pero sin capacidad de actuación o de reflexión.

De forma contraria a la corriente ya expuesta, pero con una presencia similar en cuanto al número de sujetos que la secundaron (20), se encuentra la tendencia conformada por todos aquellos entrevistados que sí afirmaron percibir unos niveles elevados de competencia mediática dentro de la mayor parte del sector profesional de la comunicación. Entre los argumentos esgrimidos para defender esta postura destacaron: la constante necesidad de reactualización formativa que impera en el sector; la idiosincrasia propia del profesional de la comunicación, la idea preestablecida de que un profesional de los medios es necesariamente un experto en materia mediática, el alto nivel de conocimiento en el ámbito digital y tecnológico, o la experiencia adquirida tras una trayectoria dilatada en el sector; entre otros.

PUB/NM/+/-35: Es un nivel muy alto porque estás obligado a que lo sea. (...) Cuando estás en una agencia que además está especializada en online, como es mi caso, en las tres que trabajo, no tienes más opción que estar adaptándote continuamente. Entrás con una base pero continuamente están apareciendo nuevas herramientas de medición y de seguimiento que tienes que controlar.

FIC/MA/-/+35: Siempre nos hemos adaptado a los cambios muy bien. ¿Por qué? Porque el periodista siempre ha tenido un espíritu muy inquieto y de mucha capacidad de innovación. Es difícil encontrar entre ellos periodistas que estén pensando en la comodidad, en un horario. Es decir, el periodista suele hacer de esta profesión un modo de vida.

FIC/MR/+/+50: Excelente nivel. Trabajando en una televisión parece lógico “a priori” que sus profesionales posean niveles elevados de competencia mediática, especialmente en el área de antena, programación y contenidos. Ese “a priori” se cumple sobradamente en la realidad.

FIC/NM/-/+35: El nivel es alto, muy alto, en temas relacionados con tecnología. Te vuelvo a insistir, yo busco a aquellos con quienes puedes hacer una navegación más rápida porque ya están más cerca de aquello que me interesa. A nivel de tecnología muy alto, muy muy alto.

PUB/MA/+/-35: Considero que la gente está muy formada, sobre todo en nuestro país. Sí que somos competentes, de hecho creo que somos uno de los países más competentes de Europa pero no se nos valora lo suficiente.

INF/MR/-/+35: Yo creo que muy buena, en esta casa en concreto hay gente que tiene mucha experiencia y que además de tener buenas fuentes y trabajar muy bien, aunque sólo sea por la experiencia aprenden a comunicar.

FIC/MA/+/-35: Yo soy optimista. Creo que estamos mejor que estábamos, en general. Creo que hay buenos periodistas que están destacando por encima de otros.

A modo de particularidad dentro de este enfoque, cabe destacar el testimonio de una integrante de la muestra que incidió en el alto grado de desarrollo de la competencia mediática que parece darse en algunos miembros de los nuevos perfiles profesionales surgidos a raíz del contexto digital. Es el caso, según el criterio de esta entrevistada, del colectivo de los “blogueros”.

INF/NM/-/+35: Yo los definiría como un grupo que ya venía sesgado, porque estamos hablando de periodistas y ya ahí tienen unas competencias que aunque digamos que en la facultad no nos enseñan, ya incorporamos una serie de capacidades. Sí que las tiene alguien que es profesional de ello. Pero aparte de ello son personas por lo general con muchas ganas de aprender y de ir un poquito más allá, de buscar maneras de conectar mejor con la gente, de expresarse en nuevos lenguajes, de explorar, de investigar y de ensayar. Y eso sí que les define como blogueros por amor al arte, que era su perfil. (...) Sí que se podría definir como un grupo con especial interés en desarrollar las competencias mediáticas.

Abandonando las dos tendencias valorativas acerca del alto o bajo nivel actual de competencia mediática entre los profesionales, otra serie de entrevistados hizo hincapié en las diferencias generacionales existentes entre los trabajadores del sector de la comunicación. Para estos entrevistados, la brecha generacional a la hora de usar las nuevas tecnologías ha supuesto una división interna en las plantillas de numerosos medios de comunicación. Por un lado se situarían los “profesionales veteranos”, aquellos con limitados conocimientos digitales y dedicados casi con exclusividad a una determinada parcela laboral que cumplen con eficiencia; y por otro los “nuevos profesionales”, trabajadores con un mayor grado de polivalencia a la hora de realizar tareas y formados ya en el contexto de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

INF/MR/-/+35: Sí que es cierto que se nota mucho, sobre todo entre el colectivo más mayor y los que somos más jóvenes, quizá esa brecha tecnológica. Yo tengo a un compañero que igual le pasa que la grabadora no le ha funcionado y pregunta si le puedo pasar un corte de sonido. Normalmente los paso por correo electrónico, no tiene más dificultad. “No, no me lo pases por correo electrónico, que no lo sé abrir”. Y claro, yo no concibo trabajar sin el correo electrónico, sin los teletipos de las agencias, sin una serie de elementos tecnológicos.

INF/NM/+/+50: Ahora lo que ves es ese mundo al revés y como mucho te tiran a la cara a veces la tecnología. Y por el hecho de no conocerlo o de ser inmigrante digital pues te tratan como un auténtico inmigrante. Y eso produce una barrera, produce una reafirmación de los profesionales antiguos en sus técnicas. Y en decir, estos no tienen ni puñetera idea del montaje y de la edición y de la planificación. Y los otros, a su vez, en decir que somos unos carrozas y que somos de otro mundo que a su vez ya no existe.

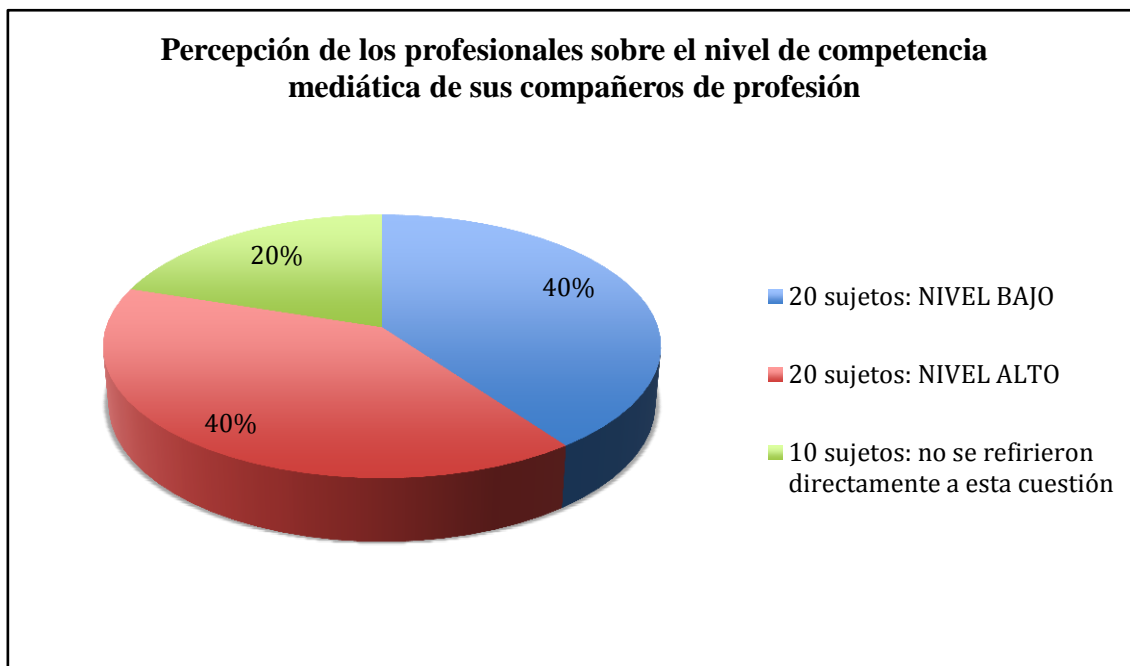
PUB/MI/+35-50: Yo creo que la formación sí que está, la veo en equipos comerciales, gente que como nosotros vende medios o publicidad. Pero por ejemplo en los de toda la vida, la gente que lleva en las centrales toda la vida en el mercado de la publicidad, están a años luz.

PUB/MA/+35-50: Es que el sector es tan surrealista ahora, o sea es un sector tan abierto... Hombre, yo creo que por ejemplo en mi caso, por la edad que yo tengo, ha habido un cambio generacional muy bestia, hay gente más mayor que yo que les ha costado muchísimo meterse; yo estaba en el punto intermedio, sobre todo porque empezamos, y casi en ese momento es cuando se empezaban a utilizar las cosas.

Por último, cabe incluir a modo de cierre el testimonio de uno de los profesionales de la franja de edad más joven, el cual planteó una reflexión sobre el futuro más próximo del sector mediático en relación a las necesidades de formación en competencia mediática que, cada vez en mayor medida, está demandando el sector.

PUB/MA/-35: Por eso mismo creo que va a haber también un gran aumento de la competencia mediática de todo el mundo, incluso de los profesionales de la comunicación, porque van a tener que saber cómo venderse a ellos mismos. Yo creo que todo el mundo está entrando en esa idea de tenerse que hacer marca de uno mismo. Entonces creo que volviendo a la pregunta, para responderla totalmente, creo que debe de haber un buen nivel de competencia en los profesionales de hoy en día, pero ese nivel va a tener que aumentar en breve.

Figura 23: Percepción de los profesionales sobre el nivel de CM de sus compañeros de profesión



Fuente: elaboración propia

6.13. Código 52: CM rendir cuentas

Con el código “CM rendir cuentas” se marcaron fragmentos en los que se abordaban cuestiones tales como: si se puede llevar a cabo una tarea educativa a través de los medios de comunicación; si los medios deben ejercer una labor de servicio público; si poseen alguna responsabilidad respecto a los mensajes que emiten; y si deben rendir cuentas (*accountability*) ante la sociedad con respecto a los mensajes que difunden.

Bajo esta premisa, se codificaron 59 citas distribuidas entre 31 sujetos diferentes. Por tanto, nos encontramos nuevamente ante una categoría de estudio en la que se asignaron testimonios pertenecientes a más de la mitad de los integrantes de la muestra. A su vez, la tendencia mayoritaria fue la compuesta por todos aquellos entrevistados que se mostraron a favor de esa idea de rendición de cuentas de los medios de comunicación ante la sociedad en relación a su responsabilidad directa sobre los mensajes que emiten. Conjuntamente, a la hora de defender esta postura se aportaron diferentes razones y matices que contribuyeron a enriquecer el debate en torno al deber de servicio público de los medios y sistemas de información y comunicación. Entre dichas argumentaciones, cabe destacar: la importancia de generar desde los medios una sociedad más formada y más crítica; el beneficio de incluir la competencia mediática en la programación como factor de servicio público; la influencia y capacidad de imitación que tienen los productos mediáticos sobre sus audiencias; o el impacto directo que tienen los mensajes de los medios en la sociedad; entre otras.

INF/MI/-/35: Eso es importantísimo, un medio de comunicación no es aséptico, no es objetivo, un medio de comunicación está para informar y para formar. Entonces de alguna forma también tiene que ser utilizado para generar una sociedad más formada y con más capacidad de crítica, o sea, que hacer consumidores sin más sería un error terrible porque hay que generar una capacidad de crítica muy importante en quien te está leyendo o escuchando. Entonces lo que le tienes que dar son herramientas para que luego esa persona sepa cómo tiene que valorar las cosas, pero ahí yo creo que tenemos una labor importantísima.

FIC/MR/+50: Sería muy positivo que los medios –y especialmente los de carácter público– incluyeran la competencia mediática como uno de los asuntos recurrentes de su programación divulgativa, o como uno de los factores del servicio público por ser un asunto de interés general.

INF/MR/-/+35: Entonces es muy importante lo que decía antes, que los que nos dedicamos a esta profesión tenemos que ser conscientes de la repercusión y el valor que tiene, que no estamos haciendo ningún juego. Tenemos que saber que cuando hacemos una serie de televisión lo que nosotros hagamos va a ser imitado por algunas personas. A lo mejor a ti no te influye, pero sí que es cierto que está influyendo a ciertos grupos sociales. (...) Entonces cuando se hace publicidad también, hay que hacerla responsable y, bueno, con principios.

PUB/MI/+/-35: Sí, sin duda. Yo creo que los medios de comunicación al final tienen una responsabilidad tremenda porque el impacto que tienen sobre la sociedad es evidente. Entonces, todo lo que sirva para ayudar, educar a la población, es bueno. Aparte creo que tienen esa responsabilidad. Otra cosa es que lo estén haciendo.

Mención aparte merecen dos testimonios recogidos en torno al papel fundamental que debe jugar ante la sociedad un sector en particular como es el periodismo. Para estos entrevistados, la responsabilidad social que poseen los periodistas para con la ciudadanía es mayor que la de otros perfiles mediáticos debido al triple compromiso con la veracidad informativa, el fomento de la reflexión crítica y la formación del ciudadano; que según estos profesionales debe ir siempre aparejado al ejercicio periodístico.

INF/MI/+35-50: Tienen una responsabilidad fundamental. Tienen que decirle a la gente lo que le pasa a la gente, sea bueno, regular, pero hay que hacerlo desde un punto de vista responsable y constructivo. Se puede contar una cosa escribiéndola bien o escribiéndola mal, yo creo que el periodista tiene que buscar la verdad y la belleza. La belleza como concepto, la belleza de la verdad, de las contradicciones y de tu mirada, y de darle al lector los elementos fundamentales para que entienda lo que está viendo. Los medios tenemos una responsabilidad grande porque podemos dar la sensación al lector de que lo sabe todo. Yo creo que el periodismo de verdad es muy necesario.

INF/MI/+50: A mí esa especie de emoción que los periódicos a veces te proporcionan todavía es algo que echo de menos. Porque creo que los medios cuando están bien escritos son respetuosos, cuentan con el lector, intentan hablar de otros temas o dar enfoques que te enriquezcan, hacen al lector más culto, más crítico y le hacen entender el mundo. Porque a fin de cuentas el objetivo de los medios es que entendamos un mundo que se ha vuelto incomprensible, y eso exige periodistas honestos, trabajadores, que se esfuercen y creo que los medios tienen un papel.

Complementariamente y dentro de la misma postura, conviene detenernos en el testimonio de tres entrevistados que aportaron el ejemplo concreto de sus respectivos medios con el fin de ilustrar, desde la propia experiencia, cómo se puede ejercer de una manera responsable esa labor de servicio público de un medio de comunicación con la sociedad. Asimismo, cabe subrayar que los tres fragmentos remiten al caso de tres realidades mediáticas de índole completamente diversa: por un lado un canal de

televisión generalista, por otro el caso de un medio comunitario, y en tercer lugar el relato sobre el modo de proceder del CNMC (Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia) en torno a su labor de regulación de los contenidos audiovisuales.

FIC/MA/+50: Por ejemplo cuando nosotros hicimos *Compañeros* yo tenía clarísimo que tenía también una función social y que tenía una responsabilidad inmensa porque me veían varios millones de espectadores y que no podía hacer las cosas desde una posición de “bah, me da igual porque lo que nos interesa es la audiencia” y hacer las cosas desde el rigor.

INF/MA/-35: Nosotros pensábamos que un medio comunitario debía estar vinculado a procesos de formación de manera prioritaria porque el medio de comunicación tenía que ser un instrumento también para que sectores sociales ya de por sí desfavorecidos no se queden al margen de todos estos desarrollos acelerados. Entonces además de ser una herramienta de comunicación queríamos que fuera también un instrumento de acceso a los nuevos instrumentos de comunicación.

INF/NM/+50: En principio la comisión es independiente, una autoridad audiovisual es fundamental para poder regular en su momento la crítica o las multas o la presión. Entonces ser independiente es clave y luego asumimos las tareas que en su momento debieron pertenecer a un organismo regulador exclusivo del audiovisual como iba a ser el CEM y estaba recogido en la Ley del Audiovisual. Ahora vamos a ver si tenemos herramientas y medios, porque la comisión tenía una gran precariedad de recursos. Si los tenemos, no tendremos ninguna coartada. La ley está ahí y hay que cumplirla y nosotros en principio no tenemos ningún interés en salir guapos en los medios, de forma que temas como la defensa de la protección del menor, del 5% para el audiovisual europeo y español, la protección de los discapacitados, la audiodescripción y la subtitulación, el control de la publicidad... Todas esas cosas que nos están siendo encomendadas, en principio no tendremos coartadas para por lo menos no presionar para que se cumpla la ley.

Un caso particular dentro de la muestra lo compusieron las menciones al modelo de la británica BBC. Según estos profesionales, en el Reino Unido se manejan códigos y *guidelines* en los que el periodista tiene claro que está amparado por su empresa en su autonomía y en la defensa de sus derechos. Por tanto, los trabajadores de la BBC saben que se deben a la transparencia ante su público y que lo primero a lo que tienen que atender es al ciudadano y a servir a la verdad, es decir, a la *accountability* (expresión inglesa para referirse a la rendición de cuentas ante la sociedad). De este modo, los entrevistados lamentaron que en el contexto español no exista esa tradición.

INF/MI/-35: Lo que pasa es que lo ideal sería que hubiera un medio tipo BBC que estuviera ajeno a esos vaivenes políticos. Entonces que se estableciera un modelo que fuera independiente. Que fuera servicio público y como servicio público mantener a la vez que todo fuera en ese sentido. Que la gente esté orgullosa de su medio público y que sea un referente donde no se la cuelan.

INF/NM/+50: Yo creo que la clave para conseguir la capacidad crítica de la gente, como decían en la BBC, es actuar de manera taimada. Hay que ver cómo conseguimos con chavales que están acostumbrados a una cultura de la superficialidad y a reflexionar poco sobre las cosas, y menos sobre cosas que lo que parece es que les sirven para entretenerse, de qué manera entramos para darle una vuelta a eso y hacerlo atractivo. Y en la BBC decían que para transmitir cultura o educación sólo se podía transmitir de manera taimada, es decir, si tú decías que este programa era cultural, sólo lo veían los ya cultos. Entonces lo que tú tenías que hacer era un puente entre la gente que no había tenido la suerte de acceder a un nivel cultural de gustarle la lectura, de gustarle la música y entonces ese puente era difícil de establecer pero era ése uno de los grandes objetivos que tenía la BBC en ese momento.

Otra serie de entrevistados, a pesar de compartir la noción de responsabilidad de los medios ante los mensajes que emiten, optó por manifestar su pesimismo debido a la baja probabilidad que según ellos existe de que esa filosofía pueda implantarse en el contexto mediático español. Del mismo modo, subrayaron los condicionantes negativos por los que hasta ahora no se ha podido poner en práctica en nuestro país de forma eficiente esa rendición de cuentas de los medios ante la sociedad.

INF/MI/+35-50: Existen los medios y podría existir la voluntad, pero no hay una política que tenga voluntad de canalizar lo que es correcto en el sentido de qué haría evolucionar a nuestra sociedad, convertirla poco a poco en una sociedad más responsable en su sentido cívico. Existe el conocimiento, no existe la voluntad, y los medios pueden ser una potente herramienta para canalizar esos conocimientos con programas de todo tipo para desterrar todo aquello que nos está minando en nuestra dignidad.

INF/MA/+50: Creo que la tienen y la ejercen muy poco. El mundo de los medios de comunicación sale demasiadas veces gratis. Es facilísimo dañar a una persona y pocas veces resarcirla, y el mundo de los medios de comunicación actúa muchas veces con demasiada impunidad. Debería ser muchas veces más responsable en lo que dice y más responsable en el sentido de *accountable*. Es decir, de ser sometido a la ley cuando se equivoca. Y muchas veces no ocurre y hay innumerables ocasiones en las que los errores periodísticos salen gratis.

FIC/NM/+35-50: Creo que en los medios lo que interesa es que tengan un *share*, porque al final son empresas de comunicación. Y cómo empresas de comunicación buscan el beneficio, no buscan formar a esa ciudadanía para nada. Lo que les interesa es tener una clientela fija y que no se vaya, que se quede ahí y que esté siempre presente para poder lanzar mensajes publicitarios.

No obstante y de forma muy minoritaria, también se detectaron casos de profesionales que mostraron su visión contraria a que los medios de comunicación deban desempeñar una labor educativa o a que los medios posean alguna

responsabilidad sobre la formación de su audiencia. Según afirmó una de estas entrevistadas, el ciudadano debe ser autosuficiente para ser capaz de desarrollarse y formarse de manera independiente sin depender de los medios de comunicación.

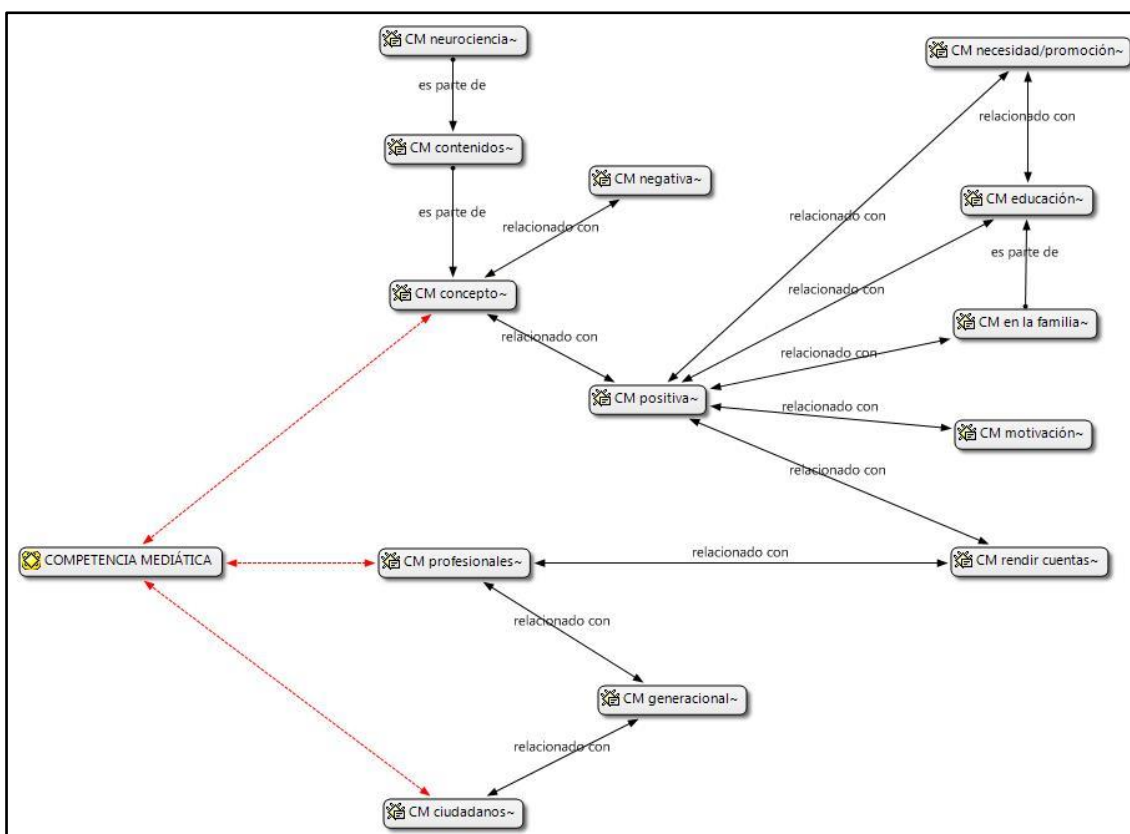
INF/MR/-/-35: No creo que los ciudadanos tengan que depender de los medios de comunicación para eso. O sea, no puedes depender de los medios de comunicación, yo creo que tienes que tener suficiente autonomía y ser suficientemente crítico para auto educarte en ese sentido sin depender de los medios de comunicación. No podemos pensar en los lectores, en los ciudadanos, en los oyentes, como un sujeto pasivo. Habría que pensar como un sujeto activo y yo creo que el primer paso sería convertirte como consumidor de medios y como consumidor en general en un sujeto activo. Si luego complementas esos pasos seleccionando medios de comunicación que te obligan además a eso pues perfecto, pero no creo que sea nuestro trabajo educar a los ciudadanos en ese sentido.

PUB/MA/+35-50: Luego a la hora de formar a la gente, yo creo que no tienen que ser los medios los que tengan que formar. Esto forma parte de nuestra vida y qué te voy a enseñar. Otra cosa es que la tecnología cada vez va más de la mano con que las cosas sean más fáciles para el usuario.

6.14. Red semántica – Familia COMPETENCIA MEDIÁTICA

A continuación se muestra la red semántica perteneciente a la familia de códigos “Competencia mediática”, elaborada de manera asistida a través del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. La red consiste en una representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos que forman parte de dicha familia y se articula a modo de mapa de resultados del proceso analítico llevado a cabo. De este modo, la siguiente red colabora a estructurar el desglose de datos expuesto en las páginas anteriores y ayuda a explicar los nexos y asociaciones que emergen del estudio detenido de los resultados.

Figura 24. Red semántica de la familia de códigos COMPETENCIA MEDIÁTICA



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

La familia “Competencia mediática” es, junto con la dedicada a la “Formación”, la categoría del presente estudio con un mayor número de códigos de análisis, en este caso 13. Debido a ello, la representación gráfica resultante presenta una profusión de nodos, y de interrelaciones entre ellos, que pueden llegar a elevar sensiblemente la complejidad de la interpretación de la red. No obstante, y con tal de reducir ese riesgo en la medida de lo posible, se ha conseguido evitar los cruces entre vínculos de cara a

facilitar tanto la lectura de la imagen como la siguiente explicación de la estructura resultante.

Dentro de la red, se ha tomado como punto de inicio el propio nodo que simboliza a la familia “Competencia mediática” en su conjunto. A partir de él, se vincularon directamente dos de los códigos sustanciales del proceso analítico, “CM ciudadanos” y “CM profesionales”, encargados de reflejar de manera directa la percepción de los integrantes de la muestra sobre los niveles de competencia mediática que presentan hoy en día tanto los profesionales de la comunicación como los ciudadanos en general. De este modo, se consideró que una doble realidad mediática de tal relevancia para el conjunto de la investigación debía ir vinculada de manera directa, y sin ningún otro código de por medio, al nodo nuclear de la red. Asimismo, cabe señalar la principal diferencia obtenida a la hora de interpretar los resultados de los dos códigos. En el caso de “CM ciudadanos”, los profesionales que apuntaron hacia un nivel bajo de competencia mediática de la ciudadanía en general superaron con claridad a aquellos que afirmaron percibir un nivel alto. En cambio, en cuanto al código “CM profesionales”, los resultados revelaron la existencia de una carga similar entre los sujetos de la muestra que señalaron un nivel alto de competencia mediática de los profesionales de la comunicación y aquellos que optaron por indicar un nivel bajo. Sin embargo, hubo un aspecto en el que sí coincidieron los datos obtenidos con los dos códigos, y fue el de señalar la “brecha generacional” como un fenómeno con influencia directa a la hora de establecer el grado de competencia mediática de los dos colectivos. Debido a ello, ambos códigos fueron vinculados, a su vez, al nodo que representa dicho ámbito: “CM generacional”.

No obstante, y como se puede observar, “CM ciudadanos” y “CM profesionales” no son los dos únicos códigos que parten del nodo nuclear, sino que a ellos se les añadió otro código de importancia capital dentro de la familia, esto es, el encargado de representar al propio concepto de competencia mediática: “CM concepto”. A su vez, toda la serie de contenidos propuestos para dar forma a esa idea de competencia mediática y recopilados con el código “CM contenidos” (uso y lectura de medios / formación en nuevas tecnologías / ética y valores de dinamización social / fomento del pensamiento crítico / etc.), pasó a relacionarse directamente como parte del propio nodo de definición conceptual. Del mismo modo, “CM neurociencia” fue vinculado como una materia más dentro del ya mencionado código aglutinador de contenidos.

Pero la principal bifurcación planteada a partir de “CM concepto” es precisamente la que relaciona la noción de competencia mediática con las dos categorías diseñadas para valorar el grado de opinión en torno a ella: “CM positiva” y “CM negativa”. Llegados a este punto, cabe señalar que tan solo un grupo reducido de los integrantes de la muestra (9 sujetos) llevó a cabo críticas en torno al concepto de competencia mediática que fueran asignadas bajo la etiqueta “CM negativa”. Sin embargo, en el caso de “CM positiva” los comentarios favorables acerca de la implantación y desarrollo de una educación en medios trascendieron de los recogidos por el propio código y afectaron a otras cinco categorías de la familia. Así, aparte de los recogidos de forma genérica por el propio “CM positiva”, se detectaron aspectos positivos sobre la competencia mediática en los siguientes códigos de estudio: “CM necesidad/promoción” (en el que la mayoría de entrevistados incidió en la importancia de implementar y fomentar programas de competencia mediática); “CM educación” (en el que la mayoría de entrevistados consideró imprescindible que la competencia mediática forme parte de los planes de estudio en todos los niveles del sistema educativo); “CM en la familia” (en el que varios entrevistados destacaron la importancia de comenzar a prestar atención a la formación mediática desde el propio entorno familiar); “CM motivación” (en el que se hizo hincapié en la competencia mediática como elemento motivador en la educación y desarrollo del ciudadano); y “CM rendir cuentas” (en el que la mayoría de entrevistados defendió la postura de que los medios poseen una responsabilidad social sobre cada uno de los mensajes que emiten, es decir, uno de los pilares fundamentales de la competencia mediática). Por todo ello, se consideró justificado relacionar el código originariamente ideado para aglutinar los aspectos favorables (CM positiva) a las ya citadas cinco categorías. Asimismo, también se establecieron nuevos vínculos entre ellas. “CM en la familia” fue relacionado como parte de “CM educación” dado que la formación en el contexto familiar también forma parte del ámbito educativo a pesar no pertenecer a la enseñanza formal reglada. A su vez, “CM educación” se vinculó a “CM necesidad/promoción” ya que muchos de los profesionales que señalaron esa necesidad de implantar y promover la competencia mediática lo hicieron incidiendo en su inclusión dentro del sistema educativo.

Por último, cabe subrayar que gran parte de los entrevistados que se mostraron partidarios de esa rendición de cuentas de los medios ante la sociedad en base a su condición inherente como instrumentos de servicio público, relacionaron directamente esa idea con el grado de desarrollo de la competencia mediática entre los profesionales

de la comunicación. Debido a ello, se estableció un último vínculo entre los nodos diseñados para reflejar ambas realidades: “CM rendir cuentas” y “CM profesionales”.

7. FAMILIA VII: Dimensiones de la competencia mediática

En la siguiente sección, dedicada a la familia de códigos “Dimensiones de la competencia mediática”, se muestran los resultados más representativos obtenidos durante la formulación de las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20 de la entrevista, o lo que es lo mismo, todas aquellas que conforman el bloque 5 o “de los ejes o dimensiones de la competencia mediática”. En dichos interrogantes se preguntaba al entrevistado acerca de su consideración y del peso específico que otorgaba a cada una de las consideradas como las seis dimensiones básicas de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012): Estética / Lenguajes / Ideología y valores / Procesos de interacción / Procesos de producción-difusión / y Tecnología.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de los 6 códigos (uno por cada dimensión) pertenecientes a la familia “Dimensiones de la competencia mediática” y relativos a una serie de ejes de conocimiento que componen una de las aportaciones científicas sobre las que se sustenta el armazón teórico de este estudio. Estos códigos son: EJE estética; EJE lenguajes; EJE ideología y valores; EJE procesos de interacción; EJE procesos de producción-difusión; y EJE tecnología.

7.1. Código 53: EJE estética

Con el código “EJE estética” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía, ya fuera en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, a la dimensión estética de la competencia mediática. No solamente se incluyeron con este código las alusiones al ámbito estético llevadas a cabo durante el bloque de la entrevista dedicado a los ejes o dimensiones de la competencia mediática. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realizó algún comentario que pudiera relacionarse con la dimensión estética, fue marcado con esta etiqueta.

Bajo esta premisa, se codificaron 72 citas distribuidas entre 41 sujetos diferentes. No obstante, cabe señalar que el elevado porcentaje de entrevistados con testimonios asignados a esta categoría (al igual que en el resto de códigos de esta familia) se debe, entre otras razones, a la existencia de una pregunta directa dedicada de manera exclusiva a cada una de las dimensiones de la competencia mediática, en el caso de este código la pregunta número 16.

Antes de comenzar a exponer las tendencias de opinión que tuvieron una presencia recurrente en el discurso, cabe detenerse en una serie de reflexiones planteadas por los entrevistados acerca de qué es y qué papel juega la estética en el ámbito mediático. A pesar de su heterogeneidad, se ha decidido incluir dichos testimonios en esta presentación de resultados debido a que aportan ciertos matices y puntos de vista sobre el objeto de estudio que se han considerado de elevado interés para la investigación. Entre las diferentes perspectivas aportadas, cabe subrayar aquellas que equiparan la estética a: una manera de vivir basada en materializar emociones en imágenes; un valor supremo que tiende a la perfección; o la unión entre las formas de representación y los cambios socioculturales que han tenido lugar a lo largo de la historia; entre otras.

INF/MA/+50: Materializar sentimientos, sensaciones, en imágenes visuales y auditivas es un placer. Se puede educar el gusto desde el gusto, desde el disfrute. Eso que decía mi madre y nos invitaba a mirar el paisaje y la luz a una determinada hora del día. ¿Cómo ver las artes, cómo ver al ser humano y cómo ver la realidad? Todo eso se puede enseñar de una manera sencilla porque también es una manera de vivir. En la medida que yo sé leer la realidad y me están dando una versión de la realidad también puedo entenderlo.

FIC/MA/-35: La estética puede formar parte de valores supremos. La estética digamos que podría ser, en mi forma de ver las cosas, la tendencia a la perfección, el cierre total. Es algo que está por encima de lo que son los valores materiales pero salvando a un grupo de población, hay una gran mayoría que está aquí para desarrollar una actividad, vivir cuanto más feliz mejor y nada más.

INF/MA/-35: A mí me sugiere hacer una relación de cómo han ido evolucionando los estilos y las formas de representación al hilo de los cambios socioculturales en la sociedad. Por ejemplo, coger el cuadro del matrimonio Arnolfini y coger un vídeo en You Tube y destacar cómo hay un cambio en los modos de representar, en la precisión para representar a una burguesía naciente y en el peso de un realismo fruto del peso antropomórfico del Renacimiento. Y en lo otro, en You Tube, hablaría de modos de circulación en un capitalismo de flujos, hablaríamos de una imagen más cotidiana, esa unión que hay entre formas de representación y cambios socioculturales.

Adentrándonos en las corrientes que adquirieron una presencia significativa dentro del corpus de análisis, la tendencia mayoritaria fue la compuesta por todos aquellos entrevistados que se refirieron a la estética como un ámbito fundamental y necesario para la formación y desarrollo de la persona. De este modo, no se limitaron a señalar la importancia de cultivar simplemente cierto criterio estético, sino que gran parte de ellos fue más allá incidiendo en valores como: educar la mirada; introducir la formación estética dentro del sistema educativo; o incluso otorgar un peso específico a la estética dentro de cualquier programa de educación en competencia mediática.

FIC/MA/-/+35: Yo pienso que sí que es necesario, porque es enseñar a mirar, enseñar a escuchar. Es que estamos hablando de cosas intangibles y por eso es rechazado en muchas ocasiones, porque muchas veces su valor es incomprendido, pero claro que estaríamos alcanzando unos niveles importantes de comprensión y de educación de la percepción del espectador.

INF/NM/+/+50: Pero conocer algo de montaje es clave, y que el tratamiento del color o el uso estético del encuadre debería ser conocido por la gente para, si fuera necesario, poderse saltar.

FIC/MA/-/-35: Necesito ampliar los horizontes y lo importante es que tú sepas que necesitas ampliar los horizontes porque te gusta aquello y para que te guste aquello tienes que tener un paladar mínimo. Y esto ocurre culturalmente pero ocurre también estéticamente, creo yo. Y esto es algo que a mí me parece muy interesante y que yo creo que es lo fundamental del gusto exquisito y de educar la mirada.

INF/MI/+/+35-50: ¿Por qué no se crean recursos estéticos en programas educativos a través del montaje o de la puesta en escena? (...) La estética, ¿qué es la estética? Si alguna función tiene es la de hacer que determinados contenidos lleguen a la audiencia, que sean asimilables y que realmente funcionen, que cumplan su papel.

FIC/MA/+/+50: Yo creo que este tipo de conocimientos no solamente deberían estar suscritos al eje de la competencia mediática o del audiovisual. Yo creo en una formación estética, claro que sí. Dentro de eso, son conocimientos necesarios para saber apreciar un buen cuadro, una escultura, o *Treme*, una serie maravillosa de David Simon. Para mí es un placer y, evidentemente, más allá de lo que opine como profesional de esto, gracias a que estoy educado en ello aprecio y disfruto mucho más con eso. Evidentemente sí, es que forma parte de la formación integral de cualquier persona.

Otra postura recurrente detectada en el discurso de varios entrevistados fue la de identificar la estética con la belleza. En algunos casos se equipararon dichos términos a la atracción visual o sonora hacia determinados elementos; mientras que en otros directamente se hizo referencia a la belleza como concepto, a una belleza ligada a la ética que debe articularse como uno de los principios que han de regir siempre la tarea del profesional de la comunicación.

INF/MR/-/+35: Estética lo relaciono con todo aquello que hace que algo sea bello, atractivo visual o sonoramente, que también hay estética sonora. Entonces aquello que hace que sea atractivo, que nos llame la atención y que nos parezca bonito. Como decía antes, que nos parezca bello.

PUB/MA/-/-35: Algo estéticamente bello, aunque sea un folleto que funcione, que esté bien estructurado y que funcione porque ha sido pensado. (..) Si ves algo completamente desordenado o mal apañado, primero la persona que está haciendo esa comunicación no tiene la confianza suficiente en esa comunicación porque no la ha diseñado. No espera que llegue a ningún sitio, no quiere que llame la atención realmente. Ni siquiera él mismo está confiando en eso.

INF/MI/+35-50: No hay ética sin estética ni estética sin ética. Para mí la estética es importante, pero no vacía, la estética llena de verdad, no la floritura. Yo creo que el periodista tiene que buscar la verdad y la belleza, la belleza como concepto, la belleza de la verdad, de las contradicciones y de tu mirada y de darle al lector los elementos fundamentales para que entienda lo que está viendo.

Desde un enfoque diverso, otro grupo significativo de entrevistados valoró la estética únicamente bajo los parámetros de la imagen. Y no sólo en referencia a la imagen proyectada al exterior de su medio de comunicación (identidad visual, imagen de marca, etc.), sino que a varios profesionales lo primero que les vino a la mente cuando se les preguntó sobre estética fue relacionarlo con su propia imagen personal, con la indumentaria que ellos eligen para cada ocasión o con aquella que les define como miembros de un determinado colectivo.

INF/MR/-/+35: Tu estética te define de una manera que hará que personas que lleven tu estética a lo mejor se fijen en ti, te incorporen y tú te trates de incorporar al grupo. Mientras que a lo mejor un grupo de *heavys*, por ejemplo, a ti no te ubicaría. La estética nos sirve para agruparnos de forma social, creo que juega un papel muy importante.

PUB/MR/-/-35: Pues para ciertas ocasiones hay que ir vestido de tal manera. Para ir a correr vas en chándal, para una boda de día vas de corto, para una boda de noche vas de largo. Para una cena de protocolo vas de una manera, en una boda no puedes ir vestido de blanco. Hay un protocolo escrito, sólo hay que leerlo.

PUB/MI/+/-35: Para mí es la imagen, el cuidado de la imagen. Hoy en día es fundamental dar una buena imagen. No sólo de las personas sino de una web, un negocio, una revista. Cuidar la imagen es fundamental. Para mí, estética puede ser sinónimo de imagen y debería ser además impositivo, una buena imagen.

INF/MI/+/+50: La imagen es esencial. Intentamos conseguir una imagen coordinada en todos los lugares en los que estamos: la página web, los perfiles sociales, los logos, las tarjetas físicas y todo.

PUB/MI/+35-50: Luego en nuestra vida personal, a todos nos gusta ir arreglados. Estamos en un sector que es de cara al público. Al igual que cuando viene un cliente a vernos nos preparamos. Nos gusta que la gente sea agradable.

Por su parte, otra serie de entrevistados afirmó directamente que para ellos la estética supone un elemento secundario. Se trata de entrevistados que, en su mayoría, identificaron exclusivamente el componente estético con el ámbito de la imagen y, al mismo tiempo, distinguieron entre estética y mensaje, entre imagen y contenido; como dos realidades susceptibles de diferenciarse. Debido a ello, manifestaron que para ellos

la prioridad absoluta siempre va a ser el contenido de ese mensaje, aquella información que se transmite, y no tanto la imagen, el envoltorio, que se le da a esa información.

INF/MR/+50: Para mí es secundaria porque primero interesa más el mensaje que se va a dar. Un buen mensaje tiene que estar bien acompañado de la estética pero la estética sin mensaje no sirve para nada. Primero hay que tener algo que contar y querer contarlo, y luego es el cómo. Puedes equivocarte la estética pero eso es algo que se aprende cuando se usan las herramientas.

INF/MR/-35: Entonces en ese sentido sí que creo que la estética a veces influye un poco, pero por supuesto no es determinante, un factor que se quedaría de los últimos. Siempre es más importante un titular impactante aunque no esté encuadrado para que quede bonito que un titular cuadrado que no te dice nada.

FIC/MI/+35-50: En mi caso la estética, cuando tengo que recurrir a ella, es decir, en historietas, es siempre secundaria. Intento primero comunicar las cosas lo más sencillo posible. Soy bastante maniático de la claridad y de transmitir la información de la manera más clara, por lo que la estética es secundaria. La uso como recurso para que la información se comunique de una manera más clara, no al revés. Hay otros autores que son más partidarios de hacer cosas más estéticas y la información es más secundaria.

PUB/MA/-+35: Para determinadas iniciativas, aunque también estén bien resultadas, al final que sea más estético no aporta nada. A mí el que me hagas un proyecto muy atractivo estéticamente si luego a nivel de funcionalidad me pierdo, e incluso ya simplemente a nivel navegación. O es muy atractivo pero sobrepongo la estética a todo lo demás. Pues hombre, al final, ¿qué utilidad tiene?

No faltaron tampoco, aunque de forma más reducida, aquellos entrevistados para los que el ámbito de la estética únicamente afecta al terreno de la subjetividad y al gusto personal hacia determinados acabados, elecciones visuales, etc. Así pues, afirmaron que argumentar sobre estética conduce a un debate estéril puesto que, según ellos, cada individuo posee una sensibilidad estética propia y todas ellas deben ser respetadas y valoradas por igual.

FIC/NM/+50: Creo que es un campo absolutamente personal que seguramente vaya por generaciones o vaya por lo que uno ha visto, o por lo que te hayas formado. Pasa igual con la música, ¿es mejor un punky que...? Es igual, me gustan unas y otras, no hay que creer que es antiestético.

INF/MR/-+35: Luego también depende de la sensibilidad que tenga cada uno, porque lo de la estética, ¿esto es estético o no es estético? Es muy subjetivo.

FIC/MA/+/-35: Es que la estética es tan personal y es tan relativa... A mí me encanta hablar sobre eso pero uno tiene que ser consciente de que hasta cierto punto es una discusión estéril porque llega un punto en el que dices: “a mí me gusta blanco y a ti negro, y ya está”. Esa barrera es complicada. A mí no me gustaría decirle a nadie cómo tiene que vestir o cómo tiene que hablar o cómo tiene que teñirse el pelo.

Por último, se ha considerado procedente concluir este apartado haciendo mención al testimonio de un prestigioso profesional del sector de la ficción que, partiendo de la apelación a una obra cinematográfica concreta, explicó su concepto de estética y el papel que ésta juega, según su criterio, en la expresión artística. Para este director de cine, el ámbito estético trasciende de lo meramente visual e impregna de manera directa el componente narrativo y emocional de una película. Por tanto, la estética estaría también presente en la historia que se cuenta y en el propio sentir de un relato audiovisual.

FIC/NM/+/+50: Hace muy poco he visto, por ejemplo, una película llamada “Ida”, polaca. Está nominada al Óscar como mejor película extranjera y basa en su estética una gran parte de su tremendo poder narrativo. Y nada es gratuito en esa estética, no está buscando una apariencia, sino que está contando y te está introduciendo en un mundo, en un tiempo y en una situación a través del retrato que hace. Y en ese retrato la estética es fundamental, y no estamos hablando de que sea ni bonito ni feo. Y en esta película es una estética propia que quiere sentir. “Voy a contar esta historia y he contado para ella con ese carácter visual y estético que mejor lo va a contar”. No el que ya han utilizado otros en películas similares.

7.2. Código 54: EJE lenguajes

Con el código “EJE lenguajes” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía, ya fuera en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, a la dimensión lingüística de la competencia mediática. Es decir, a aquella que hace referencia a los lenguajes y códigos empleados en los medios y sistemas de información y comunicación. No solamente se incluyeron con este código las alusiones a la dimensión lingüística llevadas a cabo durante el bloque de la entrevista dedicado a los ejes o dimensiones de la competencia mediática. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realizó algún comentario relacionado con los lenguajes y códigos propios del ámbito mediático, fue marcado con esta etiqueta.

Bajo esta premisa, se codificaron 73 citas distribuidas entre 39 sujetos diferentes. No obstante, y al igual que sucede con el resto de códigos de esta familia, cabe destacar que el elevado porcentaje de entrevistados con testimonios asignados a esta categoría se debe, entre otras razones, a la existencia de una pregunta directa dedicada de manera exclusiva a cada una de las dimensiones de la competencia mediática, en el caso de este código la pregunta número 17.

Entrando en materia, la tendencia mayoritaria dentro de este código fue la de considerar los conocimientos sobre lenguajes y códigos propios del sector mediático como un elemento fundamental a la hora de construir e interpretar eficazmente los mensajes de los medios. Debido a ello, la mayoría de los entrevistados que se ubicaron dentro de esta postura incidieron en la necesidad de formar a la población en dicho ámbito con el fin de que cada ciudadano pueda participar de la realidad mediática en condiciones óptimas y de una manera activa.

INF/MR/-/+35: Yo te diría que sí, que sería positivo porque de esa manera el ciudadano de a pie, el consumidor de productos informativos, de productos de comunicación, tendría un criterio mucho mayor, sería más crítico a la hora de consumir. Por lo tanto al profesional que produce información le supondría un mayor esfuerzo, por lo tanto aumentaría la calidad y se progresaría más. Creo que sería bueno que se conociesen, pues, esas herramientas que tenemos para de algún modo vestir la comunicación.

INF/MI/-/-35: Sí, claro, se si conocieran sería mejor para quien descifra esos códigos de comunicación, no es lo mismo un soporte en papel que un soporte audiovisual, los códigos que se utilizan son completamente diferentes.

INF/MA/+/+50: El idioma de la comunicación tiene el problema de que aparentemente puede acceder a él todo el mundo pero no es así. Conocer las claves de cómo funciona y cómo se aplica el lenguaje de la imagen te cambia completamente la perspectiva y te lo hace más enriquecedor.

PUB/MA/-/-35: Son una serie de lenguajes que tienen una serie de normas y ahí está un poco el juego de aprender a descifrar todo lo que estás recibiendo. Cuando no conoces realmente esos lenguajes, recibes y sientes pero no sabes muy bien el porqué y dices “pues esta noticia me ha dado a mí confianza”. Hay una serie de lenguajes que se pueden desentrañar, estudiar y creo que son importantes.

Sin cerrar la exposición de esta postura, debemos hacer un inciso para explicar que existe la creencia extendida de que conocer de primera mano las herramientas con las que se construye un producto audiovisual, como por ejemplo el cine o la ficción televisiva, únicamente conduce a una pérdida de ilusión a la hora de acceder a dichas obras. Y es que, según esta creencia, al conocer los entresijos de cómo se realizan

dichos formatos audiovisuales, uno nunca podrá volver a sumergirse en una serie o película de una manera verosímil y sin tener constantemente presente el artificio.

Sin embargo, cabe destacar el testimonio de dos entrevistados que no sólo negaron la veracidad de dicho tópico, sino que, de manera opuesta, afirmaron con rotundidad que cuanto más se amplía el conocimiento sobre una materia, cuanto mejor se manejan los códigos con los que se lleva a cabo un determinado ámbito como es el audiovisual; más y mejor se pueden disfrutar las obras realizadas dentro de ese campo.

FIC/NM/+50: Yo creo que no tendría ningún sentido limitar ese conocimiento a nadie sólo basándose en que luego no le va a hacer ilusión lo que vea fabricado con ese lenguaje. Realmente, lo que hace ese conocimiento profundo cuando se amplía es aumentar el disfrute. Lo que hace también es volver más exigente al producto porque todos conocemos de una forma o de otra el lenguaje escrito, todos hemos estudiado Lengua y hemos leído y hemos escrito. Y cuando lees a García Márquez y te mete en Macondo pues te ha metido, y podrías decir que conoces las herramientas que él ha manejado pero, primero, a ti no te sale crear la atmósfera de ese lugar y, segundo, que te metes.

FIC/MA/+50: Más allá de los lenguajes audiovisuales, considero esta formación necesaria para saber entender lo que te cuentan: para disfrutar más las obras de la literatura, del arte, de la comunicación audiovisual. Para saber leer, para comprender, para disfrutar. Y dentro de esto, si tú tienes ahí un conocimiento, aunque sea básico, de cómo se construye una historia de ficción y eso, puede parecer que es algo especializado, pero yo creo que eso ayuda simplemente a entenderlo mejor y a disfrutarlo mejor.

Continuando con esa mención al lenguaje audiovisual, debemos detenernos en dos testimonios que se refirieron de manera concreta a la importancia de dicho ámbito dentro de todo el conjunto de lenguajes y códigos propios del sector mediático. Para estos entrevistados, en una sociedad en la que la comunicación a través de pantallas aumenta cada día (televisión, ordenador, *tablet*, *smartphone*...), resulta esencial recibir una formación específica en dicho lenguaje y aprehender una serie de códigos para interpretar e interactuar de manera eficaz con los constantes impactos audiovisuales que inundan nuestra vida cotidiana.

FIC/NM/+50: A ver, el lenguaje audiovisual, que creo que cada vez está más presente en la educación de los niños y de las niñas más pequeños, a mí me parece importantísimo. Primero porque va a ser utilizado ahora y en generaciones futuras de una forma cada vez más predominante. Y segundo, y de forma más importante, porque a mí ese lenguaje me ha permitido expresarme a un nivel muy poderoso. Me ha dejado compartir lo que tengo en la cabeza de una forma muy, muy atractiva. Yo creo fundamentalmente que se debe a que el lenguaje del cine y el lenguaje audiovisual pueden hacer uso de cualquier otro lenguaje; entonces es muy, muy completo. Y dado que es un lenguaje que ya se está utilizando y que cada vez va a ser más “el lenguaje”. Ahora mismo el lenguaje que se maneja entre dos únicos interlocutores en un teléfono, que antes era un lenguaje exclusivamente hablado, ahora mismo ya no es así porque incluso los mensajes ni siquiera son escritos. Están llenos de iconos y acompañados de fotografías y de vídeos. O sea, el lenguaje audiovisual está en todo ya, incluso cuando escuchas a alguien hablar, cuando pone ejemplos de algo, casi siempre son referencias a algo que anuncian en la televisión o ha visto en el cine. Es decir, está totalmente presente.

INF/MA/+50: En el caso del debate entre Felipe González y Aznar yo estuve a punto de votar a Aznar por el sato de eje que el actual presidente de la Academia de la televisión provocó para que uno de los dos intervinientes no se supiera dónde miraba. Y yo estuve a punto de votar a Aznar. Que la gente entienda lo que es el eje y que esto influye para ver la realidad de una determinada manera.

Aparte del lenguaje audiovisual, se detectaron más reflexiones específicas sobre otras realidades concretas dentro del conjunto de códigos empleados por los medios y sistemas de información y comunicación. Es el caso de aquellos entrevistados que optaron por abordar la temática refiriéndose al lenguaje de la prensa, a los códigos propios que forman parte del ámbito de los medios escritos; llegando a afirmar, uno de ellos, que encuentra una grave carencia de educación mediática en los profesionales que elaboran determinados periódicos.

FIC/MA/-35: En el caso de la prensa, la lectura de un periódico es algo que está por encima de la noticia. Una buena construcción gramatical debería valorarse casi más de lo que dice, que el contenido de la información. Entonces ahí tenemos que el medio ofrece información, pero para ofrecer esa información tiene que partir de un contenido de calidad. Realmente yo encuentro una grave carencia de educación mediática.

INF/MI/+35-50: La estética es importante y en el caso del periodismo escrito viene a través del lenguaje. Y creo que es muy importante. Tú te vas a leer una historia si está bien escrita y tu labor como escritor pasa por llevar al lector hasta el final a través de la belleza para que se quede con lo importante. De hacerle un viaje que diga “es bonito porque me ha contado un montón de cosas, porque me ha mantenido la tensión hasta el final, porque veo que utiliza palabras que no chirrían, etc”.

Completando este recorrido por diferentes disciplinas, tampoco faltaron los profesionales de la muestra que se centraron en reflexionar acerca del lenguaje y los códigos empleados en el sector de la publicidad. Es el caso del siguiente testimonio, en el cual el entrevistado destacó la importancia del buen uso de los lenguajes escrito y oral de cara al éxito de una campaña publicitaria.

PUB/NM/+/-35: Creo que muchas veces no se le da demasiada importancia al lenguaje y esto lo puedes ver en agencias que tienen mucho equipo de arte y a lo mejor menos *copy*. Creo que las marcas a veces se centran demasiado en la imagen y poco en el texto, y la historia ha demostrado que cuando ha habido un *copy* potente –estoy hablando de lenguaje escrito–, ha funcionado igual de bien que una imagen excesivamente llamativa. Cuando hablamos de lenguaje oral, es exactamente lo mismo, la forma de comunicar, el tono, saber cuándo tienes que ser más coloquial, más serio, es lo que al final te va a dar el éxito de una campaña, más que el producto. Porque un producto bueno con un mal lenguaje, una mala comunicación, ya sea verbal o no verbal, le va a reducir bastante protagonismo.

En una corriente opuesta, aunque de forma muy minoritaria, se posicionaron dos veteranos profesionales que aseguraron no ver razón alguna por la que los ciudadanos deban formarse en ningún código especial o conocimiento específico para acceder a los diferentes productos mediáticos; ya que de por sí, según ellos, el lenguaje de los medios está diseñado para ser consumido por los propios ciudadanos. Para estos integrantes de la muestra, los lenguajes y códigos propios con los que se conforman los mensajes de los medios competen solamente a los profesionales del sector de la comunicación; cuyo deber, según estos entrevistados, es elaborar sus mensajes de tal modo que el receptor acceda a ellos sin esfuerzo y sin necesidad de dominar ninguna clave especial.

INF/MR/+/+50: Pero el código lo tienes tú para contar. Al lector, oyente o espectador no le tienes que explicar que cuando en época antes de Griffith pues a lo mejor la gente, claro. La primera vez que los hermanos Lumière ponen la película aquella del tren la gente se aparta de la pantalla porque cree que les va a atropellar. Antes en los cines la gente le gritaba al malo. Entonces dentro de la historia o creían que les iba a salpicar la sangre o cagarles los caballos de Ben Hur. Pero es que la gente comprende perfectamente que un personaje entra. El código lo aplicas tú. ¿Y cómo le explicas tú que ese niño que aparece ahí es un viejo en la siguiente escena? Tú no tienes que pasar 20 minutos haciéndole que envejezca, entonces el código lo pones tú y el lector lo capta perfectamente. El código es porque tenía una pequeña marquita aquí y vuelve a aparecer con la misma marquita después. Entonces igual ocurre en el cine, en la televisión. El esfuerzo lo tiene que hacer el que escribe, el que hace la película. Si te tienen que dar un manual para entender la película, vas listo, es que la película será muy mala. “Pero bueno, es que usted no ha entendido nada”, no, es que la película ha sido muy mala.

INF/MA/+50: Yo creo que el lenguaje de los medios está construido para los propios ciudadanos, para los espectadores, para los oyentes y para los lectores. Y creo que en los medios de comunicación se hace un gran esfuerzo para no perder nunca el eslabón final de nuestro trabajo. Y por lo tanto se piensa siempre en cómo va a ser algo mejor comprendido y mejor recibido. Y la estética y el lenguaje en este sentido forman parte del discurso para llegar a cuanta más gente mejor. No creo que haga falta que nadie desarrolle ningún tipo de contenido o conocimiento especial para seguir un medio de comunicación.

Asimismo, hubo un número significativo de profesionales de la comunicación que cuando se les preguntó en torno a lenguajes y códigos propios del sector mediático, se limitaron a responder haciendo referencia únicamente al uso del lenguaje escrito en los medios. Es decir, que varios de los integrantes de la muestra, al oír hablar de “lenguaje”, tuvieron un primer pensamiento que recayó directamente en la utilización de la “lengua escrita” y no en el conjunto de códigos con los que se elaboran los diferentes mensajes y productos mediáticos.

INF/NM/+35-50: Hay un lenguaje bastante común, te pones a leer periódicos y tienes zonas comunes, frases repetidas, en fin, es horrible. Pero si me hablas de lenguaje lo que más me surgiere es la incapacidad de muchos periodistas para escribir bien, para saber articular una frase de principio a fin, dar un discurso lógico, escribir sin faltas de ortografía.

PUB/MA/+35-50: De la redacción de textos, de copys, de titulares... y del mal uso que se le da en este país, que es increíble.

INF/MR/-35: Pues la herramienta de comunicación. Creo que hay unas normas comunes para todos los medios, hablar correctamente, utilizar el lenguaje de una forma correcta, respetando la gramática, todo lo relacionado con lo que es estrictamente el lenguaje, como un conjunto de palabras que utilizas para transmitir un mensaje.

PUB/MA/-+35: Por lo general nos movemos con muy pocas palabras del vocabulario hablando castellano. Pudiendo ser más rico, pues a veces caemos y observamos, como te decía antes, chavales que sólo utilizan palabras cortas, y más, con muchísimas faltas de ortografía. Y como tienen dudas sustituyen letras... cada vez más rápido porque forma parte de un lenguaje.

Por último, cabe señalar la reflexión de una profesional que abordó la dimensión lingüística desde las propiedades multimedia y transmedia que caracterizan el panorama mediático actual. De ese modo, hizo hincapié en los nuevos códigos y modos comunicativos que posibilita el contexto digital a través de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

INF/NM/-/+35: Luego tienes que hablar de la capa de complejidad pero al final con lo que nos estamos expresando constantemente es con imágenes, es con vídeos y es con audios; es con composiciones multimedia con diversas combinaciones de muchos lenguajes. Esa capa de complejidad que, como decía, es la interactividad, la hipertextualidad, que son maneras de componer muy distintas y de recibir el impacto del propio acto de la comunicación. Y eso sí que ha cambiado mucho por la inmediatez, por los dispositivos, en fin, el cómo producir hoy con esos lenguajes es que es de bolsillo.

7.3. Código 55: EJE ideología y valores

Con el código “EJE ideología y valores” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía, ya fuera en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, a la dimensión de “ideología y valores” de la competencia mediática. No solamente se incluyeron con este código las alusiones a “ideología y valores” llevadas a cabo durante el bloque de la entrevista dedicado a los ejes o dimensiones de la competencia mediática. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realizó algún comentario que pudo identificarse con dicha dimensión, fue marcado con esta etiqueta.

Bajo esta premisa, se codificaron 94 citas distribuidas entre 38 sujetos diferentes. Estamos, por tanto, ante la categoría de todo el conjunto del proceso analítico (incluyendo las 9 familias y los 6 códigos independientes) con un mayor número de testimonios asignados a ella. Una de las razones de esta elevada profusión de citas se debe, al igual que en el resto de códigos de esta familia, al hecho de que existe una pregunta directa sobre cada una de las dimensiones de la competencia mediática, en esta ocasión la pregunta número 18. Sin embargo, en el caso de “ideología y valores”, cabe destacar que se trata del único de los seis ejes de estudio dedicado de manera íntegra a uno de los ámbitos más ligados a la tradición educacional; aquél que no sólo se encarga de señalar “qué” conocimientos específicos, y sobre “qué” aspectos concretos, debe desarrollar un ciudadano para ser considerado competente en medios; sino que se preocupa del “para qué” ha de asimilar esos contenidos, “con qué fin” se han de aprehender esos conocimientos en estética / lenguajes / procesos de interacción / procesos de producción-difusión / y tecnología. Y llega a la conclusión de que la adquisición de todas esas herramientas debe necesariamente conducir al fomento de la reflexión y el pensamiento crítico con el fin de minimizar el riesgo de manipulación mediática y contribuir a la creación de una sociedad íntegra y comprometida en la que

primen valores como la tolerancia, la igualdad o el respeto a la diversidad. Así pues, y sin pretender ocultar que los investigadores de este estudio son a su vez firmes defensores de este enfoque, se explica de este modo que la dimensión de “ideología y valores” posea un peso específico dentro del presente estudio. Asimismo, y dada una vez más la importancia del código aquí expuesto, se ha optado por seleccionar un mayor número de *verbatim*s de cara a reforzar la ejemplificación de cada una de las corrientes descritas en adelante.

Comenzando la exposición de resultados, la tendencia mayoritaria entre la muestra fue la compuesta por todos aquellos entrevistados que concedieron una importancia trascendental a la ideología y los valores tanto en la formación y posterior aplicación del profesional de la comunicación, como en el ámbito de conocimientos relativos a la educación mediática que, según ellos, todo ciudadano debería desarrollar. No obstante, algunos de estos profesionales presentaron pequeñas divergencias de opinión que aportan una enriquecedora diversidad de enfoques dentro de esta postura ya de por sí favorable hacia el fomento de la ideología y los valores. Así, entre las diversas perspectivas aportadas, cabe destacar aquellas que incidieron en: la necesidad de promover desde el sistema educativo la formación en ideología y valores; la importancia de que los medios contribuyan al desarrollo de una ciudadanía crítica; el papel clave de los valores éticos e ideológicos a la hora de elaborar un producto mediático; establecer un mínimo ético que sea común a todos los medios con independencia de su titularidad; el derecho de todo ser humano a formarse desde un criterio crítico ideológico dentro de paradigmas democráticos; el acceso libre y universal a la comunicación, la información y el uso de tecnologías; o la defensa de valores como la honestidad y el compromiso social; entre otras.

INF/MA/+50: La ideología es algo muy pequeñito y los valores algo más grande. Yo os sugeriría leer la Carta de la Tierra, que es donde se ponen de acuerdo todos los seres humanos más allá de que tengan diferentes ideologías y diferentes ideas. Donde nos ponemos de acuerdo es en la pirámide de Maslow. Trabajar en valores en el bloque de enseñanza del audiovisual me parece importante, en colegios y en la universidad y me parece muy importante, y también en las escuelas profesionales.

INF/MI/-35: De códigos, de ética, son fundamentales. Aunque nosotros somos mecanismos transmisores de un punto hacia otro, al final el tamiz por el que pasan esos conceptos de alguna forma también se ven modificados o afectados por la persona que los está transmitiendo. Entonces tu propia ideología, tu propia moralidad, tu propia ética, también es fundamental a la hora de hacer o componer información.

FIC/MR/+50: Creo inevitable que la ideología y valores sean el núcleo del concepto de los medios de comunicación. La programación, los contenidos de entretenimiento, los informativos, etc., se articulan en función de unos valores básicos que se revelan de modo más o menos explícito en los mensajes concretos. En España, la situación habitual ha sido que las televisiones públicas se construyen normativamente a partir de los valores constitucionales y que posteriormente se interpreten en términos de la ideología del partido gobernante. En las televisiones privadas, las mediaciones ideológicas son también evidentes en muchos casos. Sí, obviamente los medios (y en especial los públicos) deberían contribuir al desarrollo de espectadores-consumidores críticos e informados en el sentido ilustrado, pero soy pesimista al respecto.

INF/MI/+35-50: Fuera ideología mercantilista, fuera ideología de publicidad. Es igual que hablemos de servicio público o de servicio privado, tiene que haber un mínimo ético a partir del cual las televisiones en general, sean públicas o privadas, se conviertan en herramientas que ayuden a los ciudadanos a crecer como seres humanos, como personas. ¿Eso llegará algún día?

INF/MR/+50: Yo creo que es imprescindible. El ser humano por naturaleza tiene que tener ideología y si no le permites formarse desde un criterio crítico ideológico dentro de paradigmas democráticos estamos fracasando. Está expuesto a la demagogia, a los fundamentalismos. Es imprescindible formar en valores, no se puede explicar el uso de herramientas sin vincularlas a los valores sociales que pueden construir.

FIC/NM/+35-50: Lo más importante para mí es que la gente sea crítica. El gran peso lo daría en ¿por qué hacer esto? Porque quiero tener una sociedad formada. Lo mismo que me gustaría que todos manejaran la tecnología, desde las personas de 80 años a los niños pequeños. Es decir, que todos tengan acceso a la comunicación, a la información y al uso de tecnologías que lo permitan. Para mí eso es muy importante.

INF/MI/+35-50: Más a los valores que a la ideología, yo creo que hay que tener valores de honestidad, de compromiso social.

Un número significativo de entrevistados, por su parte, a la hora de ser cuestionados sobre esta dimensión de la competencia mediática optó por identificar determinadas situaciones y prácticas irregulares que tienen lugar en el sector mediático español en torno al ámbito de la ideología y los valores. Una de las posturas más recurrentes en esta línea, fue la de subrayar la falta de independencia de la inmensa mayoría de los grupos de comunicación que conforman actualmente nuestra industria mediática. Sin embargo, y aquí viene la principal diferencia, según estos entrevistados ese control de contenidos que sufren numerosos medios no proviene de las instituciones públicas ni de presiones políticas, sino de los poderes económicos imperantes tanto en el país como a escala global.

FIC/MA/-/35: Es que los medios de comunicación están dentro de la patraña. Los medios de comunicación están cogidos por los huevos del poder. ¿Cuánto dinero debe el Grupo Prisa a los bancos? ¿Se va a poner el Grupo Prisa a hablar mal de los bancos? Estamos locos. Y es centro izquierda, no estamos hablando del tío de tirantes, estamos hablando del Grupo Prisa.

INF/MI/+/-35: Ahora mismo se están perdiendo todos los códigos éticos que había cuando había dinero para mantener los principios. Los medios están haciendo cosas que no han hecho nunca e incluso los periodistas estrella están haciendo cuñas que en otros momentos se hubieran negado a hacer, porque ellos estaban ahí para informar, no para dar publicidad. Pero la crisis de los medios es tal y la caída de la publicidad es tan devastadora que está todo el mundo teniéndose que tapar la nariz y mirar para otro lado, haciendo reportajes patrocinados en medios muy, muy prestigiosos que nunca se hubieran prestado a hacer algo así de no ser porque forman parte de la condición de que la multinacional, la energética de turno mantenga el contrato millonario que tiene no sólo con tu medio sino con tu grupo. Y si no estás dentro de un grupo, encima no puedes sobrevivir.

FIC/MI/+35-50: A mí me gustaría que los mensajes mediáticos en realidad fueran partidistas debido a la ideología de aquellos a los que pertenecen. El problema, yo creo, es que no es así, no transmiten informaciones de determinada manera porque tengan unas ideologías concretas los propietarios de estos medios, sino que actúan por intereses particulares de poder y económicos. Sobre todo, están enmascarados con ideologías. Actualmente es más evidente que nunca por las interrelaciones entre los grupos mediáticos entre sí. Es fácil poner ejemplos de medios de comunicación que tienen dobles valores y otros que no.

En cambio, si la primera postura dentro de esta tendencia trató de señalar una situación irregular que parte de los propios medios, la segunda apuntó hacia un hábito extendido, según ciertos entrevistados, entre los consumidores de la diferente oferta mediática, esto es, entre los ciudadanos. Para estos profesionales, existe una gran parte de la población que a la hora de elegir entre un medio de comunicación u otro no busca acceder a una información veraz, contrastada y de calidad; sino que únicamente busca reafirmarse en una serie de ideas ya preconcebidas que no está dispuesto a cambiar independientemente de cuál sea la verdad sobre un suceso y sus condicionantes reales.

INF/NM/+/+50: Entonces es una cultura muy maniquea, con unos medios cada vez más posicionados en un sentido o en otro opuesto que lo que hacen es satisfacer a usuarios que lo que quieren es que les den la razón y que les den argumentos. No quieren la verdad, no quieren la objetividad, no quieren la imparcialidad, prefieren el sectarismo; pero un sectarismo que les permita a ellos, en la oficina, en el mercado o en el instituto, poder defender su postura. Frente a eso la única posibilidad es la capacidad de análisis y el espíritu crítico.

INF/MA/+50: Porque ahora yo vengo de Estados Unidos por ejemplo y en Estados Unidos observas perfectamente la enorme polarización en la que se ha instalado el país. La gente escucha los medios que les dicen lo que ya creen. Es decir, quieren que les reafirmen en sus posiciones, no quieren que les informen. Hay muchas personas así, más que antes. Ves esas gráficas de los institutos de opinión y la polarización ha aumentado enormemente y la seguimos alimentando desde medios de comunicación contruidos para sacar el máximo rendimiento mercantil, comercial, de la realidad de que hay comunidades polarizadas, ideológicamente polarizadas. Hay medios de comunicación que se han diseñado para decir: hay mercado, vamos a hablarles a estos o a estos otros desde el otro lado.

Entre los dos conceptos que conforman el nombre de esta dimensión de la competencia mediática, ideología y valores, el término que planteó más discrepancias y que, por tanto, sumó menos adeptos entre los integrantes de la muestra, fue sin duda el de “ideología”. Para una serie de entrevistados, el ámbito “ideológico” atañe únicamente al terreno de las opiniones y tendencias “políticas”, a la elección personal de un determinado espacio en la línea de izquierda a derecha que conforma el clásico espectro político. No obstante, entre los sujetos que compartieron ese concepto de ideología, se detectaron dos grupos diferenciados. Por un lado, aquellos que consideraron que el componente ideológico atenta directamente contra la objetividad del mensaje y que, por tanto, nunca debe estar presente en la labor cotidiana de un profesional de la comunicación ni en la producción de ningún medio que persiga la veracidad y la transparencia (al menos en la parte informativa).

PUB/NM/+35: Ideología creo que es un error, porque creo que las ideologías delimitan y al final te hacen posicionarte en un lado o en otro sin opción a aceptar partes válidas de lo que se supone contrario. Creo que están hechas para delimitar, creo que la propaganda precisamente desde que se concibe ese tipo de comunicación política como propaganda lo que busca es que tengas un pensamiento bastante único. Lo detesto.

INF/MI/+35-50: Creo que es fundamental separar la ideología del trabajo periodístico aunque tu estés en un medio que tenga una cierta mirada sobre el mundo, tu trabajo debe ser muy limpio en ese aspecto. Tú tienes que empezar la carrera desde la línea de salida, no 10 metros más adelante ni más atrás. No debes mediatizar la verdad a través de la ideología. Yo no puedo informar menos de los ERE's de Andalucía que de lo de Bárcenas y tal.

En segundo lugar, el grupo compuesto por aquellos entrevistados que afirmaron aceptar que un medio de comunicación proyecte una determinada carga ideológica en sus diferentes mensajes, siempre y cuando avise previamente al consumidor de que ésa

va a ser la dinámica habitual de dicho periódico, emisora, canal, etc. De este modo, el hecho que denuncian estos profesionales no es que los diversos medios posean una determinada línea ideológica; sino que, como muchas marcas mediáticas tratan de hacer (según estos entrevistados), escondan su posicionamiento de cara a no perder mercado y para transmitir al ciudadano una falsa condición de objetividad e imparcialidad.

INF/MA/+50: El ciudadano no tiene protección alguna porque no se le explica en la cabecera de un periódico o en el arranque de un programa de televisión que de repente la línea del periódico ha cambiado. Cosa que es perfectamente lícita pero lo lógico es que se informara y que se dijera a la gente: “oiga, es que a partir de ahora hemos decidido cambiar de ideología y vamos a hacer esto”. Ah, pues muchas gracias, me viene muy bien saberlo y ya lo leo de otra manera.

INF/MA/+50: Creo que la ideología y los valores son tan importantes en los medios como en la vida, pero el problema que yo veo es que en las democracias menos desarrolladas los medios no dejan claras sus ideologías y eso confunde mucho. Yo creo que es muy importante que los medios tengan la honestidad de explicar de una forma transparente quién forma su consejo de administración y cuál es su ideología y los valores que persiguen. E incluso, cómo ocurre en Estados Unidos, publicar una lista de cuáles son los candidatos políticos a los que apoyan, para orientar al votante. Nosotros apoyamos a éste, a éste o a este otro en las elecciones de mañana y los votantes se fían o no. Yo creo que eso es muy importante y en las democracias menos desarrolladas, por ejemplo la nuestra, muchas veces los medios no se atreven a explicar cuáles son sus valores y su ideología por miedo a perder mercado, lo que nos lleva a una cuestión que es muy importante: la prostitución de los medios de comunicación por el mercado.

INF/NM/+35-50: En España está todo editorializado, tenemos unas portadas lamentables, son un engaño a la ciudadanía, nos perjudica a todos los periodistas, cualquier código deontológico diferencia publicidad, periodismo y opinión; y en este país nos estamos encontrando todos los días un editorial que además ya no sabes si es publicidad de un partido político. Me parece tristísimo, todos los medios tienen su sitio para opinar y desde luego ésa no es la portada ni la sección de información. Además de todos los intereses que hay detrás, empezando por la publicidad institucional y acabando por lo que quieras.

En cuanto al segundo concepto que compone esta dimensión de la competencia mediática, los valores, destacó una postura repetida entre varios entrevistados basada en negar la existencia de uno de los principios más mencionados, más defendidos y, supuestamente, más buscados dentro del ámbito mediático: la objetividad. Para estos profesionales, un mensaje emitido a través de un medio nunca podrá ser plenamente objetivo dado que el profesional o profesionales de la comunicación que hay detrás de su creación poseen una subjetividad, inherente a su condición de seres humanos, que les hace interpretar la realidad desde un determinado punto de vista. Por tanto, y según

estos entrevistados, aunque un profesional persiga de manera rigurosa y honesta la objetividad en su trabajo cotidiano, nunca podrá alcanzarla por completo puesto que su propia elección de palabras, de encuadres, o de temas a tratar, produce de por sí un sesgo en la realidad que queda reflejado en el mensaje que se pretende trasladar.

INF/MR/-/+35: Siempre digo a los alumnos que no hay periodismo objetivo, eso del periodismo objetivo es mentira, no existe. Puede haber un periodismo más o menos contrastado que presente de forma más o menos equilibrada las diferentes posturas. Siempre hay subjetividad porque lo está haciendo un sujeto, entonces a partir de ese momento es subjetivo. Desde el primer momento en el que yo digo “estos temas entran o no entran” ya estoy utilizando un criterio subjetivo, por lo que no va a ser objetiva. Después, cuando yo me pongo a redactar, vamos a ver, soy persona, me puede llamar más la atención una cosa u otra, entonces lo voy a orientar sobre esos aspectos. El otro compañero también hará lo propio, es tan respetable una posición como la otra. Cuando estoy editando el informativo y monto el orden de las noticias estoy utilizando otro criterio más subjetivo, ¿por qué poner esta noticia primero y no la otra?

INF/MR/-/-35: Yo considero que lo que deberían saber los ciudadanos y muchos no saben es que la objetividad no existe en los medios de comunicación. No te están contando las cosas tal cual son. Un suceso sí, ha pasado esto a tal hora y ya está, pero en general la información es totalmente subjetiva porque hay una línea editorial y grupos empresariales detrás de los grandes medios. Y porque también un periodista en el momento en el que transforma hechos en información ya está siendo subjetivo, porque es una persona que cuenta las cosas de una manera distinta al que la podría contar la persona de al lado. Y creo que a veces la gente no es consciente de hasta qué punto se suele destacar un titular u otro porque hay ciertos intereses, o poner una fotografía y no otra también por intereses. Creo que esto sí sería bueno que lo conociese el público.

FIC/MA/+/-35: No creo en la objetividad absoluta. A nivel de comunicación creo que es absurda, hálbame de objetividad si de repente inventas un mecanismo para invidentes que a través de una gafita te numera uno a uno los objetos que tienes delante. Obviamente podría ser objetivo, pero en el momento en que tú estás dando información, por mucho esfuerzo que hagas, la vida la ves desde unos ojos, una forma de entender, unas vivencias, unas carencias... Y todo eso creo que conforma una indiscutible subjetividad. Una cosa es la objetividad y otra es la cuestión maliciosa de la mentira manifiesta y tendenciosa como pueden ser determinadas portadas de diversos medios.

A modo de cierre, cabe reflejar el testimonio de un veterano profesional de la ficción que relató su concepto de ideología en el cine partiendo de su propia experiencia como creador audiovisual. Una declaración de principios que difiere por completo de la noción de ideología como posicionamiento político. Y es que para este entrevistado cualquier decisión técnica o artística desde el punto de vista autoral, lleva aparejada un componente ético y una determinada reacción en la mente del espectador; algo de lo que debe ser consciente el profesional de la comunicación en todo momento.

FIC/NM/+50: Yo no cuento esta historia para dar mi punto de vista, podría hacerlo así, pero vamos, doy por hecho que a nadie le interesa mi punto de vista. Yo cuento una historia como creo que puede suceder, que es creíble que eso suceda, que abra lugares y posibilidades a interpretaciones distintas y donde esos personajes puedan desarrollarse pero no bajo mi tutela. Y cuando hablo de ideología eso incluye no sólo lo que escribes, sino cómo lo estás contando. La ideología en el cine está en el objetivo que utilizas, en la música que utilizas y en el montaje. Y eso en mi película sucedía muy a menudo, y era delicado con qué terminas una secuencia porque ahí estás manipulando o puedes manipular con eso, con los detalles, con los primeros planos, con la interpretación, con todo. Pero lógicamente tienes que dirigir y tienes que decidir si lo quieres hacer de esta manera o de esta otra.

7.4. Código 56: EJE procesos de interacción

Con el código “EJE procesos de interacción” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía, ya fuera en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, a la dimensión de “procesos de interacción” de la competencia mediática. Es decir, a aquella que hace referencia a los conocimientos sobre recepción y audiencia de los medios y sistemas de información y comunicación. No solamente se incluyeron en este código las alusiones a los “procesos de interacción” llevadas a cabo durante el bloque de la entrevista dedicado a los ejes o dimensiones de la competencia mediática. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realizó algún comentario que pudo identificarse con dicha dimensión, fue marcado con esta etiqueta.

Bajo esta premisa, se codificaron 61 citas distribuidas entre 32 sujetos diferentes. Aunque no tan elevada como en el caso de otras dimensiones, la alta profusión de testimonios se debe, como en el resto de códigos de esta familia, al hecho de que existe una pregunta directa dedicada de manera exclusiva a cada una de las dimensiones de la competencia mediática, en esta ocasión la pregunta número 19.

Al igual que en el caso de los dos últimos códigos expuestos, “EJE lenguajes” y “EJE ideología y valores”, cabe comenzar esta presentación de resultados haciendo referencia al número significativo de profesionales dentro de la muestra que incidió en la importancia clave de los contenidos que abarca la presente dimensión sobre “procesos de interacción” de la competencia mediática. Así, este grupo de entrevistados otorgó un peso específico a los conocimientos sobre recepción y audiencias de los medios no sólo en su formación personal sino, fundamentalmente, en su posterior aplicación profesional. En esa línea, incidieron en la conveniencia de que cualquier ciudadano posea una serie de nociones, tanto sobre recepción de medios como sobre el

sistema actual de medición de audiencias, para que pueda formar parte activa de la realidad mediática siendo consciente de los parámetros que rigen hoy en día el sector. Si bien, cada uno de ellos aportó una visión particular del tema desde su propia experiencia como profesional de la comunicación.

De este modo, entre aquellos entrevistados que afirmaron que los ciudadanos deben adquirir conocimientos sobre procesos de interacción, se señalaron diversos fines: desarrollar un criterio propio sobre las razones del éxito comercial de los programas; conocer de primera mano por qué se toman determinadas decisiones; ser conscientes de que los profesionales viven condicionados al resultado que ofrecen dichas mediciones; y colaborar a que se modifiquen los métodos actuales de medición de audiencias por opciones más efectivas; entre otros.

FIC/MR/+/+50: De *shares* y reacciones en las redes sociales, de ránking de canales y de programas más vistos, de ciclos de contenidos y de modas de audiencia, de Kantar Media y del Estudio General de Medios, de programación orientada a targets y de curvas de audiencia potencial, de perfiles de espectadores... Esos conceptos son el centro de mi actividad profesional diaria. Sí, es importante que cualquier profesional de la comunicación tenga unas ideas básicas sobre estas cuestiones. Y también la población general para ayudarle a tener su propio criterio sobre las razones del éxito comercial de los programas, cómo programan las radios y televisiones, etc.

INF/MA/+/+50: Si no entiendes el eje de las audiencias es imposible que entiendas cómo funcionan, por qué se toman determinadas decisiones. Y hay veces que hay gente que dice auténticas tonterías por desconocimiento de cómo funciona eso. Es una maquinaria determinada.

PUB/MI/+/35-50: Creo que la gente sí que debería conocer cómo se hace. ¿Qué pasa? Que a las agencias no les interesa porque es uno de los caballos de batalla con los que te aprietan para pedirte descuentos: “es que el EGM dice tal”. (...) Es cierto que las formas de medir las audiencias, el sistema que utilizan, no es real. Estamos muy condicionados a los resultados de las encuestas, por lo que sería genial que la gente lo conociese.

PUB/MA/-/-35: Y creo que habría que explicarlo porque yo, cuando me enteré, me di cuenta de que hay muchísimo humo. Y cuando te dicen que un programa está siendo visto por tantas personas es un promedio que se hace multiplicando. (...) El problema es que el partido que se dice que se juega nunca es realmente el partido que se dice que se está jugando, se están jugando muchos más por detrás. Y el que la ciudadanía conociera eso sería genial, ¿pero qué sucede?, que se derrumbaría una parte importante de la estructura. Pero lo que necesitamos es un derrumbe.

En el lado opuesto, y con una presencia menor pero también significativa, encontramos todos aquellos profesionales que se mostraron contrarios o escépticos al hecho de que los ciudadanos deban desarrollar conocimientos sobre recepción y audiencias de los medios y sistemas de información y comunicación. Para estos

entrevistados, no tiene sentido formar a la población en un ámbito que, según ellos, sólo compete a los profesionales del sector y a los diferentes medios que pugnan entre sí. Entre las diversas razones que aportaron para sostener dicha postura, cabe destacar aquellas que incidieron en que: puede confundir al espectador y llevarle a pensar que la calidad de un producto depende de los datos de audiencia obtenidos; lo interesante es el producto mediático en sí y no que conozcan el porcentaje de gente que lo ha consumido; o; la tarea del público es mantenerse al margen, disfrutar tranquilamente de los contenidos y no preocuparse de aspectos que afectan únicamente a los profesionales; entre otras.

PUB/NM/+/-35: Creo que eso no le corresponde al usuario, primero porque ya bastante mal uso hacen los medios de comunicación con los datos que se publican de audiencias, que si te fijas parece que ganan todos siempre, son como unas elecciones, todos ganan, todos son los que más suben en algo. Eso confunde mucho al espectador. Creo que el espectador no está para saber cuántos lo están viendo porque es un arma de doble filo, porque cuando va bien creas afinidad y complicidad, adhesión, mejor dicho. Pero cuando va mal van a decir: “uy, esto está bajando, ya no es de calidad”. Y a lo mejor tú lo ves por inercia ya y entonces acabas por verlo de una manera diferente.

INF/MR/-/+35: Lo de saber cómo se mide la audiencia no sé hasta qué punto puede ser interesante para el ciudadano de a pie.

FIC/NM/+/-35-50: Pero desde el punto de vista de la gente creo que no me aporta nada saber que soy uno de los 7 millones que ve un partido de fútbol. Lo veo, me gusta, me interesa, pero creo que es más interesante el poder elegir que saber que formo parte del 23%. Quién está al otro lado es importante, pero desde el punto de vista de alguien que consume televisión o prensa, no creo.

PUB/NM/+/-35: Personalmente creo que es un terreno demasiado privado de los medios de comunicación en el cual no deberían entrar. Además, Internet está trayendo unos resultados de audiencia y recepción, como decía antes, muy amplios, muy interesantes. Y eso es, quizá, a nivel de marca una de las cosas que mejor viene porque la audiencia es cualitativa también. Creo que son las marcas las que tienen que utilizar eso para llegar mejor al público. El público tiene que mantenerse al margen, hacer su trabajo y, cuando quieran, disfrutar tranquilamente de los contenidos.

Sin embargo, la tendencia mayoritaria detectada entre los resultados del código no fue ni la defensa del papel clave de esta dimensión ni el escepticismo ante la posibilidad de formar al ciudadano en recepción y audiencias. Por el contrario, la postura más recurrente entre los integrantes de la muestra fue la de señalar la inutilidad e ineficacia de algunos de los sistemas de medición de audiencias que se emplean hoy en día en el sector mediático español. Entre los más criticados, cabe destacar, por un

lado, el parque de audímetros dedicado a la obtención de los datos de consumo televisivo; y, por otro, el método aplicado en el Estudio General de Medios (EGM), compuesto principalmente de cuestionarios basados en el recuerdo de consumo. Sintetizando varias de las visiones recogidas sobre este aspecto, para estos entrevistados los sistemas actuales de medición de audiencias poseen un índice muy bajo de fiabilidad ya que se basan en métodos obsoletos y carentes de rigor como la citada encuesta telefónica. Desde el sector publicitario, se señaló incluso cómo en ocasiones las ventas de un determinado producto funcionan de manera muy notable en zonas en las que, según los datos del EGM, apenas se consume el medio donde se inserta la publicidad de dicho producto. Asimismo, uno de los profesionales subrayó la creencia extendida entre gran parte de la ciudadanía de que existe un aparato o un módulo central que mide los datos de consumo reales de toda la población española.

INF/NM/+/-50: Entonces ahora en el caso de la segmentación el problema es que las herramientas de investigación estaban creadas para detectar las audiencias masivas y ahora los índices de falta de fiabilidad de esas herramientas, de las audimetrías, del EGM, etc., es estratosférico.

PUB/MR/-/-35: Mejor no, no son muy fiables. Es importante saber, pero lo que hay ahora mismo no es fiable. El EGM es malo, la OJD sí es fiable pero hay datos que los puedes cambiar. La OJD es muy fiable pero el EGM es algo tan... O los audímetros, a lo mejor hay 10 personas que tienen puesta esa cadena y no quiere decir que todo el mundo la haya visto, pero como esos la hayan visto parece que toda España haya visto ya ese programa.

PUB/MI/+/-35: Sí, porque además a día de hoy los medios que tenemos para controlar o auditar esas audiencias están obsoletos y son los que son. Por ejemplo, en los medios impresos tenemos el EGM y el OJD, los famosos audímetros que nunca sabemos en casa de quién están. Esa muestra que estudias en la universidad que dice: “hay 2.000 audímetros repartidos por España”. Y tú dices: “yo nunca he visto ninguno”. Y sobre el EGM: “nunca me han parado por la calle”.

PUB/MI/+/-35-50: También lo vemos por temas de respuesta directa, te dicen que tienes una difusión de equis en equis sitio; y a lo mejor los anunciantes que están ahí posicionados están funcionando fenomenal. Y luego lo miras y dices: “¿cómo puede ser si sólo aparecen 3 lectores?”. Es cierto que las formas de medir las audiencias, el sistema que utilizan, no es real.

FIC/MI/+/-35-50: Lo que sí es verdad es que hay una percepción confusa de las audiencias. Hablando de audiencia de televisión, que últimamente se ha empezado a hablar más sobre cómo funciona, hay gente que se cree cuando le dicen “esto lo han visto 1.200.000 personas”. Creen que hay un aparato que mide a todo el mundo y lo que realmente han hecho es unas aproximaciones locas que son el EGM. Hacen llamadas por teléfono; de entrada estás echando fuera de la estadística por ejemplo a profesionales liberales de familias monoparentales que no están cogiendo el teléfono para responder. Las desviaciones son tremendas.

FIC/MA/+/-35: Cada uno marca lo que le interesa (*sobre audímetros*), tampoco reciben dinero porque eso mancharía el asunto. Es un sistema absurdo y un numerito perverso del que depende mucha gente. Al margen de la cuestión social porque dependa de ello el trabajo de mucha gente, es también un techo para la calidad de la tele. El número es perverso y la paciencia de las cadenas es escasa.

No limitándose la crítica hacia los sistemas de medición en sí mismos, también se detectaron entrevistados que dudaron de la actitud de los propios ciudadanos cuando son sometidos a dichos métodos. Para estos profesionales, un elevado porcentaje de los datos de audiencia que salen a la luz no poseen ninguna validez puesto que, según ellos, la gran mayoría de la población miente cuando se enfrenta a una entrevista o cuestionario sobre su consumo mediático.

FIC/MA/-/+35: En este momento también la sociedad tiene posibilidad de mirarse en el espejo. ¿Por qué mienten cuando contestan a las encuestas? Podrían decir: “yo veo este programa aunque esté mal visto”, “yo veo telebasura porque me gusta, porque llevo hasta las narices de trabajar, porque en casa además me calientan la cabeza, porque necesito evadirme viendo este tipo de programas o tener este fondo de soniquete para hacer otra cosa”. Pero es que mienten en las encuestas.

FIC/MA/+/-35: Así la gente en las encuestas sería más sincera, no todos dirían ver los documentales de La 2 cuando en realidad ven *Sálvame*.

En lo relativo a cómo afectan los datos de los sistemas de medición de audiencias al propio profesional de la comunicación, varios entrevistados incidieron en que, a pesar de la inquietud y dependencia que estas cifras generan a gran parte de los trabajadores del sector, los profesionales deben: mantenerse al margen, tratar de no obsesionarse con los datos de audiencia, y permanecer centrados en elaborar un producto mediático que reúna las mayores condiciones de calidad posibles.

FIC/MI/+35-50: Pues en nuestro caso concreto, todos queremos tener la mayor audiencia. Pero en mi caso no modifico aquello que quiero contar sustancialmente para llegar a más gente. A mí lo que me interesa es lo que yo pienso y yo quiero comunicar; entonces, si lo cambio para más gente, me da igual llegar a más gente. Quiero llegar a aquellos que les interese lo que yo hago, lo que pasa es que con el tiempo uno se va dando cuenta de que las audiencias de uno son limitadas. Entonces tengo un pequeño grupo de gente al que le puede interesar lo mío. ¿Que habría modos de llegar a más audiencia? Pues sí.

INF/MI/+35-50: Tener información nunca es malo pero hay que tener mucho cuidado. Tú no puedes perder el alma por la audiencia. Es muy peligroso terminar siendo esclavos de la audiencia.

INF/MR/-/+35: La audiencia es fundamental por ejemplo en el aspecto de la publicidad, cualquier anunciante cuando va a poner una cuña, por ejemplo, quiero que lo escuche el mayor número de gente posible. Lo que no puede ser es audiencia a cualquier precio.

Más allá de los sistemas tradicionales de medición, otro grupo de entrevistados optó por destacar la revolución que han supuesto las redes sociales en el ámbito de los procesos de interacción con la audiencia a la que va dirigido un determinado producto mediático. Así, destacaron especialmente la posibilidad de interactuar directamente con el público objetivo, y sin intermediarios, a través de redes como Facebook y Twitter; recordando que hace no tanto tiempo la única posibilidad de comunicación que existía entre la audiencia y el medio en cuestión era vía telefónica o por correspondencia postal (cartas al director, etc.).

PUB/NM/+/-35: Además esto ahora mismo en las redes sociales es más sencillo porque tú estás todo el día escuchándole. Hace 20 años la manera de conocer al público era a través de cartas que llegaban al servicio de atención al cliente o llamadas, pero eran muy pocas porque además eran de pago y nadie llamaba. Ahora mismo si tienes un muro con un público objetivo bastante amplio, lo tienes todo ahí, sabes lo que les gusta porque les estás escuchando. Si todo el mundo te dice que le gusta el verde, por ejemplo, pues es simplemente ser un poco listo y decir: “vamos a adecuar los contenidos a lo que dice el público”. Creo que tiene que ser siempre así; el creativo y la marca han de adaptarse al público, más que al revés.

INF/NM/-/+35: El decir quién soy, aquí estoy, aquí está la casilla, puedes poner un comentario directo, puedes ver las estadísticas. Aquí estoy a pecho descubierto, esto es lo que hay. Estoy desnudo y me puedes contestar en cualquier momento y todo queda ahí trazado. Es como mucho más descarnado y eso actúa en cierta medida como tamiz.

FIC/MA/+/-35: Mira, por ejemplo, en la última película que hemos hecho, que ha sido un pequeño fenómeno, el termómetro de cómo estaba gustando la película era todo vía tuits y vía Facebook. Era como si pudieras ir cada vez a la salida del cine donde se va a proyectar tu peli y ponerte a hablar con la gente que la ha visto y preguntarles qué les ha parecido. Eran comentarios pero luego hemos hecho también mucha interacción. Íbamos anunciando también cada vez que hacíamos algo, una gira, etc. (...) Twitter y Facebook son dos sistemas que destaco.

A modo de síntesis de varios de los enfoques ya expuestos, cabe concluir este apartado con el testimonio de un veterano profesional del sector informativo que plasmó de manera íntegra su visión sobre cuál debe ser el cometido final de un medio de comunicación en su interacción con el público receptor. Según su criterio, las empresas del sector mediático no deben regirse únicamente bajo esa ley mercantilista que les

empuja al aumento constante de las cifras de audiencia sacrificando la calidad del producto final. En lugar de ello, deben darse cuenta de que son medios que generan corrientes de opinión, que ayudan a los ciudadanos a entender la realidad; y que, por ende, pueden generar grandes beneficios a la sociedad si se alejan de los patrones puramente comerciales y actúan desde la responsabilidad de ofrecer un servicio público al ciudadano.

INF/MA/+50: Es muy importante porque tú trabajas para el ciudadano y es muy importante que sepas qué opinan los ciudadanos sobre tu trabajo pero no en términos mercantilistas. Comprendo perfectamente que un medio de comunicación tiene que ganar dinero porque al final es una empresa como cualquier otra y tiene que pagar nóminas y tiene que ser rentable. Pero la búsqueda de la rentabilidad de una empresa de la comunicación sacrifica demasiadas veces la calidad de la empresa de comunicación. Y una empresa de comunicación no es una empresa de fabricar tornillos, es una empresa de generar opiniones, de ayudar a los ciudadanos a entender sus realidades. Y es una empresa que puede generar grandes beneficios o grandes perjuicios y, por tanto, en mi opinión no debería gobernarse solamente por la ley del mercado comercial.

7.5. Código 57: EJE procesos de producción/difusión

Con el código “EJE procesos de producción/difusión” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía, ya fuera en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, a la dimensión de “procesos de producción/difusión” de la competencia mediática. Es decir, a aquella que hace referencia a los conocimientos sobre producción, programación, distribución, difusión, etc., de los medios y sistemas de información y comunicación. No solamente se incluyeron con este código las alusiones a los “procesos de producción/difusión” llevadas a cabo durante el bloque de la entrevista dedicado a los ejes o dimensiones de la competencia mediática. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realizó algún comentario que pudo identificarse con dicha dimensión, fue marcado con esta etiqueta.

Bajo esta premisa, se codificaron 47 citas distribuidas entre 27 sujetos diferentes. A pesar del número, nada desdeñable, de testimonios asignados a esta categoría; cabe indicar que se trata del código sobre dimensiones de la competencia mediática que menor profusión de citas alcanzó. No obstante, y como se puede comprobar, más de la mitad de los integrantes del estudio participaron con al menos un fragmento dentro de la recopilación de datos obtenidos con dicha etiqueta.

Entrando en materia, la tendencia mayoritaria fue, una vez más, la compuesta por todos aquellos entrevistados que otorgaron una importancia clave a los procesos de producción/difusión no solamente en la formación y posterior aplicación del profesional de la comunicación, sino también en el ámbito de conocimientos relativos a la educación mediática que, según ellos, todo ciudadano debería desarrollar. Para estos entrevistados, tras la llegada de la era digital y la irrupción de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación, se hace indispensable que cualquier individuo posea un mínimo de conocimientos sobre tareas de producción, programación, distribución y difusión de los medios. Más en una época en la que, a raíz de la evolución tecnológica y la aparición de Internet, se han alcanzado altas cotas de democratización en el acceso a todo tipo de soportes, dispositivos y redes, con los que poder producir, programar, distribuir y difundir contenidos a un coste mínimo y desde cualquier punto del planeta. Sin embargo, y como puede resultar lógico, no todos los integrantes de la muestra concibieron cada uno de estos procesos de la misma forma, sino que obviamente, en la mayoría de los casos se refirieron a las citadas fases de elaboración de un mensaje desde el sentido que poseen en su determinado sector laboral (información, ficción/entretenimiento, y publicidad) o en la naturaleza de su medio (impreso, radiofónico, audiovisual, etc.). Asimismo, algunos de ellos se centraron fundamentalmente en abordar las tareas de producción y programación, mientras que en otros casos hicieron más hincapié en las labores de producción y difusión. Como balance global, todos ellos aportaron una lista de ventajas asociadas al fomento de la formación en dichos conocimientos que, sin duda, dotó de una riqueza de enfoques a los datos obtenidos. Entre los principales beneficios apuntados en torno a la formación en procesos de producción/difusión, cabe destacar los siguientes: el conocimiento íntegro del producto mediático que se va a consumir; el aprovechamiento pleno de todos los dispositivos de los que vivimos rodeados; el aumento de la capacidad ciudadana para valorar y disfrutar los contenidos; el aumento en la calidad de los medios a raíz de la generalización en el ejercicio de la reflexión crítica; o reducir las diferencias entre quienes manejan los medios y los ciudadanos; entre otros.

FIC/MR/+50: Por supuesto, dado que los medios forman parte de la vida cotidiana de la mayoría de ciudadanos, es importante conocer cómo se fabrican los programas o los diarios y revistas, cómo se crea y realiza un guión, cómo eligen los editores unas noticias frente a otras, cómo se ordenan los programas de radio o televisión en la parrilla semanal, etc.

FIC/NM/+/+50: Ahora mismo es que los niños pequeños han nacido con una cámara en la mano y es verdad que ya no sólo es que estén acostumbrados a consumir producción audiovisual sino a generarla. Todos llevamos ya una cámara con el teléfono. Todos llevamos un aparato que graba y encima lo hace con una calidad más que aceptable. Y todos tenemos ya herramientas para editar eso y para transformarlo. Y todos nos hacemos fotos y todos las retocamos. Eso a mí me parece buenísimo y necesario, y que evolucione en un lenguaje que está sustituyendo a otros muchos que han existido.

FIC/MR/+/+50: Yo creo que son contenidos necesarios porque entrañan dificultad y también se conseguiría explicar por qué se hacen las cosas y qué hay detrás de las cosas. (...) te ayuda a formarte y a ver lo que hay, y das más mérito a lo que están haciendo y por qué se hace.

INF/MA/+/+50: Es muy fácil decir “es que son idiotas los programadores”. Perdona, de idiotas no tienen un pelo, lo que pasa es que ellos están haciendo algo que no entiendes. Pero evidentemente todo el mundo no sabe por qué hacen las cosas de la manera que lo hacen. Y si la gente lo conociera disfrutaría mucho más de los medios, los medios serían mucho mejores y el ejercicio crítico podría hacerse más abiertamente y romper un poquito esto que decíamos antes de la diferencia absoluta que se produce entre quienes manejan los medios y quienes finalmente son los usuarios.

INF/MR/+/+50: Fundamental pero tiene que haber una utilidad, vuelvo a insistir en el para qué, que para mí es fundamental. Cuando tienes que producir con un objetivo de distribuir un producto para llegar a unos públicos, si esto no se produce es un fracaso. Pero lo importante es crear condiciones para que esos productos tengan una utilidad mediática más allá de un mero consumo.

PUB/MA/-/-35: Yo creo que debe llevarnos a pensar que conocer el proceso de creación de algo es como conocer un poco el ADN del producto que está saliendo. Y ver quién ha participado en que eso salga da muchas pistas sobre qué es eso, cuál es el producto final. Creo que sería importantísimo que todo eso estuviera a la vista.

En segundo lugar en cuanto a presencia, y en un sentido opuesto, encontramos a todos aquellos entrevistados que se posicionaron como no partidarios de que la ciudadanía de a pie tenga que desarrollar conocimientos específicos sobre cómo se producen, programan, distribuyen y difunden los medios y sistemas de información y comunicación. Cabe destacar, asimismo, que fue la dimensión de la competencia mediática ante la que mayor número de integrantes de la muestra se mostró escéptico sobre la posibilidad de formar a la ciudadanía en ella. Para estos entrevistados, se trata de cuestiones técnicas que sólo competen a los trabajadores del sector y cuya explicación no es en absoluto necesaria para alguien que no vaya a dedicarse al ejercicio mediático. Alguno de ellos llegó incluso a declarar que el deber de un profesional es precisamente ése, conocer en detalle dichos procesos con el fin de preparar la información, estructurar los mensajes y facilitar el acceso del consumidor a los diferentes contenidos sin que éste tenga que preocuparse por tareas que no son de su

ámbito. Uno de los argumentos más recurrentes para defender su postura, por parte de estos entrevistados, fue el de señalar que ellos tampoco necesitan conocimientos técnicos sobre otra serie de disciplinas (medicina, ingeniería civil...) para hacer uso de sus servicios de manera satisfactoria.

PUB/NM/+/-35: Pues lo que te decía antes, no lo veo totalmente necesario. Creo que el público ha aprendido a utilizar un nivel básico, primario, cualquier herramienta de producción. Creo que no es algo que le competa al espectador, lo usan para su vida privada, editar un vídeo o hacer un cartel; pero no creo que sea competencia de alguien que trabaje en un ámbito al que no le vaya a hacer falta. Porque estamos hablando del mundo de la comunicación, pero hay otro tipo de trabajos en los que la tecnología y la edición se usa. Con saber usar el Movie Maker, colgar un vídeo en You Tube y cosas de esas, ya vale.

INF/MR/-/+35: Creo que hasta el punto de saber cómo se producen... pues como curiosidad. Creo que lo que sería bueno que se conociese son esas claves, enseñar a consumir los productos comunicativos. Pero para hacerlos ya están los profesionales. Por esa regla de tres, como ejemplo, yo tendría que saber cómo se realiza una operación, un injerto de piel, pero como curiosidad. Yo no tengo por qué saber hacer esa operación. Con los medios de comunicación es igual, el que consume tiene que saber qué es lo que va a encontrar y cuáles son las claves.

INF/MA/+/+50: No creo que sea necesario que las personas conozcan a nivel de detalle cómo presentamos y cómo elaboramos la información. Yo creo que ni siquiera pudiera aportarles demasiado interés. Nosotros trabajamos recogiendo información desde una cantidad de fuentes abrumadora y nuestro trabajo es confirmarla, saber que eso es así y, una vez que sabes que eso es así, saber qué significado tiene, por qué se ha producido y tratar de contextualizarlo. Ése es nuestro trabajo y después contarlo. (...) Yo creo que no. Yo no tengo ni idea sobre cómo se hace el vagón de un tren y no tengo necesidad de saberlo. Yo no creo que la gente tenga que saber cuál es el proceso de elaboración de la información y de los contenidos televisivos; de entretenimiento, de información, de formación. Yo creo que no es necesario que la gente tenga ese nivel de comprensión pero sí es necesario que las personas sepan quién les cuenta qué.

INF/MR/-/-35: A nivel técnico no creo que sea necesario para el conjunto de la población, para lo nuestro por supuesto que sí (...) en fin, pero luego a nivel técnico al resto de la población sinceramente no creo que le vaya a aportar nada eso.

Sin abandonar esta corriente, y como ya se ha indicado, hubo una serie de entrevistados que más que mostrarse contrarios a la formación ciudadana en producción y difusión de los medios, se limitaron a no mostrar un entusiasmo especial ante dicha propuesta y dejaron entrever sus dudas y su escepticismo ante la posibilidad de que desarrollar conocimientos sobre dichos procesos pudiera servir de provecho a algún ciudadano.

INF/MI/+35-50: Está bien pero tampoco es fundamental.

FIC/MA/+/-35: Está bien saber que si pones una música debajo de unas imágenes, esas imágenes te emocionan más y eso te puede manipular tu recepción de las imágenes; pero ya ir a algo más técnico como si encima le haces un travelling in y vas a un primer plano pues ya vas a llorar... No creo imprescindible que tengas que explicar eso.

PUB/MA/+35-50: Lo que pasa es que la gente que ya no esté directamente relacionada con eso le resulta un coñazo inmenso. Yo me imagino un asignatura así en la universidad y me pego un tiro.

Haciendo referencia al propio ejercicio de la profesión, se recogieron a título particular varias reflexiones de interés sobre el ámbito que aborda esta dimensión de la competencia mediática. Una de ellas a cargo de un veterano profesional del sector cinematográfico que afirmó copar todo el proceso de creación de sus películas desde la propia concepción de la idea hasta que la obra descansa en formato físico en la estantería de algún establecimiento. Asimismo, aludió a que hoy en día algunas fases como la distribución (del producto) y la difusión (al público) se solapan entre sí a la hora de llevarlas a cabo en términos reales.

FIC/NM/+50: Creo que desde mi trabajo de director, que es desde la perspectiva de la que puedo hablar; la producción, la pre-producción y la distribución, la comunicación de cómo la colocas en el mercado y cómo invitas a los demás a que la vean, está íntimamente relacionado. O sea, no son fácilmente separables como la industria nos pretende hacer ver. Yo desde luego en las 4 películas que he tenido la suerte de producir me he involucrado profundamente en el proceso desde que nace y hasta que se coloca el DVD en la estantería de El Corte Inglés. Eso no porque sea muy pesado, sino porque me parece que todo forma parte de la película

Sin embargo, fue un profesional de larga y versátil trayectoria en los medios quien llevó a cabo la disertación de mayor volumen y complejidad recogida con este código; un análisis basado en lo que él mismo denominó como la “metáfora del petróleo”. En su reflexión, el citado entrevistado llevó a cabo una radiografía completa y detallada de la cadena de procesos que ha conformado hasta ahora el funcionamiento del sector mediático, incidiendo en la sustancial evolución que tal estructura está experimentando actualmente a raíz de la irrupción digital. Para ello, relató cómo la llegada de Internet y los nuevos dispositivos está reinventando la forma de producir, programar, distribuir y difundir contenidos mediáticos en el nuevo escenario mediático.

A su vez, y con el objeto de ilustrar de forma más efectiva esta idea en el interlocutor, llevó a cabo un paralelismo con la cadena de valor que utiliza la industria petrolífera desde la extracción del producto hasta su distribución al consumidor. Todo ello con el fin de señalar el fin de la visión tradicional de los procesos de producción, programación, distribución y difusión; y la necesidad de establecer en torno a ellos un planteamiento totalmente diferente basado en la explotación multimedia, multisoporte y multiformato que posibilitan los nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

Cabe subrayar de manera especial que se trata del *verbatim* de mayor extensión de cuantos integran esta exposición de los resultados alcanzados en el estudio, dato que habla de la entidad otorgada desde la parte investigadora a dicho testimonio dentro del proceso analítico. Igualmente, se debe añadir que aunque se planteó reducir la longitud de la cita omitiendo determinadas partes o dividiéndola en varios fragmentos, se descartó esta posibilidad debido a la importancia de cada una de las frases que componen el discurso, necesarias todas ellas para comprender sin trabas la visión de este profesional sobre los procesos de producción/difusión de los medios.

INF/NM/+50: Yo desde hace muchos años utilizaba la metáfora del petróleo para demostrar cómo se estaba realizando el cambio. En el caso de la televisión, antes lo importante era la licencia porque era un oligopolio. Si tú tenías una licencia, tenías más o menos audiencia. La audiencia la intercambiabas con los anunciantes con publicidad y en el fondo en los contenidos tenías cola, porque al haber un oligopolio y pocas ofertas de emisores, tenías cola de todos los que tenían los contenidos para ver si se los colocabas. Era un momento en el que todavía, al no haber mucha saturación de canales, tú te ibas a los festivales internacionales y podías encontrar programas en función de la chequera que tuvieras para que pudieras alcanzar una cuota de pantalla más o menos alta que superara el 20%. Ahora todo eso está arrasado, ni siquiera con la chequera llena tienes la garantía de poder tener un programa del veintitantos por ciento y el índice de fracasos es altísimo. Entonces esa cadena de valor de: licencia como la clave de la cadena, audiencia derivada de los pocos canales, intercambio por publicidad y contenidos que o producías tú o los comprabas; se ha transformado. Y yo ponía el ejemplo del petróleo para ilustrar sobre la nueva cadena de valor, que es la siguiente: partimos de que la licencia ya no va a ser importante puesto que cualquiera puede emitir por Internet y la multiplicidad de canales (aunque en España hayamos llegado a un duopolio perfecto, con el sesenta y tantos por ciento de la audiencia y un noventa y tantos por ciento de la publicidad, en televisión, se lo reparten y se concentra en dos grupos). Lo importante en el nuevo entorno no van a ser las licencias sino los contenidos. Ése va a ser el petróleo de los medios de comunicación, especialmente de los audiovisuales. Igual que en el caso del petróleo se necesita una refinería, es decir; convertir ese contenido, agregarle valor, crear nuevos productos a partir de los contenidos. Es decir, ¿la refinería qué hace de la materia prima petróleo? Crea gasóleo, gasolina súper, plásticos, etc. En este caso del contenido “serie de televisión” ya sabemos todas las posibilidades que se pueden explotar. Eso lo distribuirás luego por gaseoductos, camiones cisterna, petroleros; que en el caso del audiovisual será por Internet, cadenas generalistas, *pay per view*, vídeo bajo demanda, etc. (*sigue en página siguiente*)

INF/NM/+50 (continuación): Al final llegarás al consumidor igual que en el caso del petróleo llegas a través de las gasolineras o del distribuidor del butano a domicilio. Ahí es donde está la clave, porque vas a tener menos espectadores, menos audiencias; pero sin embargo vas a poder aplicar valor a los productos y a los contenidos por el vídeo bajo demanda, por el pay per view, por la utilización de los datos para dirigir mensajes específicos a públicos específicos. Entonces igual que la gasolinera vende pan y tiene una tarjeta de prepago que ofrece posibilidades de también sacar dinero a esa tienda que en el fondo es una gasolinera, aquí sucedería lo mismo. Entonces ese *feedback* aprovechado supone lo que decías. Esa visión tradicional de producción, distribución, exhibición, etc. hay que alterarla radicalmente. Entonces, podríamos seguir utilizando esos conceptos pero con un planteamiento totalmente diferente. Entonces desde el primer momento hay que pensar en contenidos que puedan ser explotados de forma multimedia, multisoprote y multiformato; que pueda agregárseles valor, que pueda tener un interés para el terreno educativo.

7.6. Código 58: EJE tecnología

Con el código “EJE tecnología” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado aludía, ya fuera en el ámbito del análisis o en el ámbito de la expresión, a la dimensión tecnológica de la competencia mediática. No solamente se incluyeron con este código las alusiones a la tecnología llevadas a cabo durante el bloque de la entrevista dedicado a los ejes o dimensiones de la competencia mediática. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado realizó algún comentario que pudo identificarse con el enfoque tecnológico de la competencia mediática, fue marcado con esta etiqueta.

Bajo esta premisa, se codificaron 50 citas distribuidas entre 32 sujetos diferentes. Si bien no de forma tan elevada como en el caso de otras dimensiones, la alta profusión de testimonios se debe, como en el resto de códigos de esta familia, al hecho de que existe una pregunta directa dedicada de manera exclusiva a cada una de las dimensiones de la competencia mediática, en esta ocasión la pregunta número 20. Con todo, una de las razones por las que esta categoría no alcanza la densidad de citas de dimensiones como “estética”, “lenguajes” o “ideología y valores”, se encuentra en que el proceso analítico dedicó ya de por sí una entera familia al análisis de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación (Familia NSIC), ligada de manera irrefutable al ámbito tecnológico.

Comenzando con la exposición de resultados, de nuevo en este caso cabe comenzar haciendo referencia a todos aquellos entrevistados que concedieron un peso

específico a la dimensión tecnológica tanto en su formación y posterior aplicación profesional, como en el ámbito de los conocimientos relativos a la competencia mediática que todo ciudadano debería desarrollar. Para estos profesionales, el futuro del contexto mediático va unido de manera indisociable a la evolución tecnológica, por lo que adquirir una base consistente en dicha dimensión se torna como algo esencial para la dinámica de trabajo en el sector de la comunicación y como un elemento no menos indispensable para que el consumidor pueda participar de la realidad mediática de una forma activa y en igualdad de condiciones. No obstante, cada uno de los entrevistados que participó de esta postura hizo especial hincapié en algún rasgo positivo del ámbito tecnológico, dotando así de una pluralidad de enfoques a esta defensa de la última de las dimensiones de la competencia mediática expuestas en la presente sección. Entre los diversos beneficios señalados en torno a la formación en tecnología, cabe destacar los siguientes: la importancia de poseer una base tecnológica para saber cómo están hechos los productos mediáticos por dentro; el papel clave de la tecnología en el manejo del lenguaje audiovisual; la garantía de libertad que supone hoy en día poseer conocimientos tecnológicos; o el hecho de que la tecnología se ha convertido en una materia transversal que afecta al resto de disciplinas; entre otros.

FIC/NM/-/+35: Yo considero que es imprescindible que se sepa cómo se hacen las cosas a nivel tecnológico no porque esté íntimamente relacionado, sino porque de aquí a muy poco todo lo que veamos tendrá una base tecnológica. Y vuelvo a insistir en lo que decía antes, la tecnología no es neutra, tienes que saber cómo está hecho para saber qué puedes cambiar. Y si no conoces los sistemas para saber cómo se estructuran, cómo se montan, no vas a poder saber qué se tiene que cambiar para dar cabida a la posibilidad de que haya mayor o menor grado de intervención del sujeto que está frente a un medio.

FIC/NM/+/+50: La tecnología es una herramienta maravillosa y ahora la tecnología es una ayuda impresionante para manejar el lenguaje audiovisual, entre otras muchas cosas.

PUB/MA/-/-35: Si todos conociéramos de tecnología seríamos muchísimo más libres.

FIC/NM/+/+35-50: Entonces la evolución de los medios está en función de cómo evoluciona la tecnología. Pero no depende de la otra parte que está al otro lado de la tecnología. La población no está suficientemente formada en este sentido. (...) Todo es digital, todo tiene una producción. Hay una tecnología inherente a todos, por lo tanto es transversal. Por lo tanto la informática como tecnología, como herramienta, se convierte en una materia más en la formación de las personas.

Aparte de esta reivindicación de la importancia de una formación tecnológica, se detectó otra tendencia que fue secundada de manera igualmente mayoritaria entre los sujetos con testimonios asignados a este código. Se trata de la compuesta por todos aquellos entrevistados que, sin negar el papel clave la tecnología, incidieron en que ésta tan solo puede ser un medio para la elaboración de un determinado producto mediático, pero nunca un fin en sí misma. Es decir, que el componente tecnológico nunca puede ser sustitutivo del proceso intelectual que debe preceder, según su criterio, a la elaboración de todo contenido destinado a ofrecerse a través de un medio de comunicación. Así, este grupo de profesionales defendió el aprovechamiento de una tecnología útil que esté siempre al servicio de un fin ético y responsable; abogando, de esta manera, por huir de la concepción tecnológica más instrumentalista, más tecnóloga, en la que la máquina prima por delante del mensaje y el individuo.

FIC/MA/-/+35: El uso de las tecnologías es muy sencillo pero es que hay un problema. Decir algo en un soporte o en otro es aparentemente muy sencillo pero es que el contenido depende de la capacidad intelectual. Y eso no lo arregla un iPhone ni lo arregla un bolígrafo. Eso no se debe olvidar nunca. La formación de la persona es fundamental.

INF/MR/+/+50: Las tecnologías para qué. Es decir, cuando una radio comunitaria se pone en marcha en una cooperativa donde esos individuos no tienen conocimiento de los medios, pero saben para qué utilizar ese medio, allí hay una tecnología útil. Cuando disponemos de la tecnología por la tecnología estamos fracasando.

FIC/MA/+/+50: Es decir, que si diciéndole a un niño o un joven cómo funciona una cámara te sirve para que construyan ellos un relato o cuenten una historia, estupendo. Pero yo no instrumentalizaría eso de formar en tecnología. Yo en lo tecnológico no sería tan específico, lo que no puede ser es un fin. (...) Yo solamente me tomaría eso no tanto como un fin, sino como un medio.

PUB/MA/-/+35: A mí ahora me preocupa que se empiecen a sensibilizar con la importancia de la tecnología en las aulas. La tecnología ya no es una barrera, el tema es, antes de tener la tecnología qué proceso mental tienen que tener los que van a utilizar esa tecnología, sean los enseñantes o sean los enseñados, para que sea útil.

En cuanto a observaciones concretas con una presencia más reducida, cabe destacar a los entrevistados que señalaron que la tecnología se encuentra visiblemente infrautilizada en el ámbito cotidiano de gran parte de la sociedad. Según estos profesionales, los ciudadanos tendemos en numerosas ocasiones a conformarnos con un manejo intuitivo y superficial de los dispositivos con los que contamos a nuestro alcance; perdiendo, de esta manera, la oportunidad de aprovechar íntegramente el

enorme potencial y las innumerables posibilidades que ofrecen en la actualidad las nuevas herramientas tecnológicas.

FIC/NM/+/-50: El conocimiento de las herramientas está bien y esto lo digo porque generalmente están infrautilizadas. Primero porque son mucho más potentes de lo que necesitamos, eso es verdad, pero por otro lado porque en el aprendizaje hay tanto a nuestro alcance, y aparece todo tan fácil o tan intuitivo, que nos ha hecho muy perezosos. Y entonces cuando accedes a una nueva herramienta tecnológica pues es que te quedas en la superficie. (...) Esa impaciencia hace que la tecnología esté infrautilizada. Yo soy el primero que infrautilizo este aparato que es capaz de hacer cosas que yo por un lado no necesito y por otro lado no tengo la paciencia realmente de analizar hasta dónde puede llegar.

PUB/MA/-/-35: La gente se compra un ordenador y tiene menos control de ello que de su frigorífico, cuando no deja de ser un electrodoméstico y tienes que tener, no completo control sobre ello, pero sí un control que es razonable y no lleva tanto tiempo y no es tan difícil. Y que luego viene muy bien para realmente dejar de ser un usuario y ser tú quien lleva las riendas de eso.

Curiosamente, y con respecto a aquellos entrevistados que se pronunciaron sobre qué conocimientos tecnológicos debería desarrollar todo ciudadano, cabe indicar que apareció en el discurso de manera recurrente la mención a saber “programar”, en el sentido informático del término. Para estos profesionales, los diferentes lenguajes de programación componen una materia trascendental en la construcción del entramado tecnológico que nos rodea y, por tanto, poseer unos conocimientos básicos sobre alguno de esos lenguajes se tornará imprescindible, si no lo es ya, para participar de la realidad tecnológica y digital de forma eficiente.

FIC/NM/-/+35: Fíjate qué tontería, aburridísimo, ¿eh?, pero creo que sería fundamental aprender a programar. Es un lenguaje como el hablar y cuando aprendes a descubrir cómo es te das cuenta de que es tremendamente básico y tonto. Y que con esas bases tan tontas se puede llegar a construir a través de miles y miles y miles de líneas de código sistemas complejos como es una red social. Pero nociones de cómo se programa.

PUB/MA/-/-35: Por ejemplo, ahora mismo saber programar o entender qué es un programa, o cuando tú le das a un botón, la realidad del ordenador y de la pantalla... Y de cuando tú abres un ordenador saber qué está pasando detrás, conocer eso es muy parecido, creo, a lo que fue el latín en su época.

Sin embargo, también se detectaron críticas en relación a determinados aspectos asociados a la dimensión tecnológica de la competencia mediática. Un buen ejemplo de

ello lo componen dos veteranos profesionales, de considerable prestigio en sus respectivos sectores, los cuales pusieron en duda los beneficios de formar en tecnología a las franjas de población de edad avanzada, aquellas que crecieron fuera del contexto tecnológico en constante evolución del que han disfrutado las últimas generaciones. Mientras que en uno de los casos el entrevistado señaló que no veía conveniente “volver muy locos” a los mayores en cuanto al conocimiento tecnológico; en el otro caso se limitó a indicar que para ayudar a las personas de edad avanzada en cuestiones tecnológicas ya estaban los “hijos” y los “nietos”.

INF/MA/+50: Son generaciones que quizás se sientan asustadas ante la presencia de Internet, quizás tengan menos conocimiento. Y no creo que sea exigible que se pongan al día en conocimiento tecnológico puesto que tienen herramientas que son muy sencillas y que tienen a las generaciones que van detrás, que ya están incorporadas a Internet. Y en todas las escuelas de occidente se trabaja perfectamente el mundo informático y los contenidos de Internet. Me parece fundamental que se haga pero es que ya se hace. Las generaciones que no lo tienen no creo que haya que volverles muy locos.

PUB/MA/+50: Yo creo que habría que enseñar y yo creo que los centros de mayores están llenos de personas que van allí a aprender. Pero las personas tienen sus maestros en los niños o en los padres de los niños, igual que los abuelos tienen sus hijos y sus nietos y, cuando necesitan algo, lo piden. Y si no, el otro le dice: “oye, no haces tal cosa”. Esto se puede hacer y le dice: “mira ven, ponte aquí, haz esto”. Y se hace, se resuelve. Como todo, todo hay que irlo aprendiendo, ¿no?

Otra de las críticas negativas versó sobre la aparición continua de herramientas tecnológicas que reemplazan a las ya existentes hasta ese momento. Para esta profesional, debe existir una estabilidad que garantice la prevalencia de determinados instrumentos tecnológicos durante un cierto tiempo antes de ser desplazados por otros nuevos. En este sentido, llegó a calificar el surgimiento constante de nuevas herramientas como “algo de estafa”.

INF/NM/+35-50: Creo que es bueno por intercalar, por temas de redes o cosas de web, intercalar cosas sencillas; pero la aparición continua de herramientas es demasiado. O sea, lo que no puede ser es que hace un año todos tuviéramos que saber de no sé qué y este año ya no. Esa especie de consumo que se genera en torno a las herramientas es muy confuso, y yo creo que es difícil de decidir donde me concentro. En el curso que di hace un año decían: “lo que vamos a hablar no tiene nada que ver con lo que hace un año se hacía dentro de la misma herramienta”. Me parece algo de estafa, tiene que haber algo más de estabilidad.

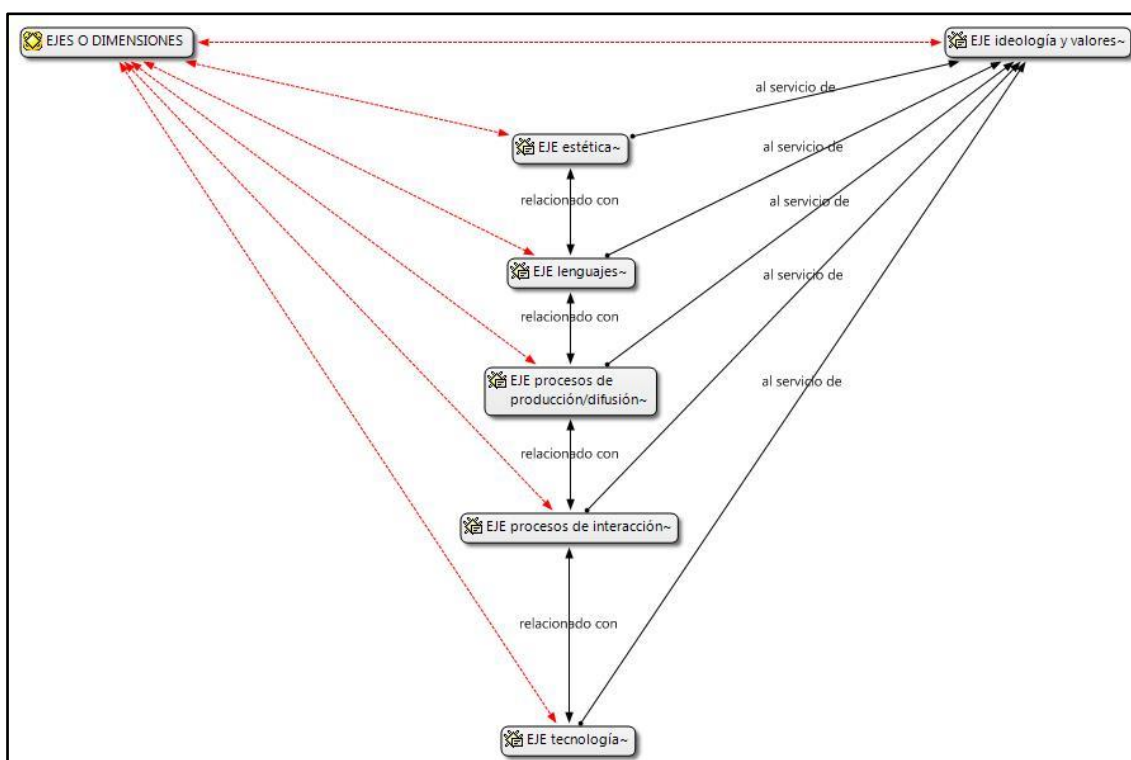
Por último, cabe cerrar esta última dimensión de la competencia mediática haciendo referencia al testimonio de una profesional que incidió en el hecho de que, se quiera o no se quiera, la sociedad se encuentra inmersa en un entorno tecnológico que no va a desaparecer; sino que, por el contrario, todo parece indicar que su constante evolución provocará que la tecnología esté cada vez más presente en la vida cotidiana del ciudadano. Debido a ello, en lugar de rebelarse y cerrar los ojos ante ese hecho, según esta entrevistada es preciso sentar unas bases de adaptación a ese panorama tecnológico para poder participar de la realidad comunicativa con un mínimo de garantías.

INF/NM/-/+35: Eso está tan fundido que aunque no queramos conectarnos, estamos conectados. Unos más que otros, pero afectados por lo menos, mediatizados, muy mediatizados. Y ése es el entorno en el que trabajar, en el que trabajar las bases entendidas en ese entorno. No hay un mundo ideal. No va a haber alguien que vaya a eliminar los teléfonos móviles para que los niños no puedan hacer fotos íntimas o para que no se puedan conectar a Internet. Eso no va a pasar, tenemos que aprender a vivir dentro de esta dificultad. Igual que antes decía que las bases de los lenguajes son las bases y las bases incluso de los valores lo son; hay que adaptarlos al panorama tecnológico porque, lo queramos o no, estamos viviendo en ese entorno tecnológico.

7.7. Red semántica – Familia DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA

A continuación se muestra la red semántica perteneciente a la familia de códigos “Dimensiones de la competencia mediática”, elaborada de manera asistida a través del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. La red consiste en una representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos que forman parte de dicha familia y se articula a modo de mapa de resultados del proceso analítico llevado a cabo. De este modo, la siguiente red colabora a estructurar el desglose de datos expuesto en las páginas anteriores y ayuda a explicar los nexos y asociaciones que emergen del estudio detenido de los resultados.

Figura 25. Red semántica de la familia de códigos DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

La familia “Dimensiones de la competencia mediática” representa, con sus 6 códigos, la quinta categoría de la presente investigación en cuanto a número de unidades de análisis. No obstante, en este caso cabe destacar que tanto la delimitación del número de códigos a emplear, como su ámbito temático, venía ya dada de antemano

al haber decidido desde la parte investigadora someter el proceso analítico de esta familia a la propuesta articulada de dimensiones de la competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012); una de las aportaciones científicas sobre las que se sustenta el aparato teórico y metodológico de esta investigación. De este modo, tanto los 6 códigos de análisis de esta familia como las 6 preguntas del bloque 5 de la entrevista en profundidad aluden a los siguientes ejes o dimensiones de la competencia mediática: estética / lenguajes / ideología y valores / procesos de interacción / procesos de producción-difusión / y tecnología. A pesar de la aparente disminución en el número de códigos de análisis con respecto a la mayoría de familias, se considera una categoría clave cuya importancia es trascendental para articular el concepto de competencia mediática defendido en este trabajo y para dar respuesta tanto a la hipótesis central de investigación como a los objetivos específicos planteados.

Dentro de la red, se ha tomado como punto de partida el propio nodo que representa a la familia “Dimensiones de la competencia mediática”. A partir de él, y en igualdad de rango, se establece un vínculo directo con cada uno de los seis códigos que representan a los seis ejes o dimensiones. Sin embargo, y dejando ya un lado el nodo originario de la familia, el aspecto relevante radica en los vínculos que establecen entre sí los diferentes ejes de la competencia mediática.

Siguiendo, de alguna manera, el orden lógico representado en la pirámide invertida que conforma la red semántica de esta familia, empezamos comprobando que el código que representa al eje de la estética se encuentra a su vez relacionado con aquél que simboliza al eje de los lenguajes. De este modo, se alude a que una gran mayoría de entrevistados vinculó los conocimientos sobre estética a su aplicación directa en los diferentes lenguajes empleados dentro del sector mediático; prevaleciendo dentro de la muestra aquellos entrevistados que, en concreto, relacionaron la estética con el lenguaje de la imagen. Asimismo, los lenguajes y códigos propios de los medios de comunicación fueron considerados como la materia prima con la que elaborar los diferentes mensajes mediáticos (producción de contenidos); y, por ende, de una importancia clave para la programación, distribución y difusión de dichos productos. De ahí que “EJE lenguajes” estableciera la visible asociación con el nodo que simboliza a los procesos de producción/difusión. No obstante, la realidad del acto comunicativo no finaliza con la citada distribución de los contenidos entre las audiencias; sino que el modo en que reciben las audiencias dichos productos e interactúan con los medios emisores, se encuentra íntimamente ligado a la propia esencia de la elaboración del

mensaje. En esta línea, un gran número de entrevistados incidió en que el profesional de la comunicación no debe desarrollar su trabajo obsesionado con los datos de la medición de audiencias, pero sí teniendo en cuenta cómo será la recepción de sus mensajes y partiendo de un principio de responsabilidad social y directa hacia los ciudadanos a los que estos mensajes van dirigidos. De este modo, se consideró que un aumento de conocimientos sobre los procesos de interacción con las audiencias repercutiría significativamente en los procesos de producción/difusión de los medios; motivo por el cual se decidió establecer un vínculo directo entre los nodos encargados de representar dichas dimensiones. Sin embargo, existe un factor en constante evolución que cada vez en mayor grado está condicionando y aumentando exponencialmente las posibilidades mediáticas de interacción, producción/difusión o lingüísticas de los medios; se trata, como se puede apreciar, de la tecnología. Así pues, esa sucesión de vínculos que: comenzaba con la elección de una estética para plasmar en un mensaje, continuaba con el establecimiento del lenguaje más apropiado para elaborar dicho mensaje, proseguía con las tareas concernientes a su producción y difusión entre el público, y se extendía al modo en que dicha audiencia recibía el mensaje e interactuaba con el medio emisor; finaliza ahora haciendo hincapié en el hecho de que dentro del panorama mediático actual (y futuro) ninguna fase de dicho proceso se podría concebir sin el papel esencial de la tecnología.

Complementariamente al rol de todos los nodos ya mentados, un elevado porcentaje de los integrantes de la muestra señaló el ámbito de la “ideología y valores” como el de mayor peso dentro de las dimensiones de la competencia mediática. Además, no sólo se limitaron a incidir en la importancia capital de este eje durante la parte de la entrevista dedicada en exclusiva a la ideología y los valores. Así, durante el resto de preguntas que afectaban al resto de dimensiones, esgrimieron de forma recurrente que lo importante no es tanto la estética, los lenguajes, la tecnología o los diferentes procesos en sí (todos ellos); sino el “para qué”, el “cómo”, el “con qué fin” poseer conocimientos sobre esas materias o llevarlas a cabo para elaborar un mensaje. Por tanto, podemos afirmar que se detectó un número significativo de entrevistados que apuntó hacia el enfoque de que las cinco primeras dimensiones citadas únicamente tienen sentido si se encuentran “al servicio de” la ideología y los valores. Por consiguiente, cada uno de los nodos que las representan (“EJE estética”, “EJE lenguajes”, “EJE procesos de producción/difusión”, “EJE procesos de interacción” y “EJE tecnología”) estableció un vínculo directo, dentro del enfoque planteado, con

“EJE ideología y valores”; código clave dentro de la red semántica, que, a su vez, constituyó el tercer vértice de la pirámide invertida que representa gráficamente a la familia “Dimensiones de la competencia mediática”.

8. FAMILIA VIII: ANÁLISIS DAFO

En la siguiente sección, dedicada a la familia de códigos “Análisis DAFO”, se muestran los resultados más representativos obtenidos durante la formulación de las preguntas 21 y 22 de la entrevista, o lo que es lo mismo, las preguntas nucleares del denominado bloque 5 o “Análisis DAFO”. Cabe recordar que la técnica del DAFO se basa en la confección de una matriz de cuatro apartados en los que se incluyen, respectivamente, las “Debilidades”, “Amenazas”, “Fortalezas” y “Oportunidades” que plantea un determinado contexto, situación o estrategia. En este caso particular, se invitaba al entrevistado a elaborar una matriz DAFO en torno a la hipotética propuesta de un programa para la educación en competencia mediática. Es decir, se le requería al profesional su visión de cuáles podían ser las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que entrarían en juego a la hora de poner en marcha dicho programa.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de los 4 códigos (uno por cada celda de la matriz) pertenecientes a la familia “Análisis DAFO” y relativos a las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades apuntadas por los entrevistados en torno al desarrollo actual de la competencia mediática. Estos códigos son: DAFO debilidades; DAFO amenazas; DAFO fortalezas; y DAFO oportunidades.

8.1. Código 59: DAFO debilidades

Con el código “DAFO debilidades” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado identificaba un determinado factor como una “debilidad” a la hora de poner en marcha un programa de educación en competencia mediática. No solamente se incluyeron con este código las debilidades indicadas durante la parte de la entrevista dedicada al análisis DAFO. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado señalaba un hecho, situación o contexto que podía interpretarse como una debilidad para el desarrollo de la competencia mediática, se marcó con este código.

Bajo esta premisa, se codificaron 40 citas distribuidas entre 31 sujetos diferentes. Dentro de la pluralidad de planteamientos recogidos, cabe indicar que la gran mayoría de ellos se agruparon en torno a dos ámbitos diferenciados. Por un lado encontramos todo el conjunto de debilidades señaladas en relación a cuestiones políticas, económicas y ligadas a las instituciones públicas. En segundo lugar, se sitúan

aquellas debilidades relacionadas con el ámbito académico y con los propios condicionantes del sistema educativo actual.

Comenzando con las cuestiones socioeconómicas, una de las tendencias recurrentes dentro de la muestra fue la compuesta por todos aquellos entrevistados que apuntaron a la falta de recursos y al escaso o nulo compromiso desde los estamentos políticos hacia cualquier tipo de iniciativa de desarrollo de la competencia mediática entre la ciudadanía.

FIC/NM/+35-50: Las debilidades básicamente ahora mismo creo que son dos: por un lado la debilidad económica. Poner en marcha un programa de educación a nivel nacional entiendo que es caro, costoso. Y desde otro punto de vista creo que la otra es la politización. Creo que no es interesante que la gente sea crítica con lo que ve y con lo que escucha... políticamente. A mí como político me interesa más que la audiencia sea fiel a que se cuestione lo que yo le digo. Por tanto, si tengo la capacidad de controlar la puesta en marcha del programa, pues ahí tengo una debilidad importante. Ésas serían las dos debilidades que más me encuentro.

INF/MA/-/+35: Debilidades es lo de siempre, la falta de recursos y el que este tipo de iniciativas estén fuera de las políticas públicas. Y en una situación de recortes tampoco puedes pedir demasiado: el contexto económico actual, la falta de recursos, la falta de ayudas públicas.

FIC/MA/+/-35: Las cuestiones políticas. En este país no se respeta un modelo educativo claro, no se cree a largo plazo en él y entonces lo cambian respondiendo más a caprichos ideológicos que a necesidades de los estudiantes.

Sin abandonar el terreno socioeconómico y político, varios entrevistados optaron por señalar como principal debilidad la ausencia hasta el momento de un nuevo modelo de negocio en el ámbito profesional de la comunicación que logre convertir en rentable el sector de Internet y los nuevos medios y sistemas de información y comunicación. Asimismo, también se mencionó el mercantilismo de la información como uno de los problemas que asola el actual contexto mediático.

INF/MA/+/+50: Entonces tenemos dos problemas: uno, el mercantilismo de la información, es decir, que la información sólo se utilice para generar beneficios económicos. Y dos, la falta de un nuevo modelo de negocio de un medio de comunicación, porque Internet está empezando a cobrar los contenidos pero todavía no es un modelo de negocio. (...) Todavía no se ha generado un modelo de negocio. Esto es muy importante porque si no, ni te van a pagar a ti ni me van a pagar a mí. Es decir, si una empresa no es negocio pues difícilmente contrata profesionales de la comunicación. Entonces todavía no se han encontrado modelos de negocio. El modelo de negocio convencional, que es la publicidad, es todavía el que persiste.

INF/MR/+/-50: Y entonces, ¿cómo se utiliza? Pues yo he montado un periódico en Internet pensando que había un modelo de negocio, que no lo hay. Yo ahora tengo mis dudas de si se puede hacer rentable un periódico en Internet.

Adentrándonos en el compendio de debilidades vinculadas a la realidad del ámbito educativo, una de las tendencias mayoritarias dentro de este subgrupo fue la conformada por todos aquellos entrevistados que ante la propuesta de implantación de un programa de educación en competencia mediática manifestaron, por encima de todo, sus dudas sobre la aptitud de las personas que pudieran impartir dicha formación. Así, para estos profesionales una debilidad manifiesta en el desarrollo de dicho programa pasa por la dificultad para encontrar personal cualificado, ya sea del campo académico o del sector profesional, con el suficiente grado de conocimientos mediáticos para transmitir de manera eficaz y con garantías tal formación en el ciudadano.

PUB/NM/+/-35: Otra debilidad sería que la imparta quien no deba. Puede parecer una perogrullada, pero todo el mundo cree saber de redes sociales e insisto en que individualmente todos sabemos, pero es muy diferente usarlo con los amigos que usarlo para hacer comunicación pura y dura. Lo tienes en *community managers* que son hijos de tal y llevan una página y cometen errores de bulto.

FIC/NM/+/-50: La mayor debilidad, pues no hay quién lo haga, quien lo explique, o la falta de profesorado adecuado, la falta de medios...

PUB/MI/+/-35-50: Posible inconveniente es que no haya gente docente al nivel preparada como para impartir este tipo de formación.

INF/MI/+/-35-50: Quizás una de las debilidades principales es que ya en la educación primaria no haya profesionales que desde el principio puedan ayudar a los pequeños a formarse en lo audiovisual haciéndoles comprender cómo funciona. Y sobre todo que en el futuro se conviertan en mediadores de transformación social a través de sus acciones, de sus formas de pensar, de sus formas de actuar o de sus formas de comprometerse con la realidad. Eso desde el punto de vista de la formación.

Continuando con las debilidades ligadas al terreno académico, otra serie de entrevistados abordó dicho ámbito de una forma más genérica y señaló diferentes aspectos del sector educativo que fueron considerados como inconvenientes directos para la implementación real de un programa de formación en competencia mediática. Entre dichos aspectos problemáticos, cabe destacar: los intereses económicos de las propias instituciones educativas; la incomunicación actual entre el mundo académico y

el sector profesional de la comunicación; el fracaso de los intentos precedentes de introducir la competencia mediática en el sistema educativo; o la falta de inclusión de la competencia mediática como una prioridad dentro de los planes curriculares; entre otros.

INF/MA/+50: Pero veo que por ejemplo una debilidad son las instituciones. No sé si a veces las instituciones educativas quieren educar o quieren llegar a fin de curso y seguir teniendo dinero para el curso siguiente. Ésa es la gran debilidad, sobre todo en las privadas. Entiendo que se pasa muchísimo por alto al alumno, se le hace un flaco favor no exigiéndole autoexigencia. Y también otra debilidad es la falta de objetivos en la enseñanza. El objetivo final es un objetivo a largo plazo, a medio plazo. Falta fijarse en el talento de cada persona.

FIC/MI/-35: Creo que ahora mismo somos dos mundos, el académico y el de los medios, que vivimos de espaldas y no sé muy bien por qué. Supongo que es por el volumen de trabajo de cada uno. Creo que tendría que venir más por el mundo académico, nadie ha tendido puentes, supongo que todo el mundo está muy dispuesto. En mi caso siempre que me han llamado de una universidad para participar en mesas redondas y demás, a pesar de la frustración que algunos hayamos tenido en la universidad por no haberla aprovechado lo suficiente, creo que al final todos estamos dispuestos.

FIC/MA/+50: Creo más en eso, en que desde los medios puedes poner al alcance de la gente productos de este tipo y tal. Y soy más escéptico de que se pueda desde el ámbito de la educación porque, en fin, aparte de la voluntad particular de profesores, que siempre los hay, porque les gusta y porque tal, todos los intentos que ha habido se han quedado en eso, en buenas intenciones.

INF/NM/-35: Obviamente, que no esté normativizado es otra debilidad, que no esté dentro de los planes curriculares como una prioridad.

En cambio, aun siguiendo dentro del ámbito educativo, también adquirieron una presencia significativa aquellos entrevistados que, más allá de la propia propuesta de implantación de un programa de educación en competencia mediática, mostraron su preocupación en torno a los contenidos que podrían formar parte de dicho plan formativo. En primer lugar, nos encontramos con los profesionales que señalaron como una patente debilidad el riesgo de que se convirtiera en un programa estático con contenidos que no fueran actualizados continuamente a la par de la evolución que marca el sector (como, según ellos, debería suceder). Para estos entrevistados, el sistema universitario actual se basa en una fórmula arcaica e inmovilista, bajo la cual los planes de estudio únicamente pueden ser revisados y modificados tras un amplio intervalo de tiempo. Y ahí reside, según su criterio, el principal inconveniente.

PUB/NM/+/-35: La mayor debilidad que se podría encontrar es que no estuviese actualizada, que tuviese un programa estático en el que año tras año se diera lo mismo. Creo que eso pasa en todas las universidades de España, tienen demasiado contenido estático y a veces, a veces no, muchas veces no está actualizado.

FIC/MA/+/+50: Yo creo que es que todavía el mundo de la educación está muy anticuado porque en todos estos años ha evolucionado de forma extraordinaria todo lo demás pero el mundo de la educación sigue enseñando de una forma muy arcaica, enseñando cosas que nunca han servido. En eso no sabría aportar nada porque soy escéptico en que realmente se pueda más allá de lo que hicimos.

En segundo lugar, dentro de esa inquietud en torno a los contenidos, se encuentran aquellos profesionales que indicaron como una potencial debilidad del posible programa de educación en competencia mediática el riesgo de privilegiar todo el abanico de conocimientos prácticos, tecnológicos e instrumentalistas; en detrimento de la impartición de contenidos más teóricos y reflexivos, pero claves en la formación mediática, como son los que representan las dimensiones de “estética”, “ideología y valores”, etc.

FIC/MR/+/+50: Preeminencia del interés por los aspectos puramente técnicos a otros de este tipo, algo más teóricos y reflexivos.

INF/MA/-/+35: Para mí las debilidades son ese desprecio de la importancia del nivel ideológico y de los valores, esa poca formación estética y acerca de la cultura audiovisual y de la historia de la representación que hace falta tener como bagaje para producir.

Por último, cabe cerrar este apartado con la mención al testimonio de un entrevistado en el que se sintetizan varios de los enfoques que han aparecido a lo largo de esta exposición de resultados. Para este profesional, la principal debilidad a la que se enfrenta la propuesta de un programa de educación en competencia mediática es, precisamente, la falta de sensibilidad existente en la sociedad ante la importancia clave de esta materia. Y en ese déficit de concienciación ante la formación en medios incluye tanto a profesores como a políticos, etc. Según su criterio, tras esta carencia de sensibilidad se esconden el resto de debilidades (falta de recursos, falta de políticas específicas) que suelen aparecer cuando se aborda dicha propuesta formativa.

INF/NM/+/+50: La debilidad más importante en estos momentos es la falta de sensibilidad de la sociedad, de los profesores, de los políticos y tal. Y ésta se ha mantenido en el tiempo y lo sabemos muy bien. Cuando se ha intentado hacer algo, ha sido a base de voluntarismo. Me parece que ésta es la gran debilidad. Es una sociedad a la que tratas de demostrarle algo que no ve que sea necesario. Si hay falta de sensibilidad, evidentemente también hay falta de recursos y falta de políticas específicas y falta de un *background* que diera seguridad para poder empezar líneas concretas de trabajo determinadas.

8.2. Código 60: DAFO amenazas

Con el código “DAFO amenazas” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado identificaba un determinado factor como una “amenaza” a la hora de poner en marcha un programa de educación en competencia mediática. No solamente se incluyeron con este código las amenazas indicadas durante la parte de la entrevista dedicada al análisis DAFO. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado señalaba un hecho, situación o contexto que podía interpretarse como una amenaza para el desarrollo de la competencia mediática, se marcó con este código.

Bajo esta premisa, se codificaron 36 citas distribuidas entre 25 sujetos diferentes. Dentro de la pluralidad de enfoques recogidos, y de forma similar a lo que ocurría el caso de “DAFO debilidades”, cabe indicar que la gran mayoría de amenazas vislumbradas por los integrantes de la muestra se agruparon en torno a una serie de ámbitos diferenciados; en este caso tres: aspectos tecnológicos, aspectos político-socioeconómicos y aspectos educativos.

Primeramente, en lo que respecta a las amenazas relacionadas con cuestiones tecnológicas, la tendencia mayoritaria fue la compuesta por todos aquellos entrevistados que alertaron de que el uso excesivo de los nuevos soportes y dispositivos digitales puede conllevar una despersonalización del individuo ante la máquina. Para estos profesionales, cada vez en mayor medida se percibe en ciertos sectores de la sociedad una creciente dependencia en el uso del *smartphone*, la *tablet*, auriculares, etc. Dispositivos todos ellos de gran utilidad para el uso y consumo de determinadas parcelas mediáticas, pero cuya utilización permanente puede acarrear en el usuario una reducción progresiva de su capacidad para relacionarse de manera interpersonal. De ahí que estos entrevistados considerasen una amenaza para el desarrollo de la competencia mediática el caer en una formación meramente instrumentalista que olvide educar en el

aprovechamiento y uso responsable de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación.

PUB/MI/+/-35: Entonces quizás ése sea un punto interesante para tratar y evitar que dentro de unos años seamos personas anónimas, que cada uno esté en una parte de la casa con sus terminales importándole un carajo quién está al lado, que ya estamos un poco cerca de eso. Creo que ésta es la amenaza.

PUB/MR/+/-50: Entonces, al final si no ayudas a la gente a pensar sino que únicamente la ayudas a gestionar herramientas, estás construyendo máquinas, no estás construyendo personas. Entonces yo creo que ése es el auténtico peligro y el auténtico drama de esto. Y ves a los chavales permanentemente enganchados, la gente no escucha. A mí me resulta muy preocupante que vas por la calle, vas en un transporte público y la gente está con el iPhone, con los auriculares, ajenos al mundo. (...) Eso te da el pulso de lo que es la sociedad, una sociedad de todos con los auriculares, sin hablar y con el Whatsapp, autómatas. Ahora nos movemos para aquí y ahora nos movemos para allá. Yo creo que eso es un peligro enorme.

INF/MI/+/-35-50: Es como en su momento el teléfono, yo veía periodistas que para entrevistar al concejal de su pueblo le llamaban por teléfono y estaba a diez minutos. No tiene sentido. Tú tienes que ver a la cara a la gente. El teléfono, Internet, cualquier adelanto, no se puede convertir en el único medio. Hay que utilizarlo pero no convirtiéndolo en la única vía.

PUB/MA/-/+35: Yo creo también que hay mucha gente que cada vez más interactúa con la máquina y se crea entonces una relación personal. Hay gente que piensa que en todo momento está conectado con sus iguales, o con las personas, porque está conectado a través de la máquina.

En lo referente a los aspectos políticos y socioeconómicos, cabe comenzar haciendo mención a los entrevistados que catalogaron como principal amenaza para el desarrollo de la competencia mediática la propia distribución empresarial del poder mediático en España, en concreto del sector televisivo. Según afirmó uno de estos profesionales, las dos fusiones efectuadas dentro del ámbito de los cuatro principales canales generalistas de titularidad privada (por un lado la de *La Sexta + Antena 3*, y por otro la de *Cuatro + Telecinco*) ha dado pie a un panorama mediático caracterizado por un mercado duopolio entre dos grupos de comunicación (Atresmedia y Mediaset) que atenta contra la libre competencia televisiva. Así, estas dos corporaciones copan entre sí los ingresos publicitarios, la compra de derechos, la adquisición de formatos y, por ende, determinan el tipo de contenidos a emitir en el sector televisivo español siguiendo únicamente sus propios intereses de mercado. El otro profesional que se manifestó en esta línea, sin mencionar expresamente el duopolio generado por Mediaset y Atresmedia, denunció que el poder mediático haya recaído en grupos de comunicación

que prostituyen los valores, la responsabilidad social, y que velan únicamente por el rendimiento económico de sus empresas.

INF/NM/+50: Amenazas es que el caballo desbocado siga y que, igual que la televisión, en momentos de crisis crea duopolios peligrosísimos, porque al final el hecho de que en dos grupos, Atresmedia y Mediaset, acaparen la compra de derechos, la compra de contenidos, la creación de un tipo de programas determinados, es gravísimo. (...) Otra de las amenazas también es ese duopolio de medios en España y todo lo que eso elimina.

INF/MA/+50: Sobreviven los periódicos como pueden, cada vez menos sostenidos por grupos de comunicación que a veces han prostituido los valores, las ideologías que crearon esos medios, y por corporaciones que no tienen ningún interés en ese diario y en el papel fundamental de ese diario en aquella sociedad, más que el rendimiento económico y esto es un peligro gravísimo.

Otro aspecto socioeconómico definido como una amenaza para la implantación de un programa de formación mediática se basó en la mención a los continuos cambios derivados de la evolución tecnológica; los cuales, según uno de los entrevistados, conllevarían una necesidad de reactualización permanente del programa. Asimismo, otro de los integrantes de la muestra describió como un daño considerable para la cultura mediática la expansión entre la sociedad del tópico ya extendido de que la cultura es, o debe ser, gratuita.

INF/MI/+50: Ahora existe esa especie de mantra que dice que la cultura es gratis o debe ser gratis, que es una especie de falacia pero es muy difícil de romper esta especie de cliché y yo creo que es absolutamente imprescindible.

FIC/MR/+50: Cambios continuos en las tecnologías de la comunicación que obligarían a una actualización constante del programa.

En cuanto a los aspectos más relacionados con el ámbito político, cabe destacar la diversidad de situaciones y contextos que fueron planteados, en mayor o menor medida, como amenazas de peso para el desarrollo de la competencia mediática entre la sociedad. En concreto, haremos mención a tres de ellos. Primeramente, una de las profesionales de la muestra alertó de la pretensión de diferentes grupos de presión políticos, económicos, etc. de tratar de controlar sectores clave de la sociedad como por ejemplo el propio sistema educativo. En segundo lugar, no faltó la mención a la crisis económica en la que el país se encuentra inmerso desde hace años y que afecta

directamente al modelo de negocio que venía funcionando en el sector mediático desde hace décadas. Por último, otro de los entrevistados incidió en la amenaza que supone el nuevo Plan Técnico Nacional de la Televisión Digital Terrestre de cara a la existencia de medios comunitarios –a pesar de las recomendaciones efectuadas a favor de este tipo de medios desde instancias como el Parlamento Europeo–.

INF/MR/-/35: Presiones de los *lobbies* en muchos sentidos, porque si tenemos una sociedad que no conoce este tipo de cuestiones, y además tenemos una sociedad a la que le recortamos la educación y la hacemos tonta, y además la adormilamos con grandes partidos de fútbol y grandes eventos deportivos, pues es mucho más fácil de manejar, controlar y exprimir.

INF/MI/-/+35: Pues precisamente las dificultades consisten en que estamos viviendo la ciclogénesis perfecta. Estamos viviendo en un sector que está en crisis. Además de la crisis económica que nos afecta a todos hay una crisis de modelo bestial. Entonces, como no sabemos bien cuál va a ser el modelo final, cómo se va a financiar ni cómo va a derivar esto, pues las empresas están ahora mismo en shock. Entonces ahora mismo no se contrata a nadie y a ver cómo crece esto y a ver cómo van a quedar esas redacciones. Las redacciones mastodónticas yo creo que tienen los días contados.

INF/MA/-/+35: Entre las amenazas, en lo que se refiere a la emisión en abierto, está el nuevo Plan Técnico Nacional que obvia la existencia de medios comunitarios a pesar de que la ley lo reconoce, a pesar de las recomendaciones del Parlamento Europeo, y manifiesta la oposición en forma de inhibición de las autoridades españolas hacia los medios comunitarios.

En lo que respecta a los aspectos propios del ámbito educativo, se recogieron diversos planteamientos que fueron interpretados como posibles amenazas en el caso de materializarse el hipotético programa de formación en medios que planteaba la pregunta de la entrevista. Uno de las facetas consideradas como problemáticas fue la gran cantidad de cuestiones que abarca el desarrollo de la competencia mediática; factor que, según uno de los entrevistados, conllevaría el riesgo de plantear un temario excesivamente extenso para dicho programa. Otro de los profesionales, sin embargo, hizo hincapié en la necesidad de dotar de una utilidad concreta al plan formativo propuesto, dado que, de lo contrario, correría el peligro de ser considerado como una materia intrascendente. Incluso hubo espacio para señalar potenciales amenazas sobre cuestiones muy concretas como es el uso de la lengua dentro del ámbito mediático. Así, uno de los entrevistados incidió en que la vertiente de la educación mediática que afecta a la formación tecnológica y digital no puede consistir en la adopción y empleo continuado de un cúmulo de anglicismos, cuyo uso masivo únicamente conduce al

alejamiento de gran parte de la sociedad hacia este tipo de formación. Por último, otro de los integrantes de la muestra apuntó a la involución educativa, al descenso progresivo en el listón del nivel académico, como uno de los principales riesgos que corre hoy en día no sólo la educación en competencia mediática sino todo el sector formativo.

FIC/MR/+50: El objeto central afecta a gran cantidad de asuntos adyacentes, por lo que el temario podría ser muy extenso.

FIC/MI/+35-50: Están intentando quitarla en algunos cursos porque consideran que no tiene una utilidad muy concreta y le quitan importancia. Si no entienden que la filosofía vale para algo, imagínate. Tendría las amenazas que tienen las asignaturas de letras, que no tengan una utilidad concreta, aunque esto no es exactamente de letras, porque esto sí que tiene una utilidad, pero todavía está a medias.

PUB/MA/-+35: Es cierto que en ocasiones es la forma más sencilla de describirlo. Pero igual nos lo parece porque nadie ha hecho el esfuerzo de describirlo en otro lenguaje o sin anglicismos. Entonces nos acomodamos, también porque estamos tan desbordados de cosas que lo damos por bueno. (...) Los términos bien aplicados autodefinen pero no nos planteamos que sólo lo autodefinen para el que sabe el idioma. No lo autodefinen para otra persona que a lo mejor sí lo supiera en su idioma y si se lo dices en castellano... pues a lo mejor es mejor.

FIC/MA/+35: La involución; es decir, si enseñamos a apreciar lo que estamos haciendo, sea comer o sea otra cosa, cada vez lo haremos mejor porque cada vez el listón se coloca más alto. Si cada vez nos conformamos con menos, entonces el listón baja y esto afecta a todos.

A modo de cierre, cabe incluir los testimonios de aquellos profesionales que incidieron en que la mayor amenaza para la puesta en marcha un programa de educación en competencia mediática es la dejadez, el no darse cuenta de la necesidad social de implantarlo cuanto antes en la sociedad y de que el momento idóneo para hacerlo es hoy, ahora, ya.

FIC/MA/-+35: Una de las amenazas es el abandono, la dejadez, el que la gente no sea consciente de que esto es necesario.

FIC/NM/-+35: Hay todas las debilidades y amenazas de no desarrollar esto a tiempo.

PUB/MA/-35: Otra amenaza, que todos los cambios van muy rápido y que o empiezas a hacerlo ya o se nos va de las manos porque todo esto va a ir mucho más rápido. Creo que al final el peligro es que todo vaya tan rápido y que nos absorba.

8.3. Código 61: DAFO fortalezas

Con el código “DAFO fortalezas” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado identificaba un determinado factor como una “fortaleza” a la hora de poner en marcha un programa de educación en competencia mediática. No solamente se incluyeron con este código las fortalezas indicadas durante el bloque de la entrevista dedicado al análisis DAFO. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado señalaba un hecho, situación o contexto que podía interpretarse como una fortaleza para el desarrollo de la competencia mediática, se marcó con este código.

Bajo esta premisa, se codificaron 32 citas distribuidas entre 25 sujetos diferentes. En el caso de este código, cabe subrayar que se recogió una amplia diversidad de tendencias sin que ninguna de ellas alcanzara una presencia que pudiera considerarse “mayoritaria” dentro de la muestra. No obstante, sí que encontramos determinadas posturas con un grado de aparición significativo. Una de ellas fue la compuesta por aquellos entrevistados que describieron como una fortaleza de peso el interés cada vez más presente en la ciudadanía hacia la formación mediática y hacia todo el ámbito relativo al manejo de los nuevos medios y sistemas de información y comunicación. Un interés que, según uno de los profesionales, queda patente en la elevada capacidad de aprendizaje de esta materia entre los estudiantes jóvenes y que puede colaborar al aumento de su sensibilidad ante la recepción de los medios.

FIC/NM/+/+50: Yo creo que la mayor fortaleza es el interés que puede tener el receptor.

INF/MR/-/-35: Yo la fortaleza que le puedo ver es el interés cada vez mayor, yo creo, de parte de la población en poder aprender todo eso y conocerlo. Entonces yo creo que la principal fortaleza es la gente.

INF/MA/-/+35: Creo que como gran fortaleza, si hablamos de este sector de estudiantes jóvenes, yo creo que hay como mucha capacidad de aprendizaje y que son como esponjas a la hora de captar. Y debido a la crisis que estamos viviendo pues facilita, no es una cuestión determinante, pero facilita el hecho de que se pueda llegar a un nivel ideológico movilizador. De alguna manera, si el joven se siente más hábil ante los medios esto le puede abrir también su sensibilidad para ser más receptivo.

Otra de las posturas que apareció de forma recurrente fue la conformada por aquellos integrantes de la muestra que ante la propuesta de un programa de educación en competencia mediática vieron como principal fortaleza la posibilidad de fomentar la

reflexión ciudadana, de incentivar el pensamiento crítico. Todo ello de cara a crear una sociedad más formada ante sus medios, más democrática y con la capacidad de discernir entre la mayor o menor calidad (y aptitud) de los diferentes contenidos mediáticos.

FIC/MA/-/+35: Es un valor para los ciudadanos y es un valor para los medios. Y vendría bien al propio ejercicio del periodismo. Si la gente exigiera que es necesario hacer un periodismo y entendiera que cuando se hace un periodismo crítico pues que... esto sería un auténtico avance para un periodismo de lujo.

FIC/MR/+/+50: Necesidad democrática de desarrollo de un espíritu crítico frente a los medios.

INF/NM/+/+35-50: Yo creo que es muy interesante un tipo de formación de esas características por lo que hablábamos antes de un espíritu crítico, sólido; que la gente sepa ante lo que está. Cuando tú vas a la frutería y ves una pera podrida y una sana sabes perfectamente que te tienes que comprar la sana; en este ámbito lo mismo.

En tercer lugar encontramos a dos profesionales de la muestra que destacaron como gran fortaleza el hecho de que gracias a la coyuntura actual se ha producido un aumento exponencial en el acceso a la formación mediática (creativa, audiovisual, etc.). Un contexto que, según estos entrevistados, hace que nunca hayan coexistido tal cantidad de profesionales versados en la materia ni tantos especialistas en determinadas parcelas de conocimiento; potencial que el sector mediático debería aprovechar en su beneficio.

FIC/MA/-/-35: Porque yo creo que en este momento se ha dado una coyuntura en la cuál muchísima más gente tiene acceso a la formación creativa y audiovisual que nunca. Es decir, en tiempos de Guillermo de Baskerville había muy pocos copistas, ahora puede haber muchos copistas, se abre un campo en el que son muchos los que se benefician del uso y disfrute audiovisual como nunca hasta ahora.

PUB/MI/+/-35: Fortalezas, creo que estamos en un momento de explosión en el que hay grandes profesionales en estos temas, con lo cual se podría aprovechar ese conocimiento y ese *know how* que tiene ahora mucha gente y mucho “friki”, que saben mucho y es un placer escucharles.

Conjuntamente, para otros entrevistados ese notable incremento del número de expertos en determinadas facetas comunicativas nace, a su vez, del contexto actual de democratización en el acceso a los recursos tecnológicos necesarios para elaborar contenidos mediáticos. Según estos profesionales, hasta el día de hoy el ciudadano

nunca había contado con tantos medios digitales, audiovisuales, etc. a su disposición y a unos costes tan reducidos; un escenario que se convierte en la principal fortaleza para el desarrollo de la competencia mediática en la sociedad.

INF/NM/+50: Yo creo que la principal fortaleza está en los recursos que te permiten hacer cosas que antes no podías hacer y con unos costes menos elevados. Además, puedes hacer un test permanente sobre los públicos focalizados antes de lanzar un producto, evaluar las nuevas estrategias que pongas en práctica. Ahora puedes tener hasta *focus groups*, o puedes tener paneles en la red que te pueden estar transmitiendo cómo es su familia. Hay muchas posibilidades imaginativas para utilizar las tecnologías y eso permite hacer un trabajo sobre temas que antes no podíamos.

PUB/MR/-35: Fortalezas, consigues instantaneidad, cada vez estamos todos más conectados, es más necesario, vas a llegar a más gente en menos tiempo y menos costes.

Y dentro de esa libertad de acceso a los recursos surgen dos de las fortalezas restantes que alcanzaron una presencia repetida entre los datos recopilados. Primeramente, varios sujetos apelaron en cierto modo al concepto de “aldea global” de McLuhan cuando señalaron como principal ventaja la universalización en la capacidad de comunicarse interpersonalmente, de manera libre e inmediata, desde cualquier punto del planeta.

PUB/MA/+50: La aldea global es que ahora puedes estar haciendo esta conversación con una persona que está en Perú y estás participando con ella de un diálogo. Y de pronto te encuentras con alguien que te ha localizado en Facebook y te dice: “oye, quiero hablar de tal cosa”, etc. Es fantástico.

FIC/MA/+35: Fortalezas muchas. En fin, y va en contra de lo que te decía antes del espíritu del vis a vis, la tecnología ha hecho más pequeña la distancia física, se pueden vertebrar mejor las conexiones a nivel mundial, aunque si luego no se traducen a la calle son fútiles. Pero bueno, es innegable que tanto el hecho de poder comunicarte con casi cualquier persona del mundo, con lo que eso tiene ya de enriquecedor, de contraponer otras visiones, confrontar una serie de preceptos culturales... Mas luego es innegable que la información como tal es más libre.

No obstante, dentro de esa multiplicidad de posibilidades comunicativas que caracterizan al panorama mediático actual, otros entrevistados prefirieron resaltar como principal fortaleza de cara al desarrollo de la competencia mediática el hecho de que cada vez sea más sencillo acceder libremente a todo tipo información desde cualquier parte del globo y en el momento que se desee.

INF/MI/-/-35: Yo creo que lo que hablábamos antes, el hecho de que cada vez sea más fácil acceder a la información, de alguna forma te enriquece a la hora de generar esa opinión.

PUB/MR/+/+50: Yo creo que una de las enormes ventajas del mundo y del mercado actual es obtener la información donde quieres y como quieres.

A modo de recopilación, cabe destacar un par de reflexiones que llevaron a cabo a título individual dos entrevistados y que se considera que poseen la consistencia suficiente para figurar en esta exposición de resultados. En el primero de los casos, el profesional centró su discurso en la parte de la competencia mediática que afecta al lenguaje audiovisual y calificó como la mayor fortaleza el hecho de que, según su criterio, hoy en día vivimos en un mundo mucho más visual que escrito, con más impactos visuales que de cualquier otro tipo. Una situación que, para él, favorece claramente a cualquier programa de formación que se base en imágenes y que trate de acercar los contenidos de una manera amena y divertida.

En cuanto a la segunda reflexión citada, pertenece a un profesional de prestigio que de forma directa aseguró que lo que más le interesaba de desarrollar una educación en competencia mediática era que la gente joven aprendiera a discernir entre un buen y un mal producto, entre la verdad y la mentira, entre la mayor o menor calidad de un contenido; en resumidas cuentas, entre el ruido y el rigor mediáticos.

FIC/NM/+/+50: Pues una fortaleza es que vivimos en un mundo en que nos rodea absolutamente todo. Todo lo que nos rodea es mucho más visual que escrito, sobre todo para los jóvenes. Por mucho que se empeñen en que los libros de texto sigan siendo libros de texto. Entonces, qué mayor fortaleza que tener ese concepto. Todo lo que venga en imágenes, bien contado, ameno y divertido, creo que es una fórmula de enseñanza que la tienes ahí y que está testada y que está comprobada.

INF/MA/+/+50: Pues hombre, yo creo que a mí lo que más me interesa en desarrollar una educación en materia de comunicación es que la gente joven crezca con la capacidad de discernir entre el ruido y el rigor, y ahora me parece que no estamos todavía en ese punto. Me parece que hay mucha gente de tu edad o más joven que vive en el ruido. En el ruido de Internet donde todo se puede decir, donde da igual si es verdad o mentira; y yo creo que esto es malo, no es bueno. Es bueno que aprendamos todos pero quizás más la gente joven. Que aprendan a discernir entre el ruido de Internet y el rigor.

Por último, cabe concluir este apartado con el testimonio de un profesional que sintetizó todas las fortalezas de implantar un programa de formación mediática en un solo principio: el convencimiento de que una sociedad educada en competencia, en el conocimiento de sus medios y sistemas de información y comunicación, es una sociedad mejor.

FIC/NM/+35-50: Fortalezas son más en el ámbito utópico. Quiero decir, que la fortaleza principal es que creo que una sociedad educada en competencia, en el conocimiento de los medios y la información, capaz de crearse una opinión sobre las cosas de lo que ve y de lo que escucha, pues creo que es una sociedad mejor.

8.4. Código 62: DAFO oportunidades

Con el código “DAFO oportunidades” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado identificaba un determinado factor como una “oportunidad” a la hora de poner en marcha un programa de educación en competencia mediática. No solamente se incluyeron con este código las oportunidades indicadas durante el bloque de la entrevista dedicado al análisis DAFO. En cualquier momento del discurso, siempre que el entrevistado señalaba un hecho, situación o contexto que podía interpretarse como una oportunidad para el desarrollo de la competencia mediática, se marcó con este código.

Bajo esta premisa, se codificaron 46 citas distribuidas entre 29 sujetos diferentes. Dentro de la pluralidad de enfoques recogidos, y de forma similar a lo que ocurría en el caso de “DAFO amenazas” y “DAFO debilidades”, cabe indicar que la gran mayoría de situaciones interpretadas por los entrevistados como oportunidades se agruparon en torno a tres ámbitos diferenciados: aspectos tecnológicos, aspectos político-socioeconómicos y aspectos educativos.

Comenzando por las cuestiones tecnológicas, uno de los entrevistados se refirió a la capacidad de retroalimentación comunicativa (*feedback*) como una de las grandes oportunidades para el desarrollo de la competencia mediática que han traído consigo los nuevos medios y sistemas de información y comunicación. En otro de los casos, el profesional incidió nuevamente en la oportunidad que supone el propio contexto digital reinante en la actualidad, en el cual, según este sujeto, el ciudadano puede disponer de

más recursos tecnológicos que en cualquier otra época pasada y a unos costes hasta hace poco impensables. En tercer lugar, otro de los entrevistados incidió en la filosofía OLPC (*One Laptop Per Child*) y aseguró que si a cada alumno se le facilitara un ordenador o una *tablet*, España podría no sólo alcanzar una elevada cota de alfabetización mediática sino convertirse en un país puntero en el desarrollo tecnológico.

INF/NM/+50: Hombre, uno de ellos es el *feedback*. Siempre echábamos en falta que los medios masivos no tenían *feedback* y poníamos el ejemplo de que sólo existían las cartas al director. Yo creo que el *feedback* es absolutamente clave, para bien y para mal, porque alguien cree que está participando en el proceso de comunicación cuando sabemos que los 140 caracteres tienen los problemas de simplificar el lenguaje y llevar otra vez a lo que considerábamos que eran riesgos de los medios de comunicación.

INF/MA/-35: Todos los costes se han abaratado y los equipos se han limitado, ya ves en qué poco espacio estamos. Ahora puedes producir en HD en unos costes que antes eran impensables. Ahora todo es gratis, utilizando herramientas en Google, intercambio de contenidos...

FIC/MI/-35: Si en España le pones a cada chaval un ordenador o un iPad, seremos y somos uno de los países de Europa punteros. Si tienes el dinero puedes tener un país alfabetizado, no digo desarrollado porque hay que dar tiempo al tiempo. Igual esta generación se interesa por la programación, por el desarrollo de proyectos tecnológicos y de aquí a unos años podemos estar hablando del Silicon Valley europeo. Puede ser, no soy un experto en la materia.

En cuanto a los aspectos político-socioeconómicos, cabe destacar diferentes enfoques que se recogieron en el discurso de varios entrevistados. En primer lugar, un veterano profesional manifestó que una de las mayores oportunidades para el desarrollo de la competencia mediática se encontraba en la segmentación de audiencias que permiten los nuevos medios. Es decir, la capacidad de dirigir mensajes específicos a públicos concretos y poder adecuar el contenido, la forma y el tempo en el que se ofrecen esos mensajes; a diferencia de los antiguos medios masivos que apelaban a la población de manera íntegra como si se tratase de un máximo común denominador. En otro de los casos, la entrevistada catalogó como una gran oportunidad la democratización en el poder mediático; esto es, el hecho de que hoy en día la capacidad de comunicarse y de influir a través de los medios ya no esté, gracias a los nuevos medios, en manos de unos pocos. Complementariamente, y al igual que sucedió en el apartado de fortalezas, una de las profesionales calificó la crisis económica en la que se encuentra inmerso el país como una gran oportunidad para que el sector mediático deje atrás viejos hábitos obsoletos y se reinvente a la par del nuevo panorama de la

comunicación. Por último, cabe incluir el testimonio de un entrevistado que invitó a aprovechar las corrientes de cambio provenientes del ámbito político como una oportunidad para renovar el sector de la comunicación.

INF/NM/+50: Oportunidades, toda la libertad que te permiten los nuevos medios para poder segmentar. La segmentación es una gran oportunidad y en general en una sociedad que cabalga aceleradamente hacia algo que no sabemos, puede ser un precipicio o puede ser un futuro maravilloso. Yo no soy maniqueo pero desde luego será algo de lo que nadie habrá controlado su evolución y nadie habrá avisado de los riesgos ni de las posibilidades que esto conlleva.

INF/MI/-35: Las oportunidades son muchas porque estamos en un mundo en el que la comunicación ya no está en manos de unos pocos. La comunicación ahora está en manos de todo el mundo, entonces ahora cualquiera puede comunicar. Entonces ahora cualquiera desde su pueblo de no sé dónde, puede ser un gurú. Surgen muchas estrellas pero si puedes llegar a montar algo desde tu pequeña habitación y la influencia ya no está en los medios, entonces yo creo que se democratiza el poder de la comunicación.

INF/MI/+35: Esta crisis está sirviendo para acelerar las partículas como cuando los reportajes de National Geographic dejan una cámara fija desde el amanecer hasta el atardecer y luego te lo ponen deprisa, pues lo estamos viendo pasar alrededor condensado. Es lo que estamos viviendo. Es una grandísima oportunidad.

INF/MA/-35: Las oportunidades que nos ofrecen esas corrientes de cambio que se ofrecen en el ámbito político pero también en el ámbito de la comunicación.

Centrándonos propiamente en los contenidos del sector mediático, una de las posturas que apareció de forma repetida en el discurso se basó en señalar la enorme oportunidad que supone para la profesión la posibilidad existente hoy en día de elaborar productos de calidad en los diferentes medios. Para estos profesionales, en la actualidad se dan los condicionantes necesarios para crear: buenos contenidos, dirigidos a públicos diferenciados, socialmente comprometidos y con la capacidad suficiente para generar rentabilidad económica en el sector. En este sentido, una de estas entrevistadas llegó a afirmar que “nunca ha sido más posible que ahora que las buenas historias vean la luz”.

INF/MI/+35: Si tus historias son buenas, es muy probable que consigan una audiencia. Y la oportunidad para la profesión es brutal, el reto es cómo generar dinero para hacerlo sostenible, pero desde el punto de vista de los contadores de historias, nunca ha sido más posible que ahora que las buenas historias vean la luz.

FIC/MA/+50: Así que hay una época complicada en los medios de comunicación que yo conozco, en las televisiones, por todo lo de la crisis. Pero más allá de las voces que escucho dentro de mi propia empresa de que hay que hacer productos para los viejos, pues no, el hacer productos de calidad para otro tipo de públicos distintos, pues resulta que eso también es rentable. (...) En mi despacho soy muy amigo también del director de El Intermedio y les veo todos los días ahí currando y lo que disfrutan haciendo eso. Veo que se sienten orgullosos de hacer lo que están haciendo y creo que hay que intentar hacer eso desde la producción, hay que luchar en eso. Particularmente estoy en una encrucijada por seguir haciendo las cosas que crees que hay que hacer, por no venderte, y que además son rentables.

En lo referente a los aspectos educativos, se recogió nuevamente una diversidad de planteamientos sobre diferentes facetas asociadas al ámbito académico. Cabe resaltar la visión de un veterano profesional que no se limitó a calificar de oportunidad la implantación de la educación mediática en las escuelas, sino que abogó por contactar en la red con los principales líderes de opinión del público joven de cara a convencerles para que colaboren en fomentar y transmitir entre sus seguidores la importancia de formarse en medios de comunicación. Por su parte, otro de los entrevistados subrayó el creciente interés que percibe entre la población en torno a varias de las dimensiones de la competencia mediática. Dentro de ese enfoque, afirmó que la gran oportunidad para el desarrollo de este tipo de formación se encuentra en el hecho de que hoy en día todo ciudadano lleva dentro de sí un cierto porcentaje de comunicador. Es decir, que en la actualidad la población ya no es únicamente una mera receptora pasiva de los medios, sino que también comunica, también quiere expresarse; y que, por tanto, gran parte de esa sociedad desea recibir una formación adecuada en dicha materia.

INF/MA/+50: Pues insistir más en las escuelas, enseñarles a entender y a utilizar Internet, valerse de sus líderes de opinión en la red para divulgar este tipo de valores. Utilizar las personas que más se siguen por la gente joven para que colaboren, para que la gente joven siga viviendo con alegría lo que es la red pero que sepan que hay cosas que están bien y otras que no están bien. Y que la palabra respeto es igualmente importante en la red que fuera de ella. ¿Y esto cómo se enseña? Haciendo un sobreesfuerzo en las escuelas, pidiendo la colaboración de los líderes de opinión en la red... No sé, pero es importante porque el riesgo de no aprenderlo es grave, porque acabas produciendo muchos miles de ciudadanos jóvenes para los cuales no hay límites y esto no es verdad. En la vida hay límites.

PUB/MA/-/35: Creo que hay una oportunidad muy buena y es que a todo el mundo le interesa mucho más que antes la comunicación estética, la comunicación verbal, porque tenemos marcas de nosotros mismos, ¿no? Somos vallas publicitarias que vendemos por trozos nuestro cuerpo. Eso lo está acercando y la gente lo está viendo, y creo que ahora mismo en el fondo a todo el mundo le ha llamado a su puerta un pequeño comunicador en el sentido de que hay que empezar a comunicar esto, hay que empezar a moverse en este ambiente. Pero creo que es una gran oportunidad porque ahora todo el mundo tiene pues eso, un porcentaje de labor de comunicador y se puede presentar como un tema atractivo. Y esta formación si se da de forma adecuada la gente la toma como algo fresco y que realmente les viene bien y les aporta.

Continuando con las cuestiones académicas, otra de las tendencias que alcanzó una presencia significativa fue la compuesta por todos aquellos entrevistados que incidieron en la oportunidad que supondría la unión de fuerzas entre los profesionales del sector mediático y los del sector educativo con el fin de impulsar verdaderamente la formación mediática en la sociedad. Entre las propuestas recogidas dentro de este enfoque, cabe destacar: la implicación directa de los profesionales del sector dentro del programa educativo a través de charlas, etc.; o la organización de congresos multidisciplinares en los que participen ambos sectores y en los que se lleguen a materializar acciones concretas en favor del empoderamiento mediático de la ciudadanía.

FIC/NM/+35-50: Luego por otro lado lógicamente poner en marcha un programa educativo relacionado con los medios audiovisuales desde un punto de vista egoísta como profesional del sector, creo que también nos interesa para nosotros. De alguna manera podríamos tener alguna relación, alguna influencia, alguna presencia en ese tipo de formación, ¿no? Como profesionales que dan charlas, como... no lo sé. Pero que de alguna manera nos repercutiría positivamente a los profesionales del sector.

FIC/MI/-/35: Y a lo mejor podríamos mejorar muchas cosas con una visión más realista, siendo capaces de crear líneas de conexión entre profesionales, mundo académico, mundo de la publicidad, la gente con la que tratamos y demás.

INF/MA/+50: Que se creen congresos en los que el mundo de la universidad detecte a profesionales que puedan unir esfuerzos para realizar encuentros multidisciplinares bien organizados, que tengan un porcentaje muy alto de innovación y práctico para materializar cosas.

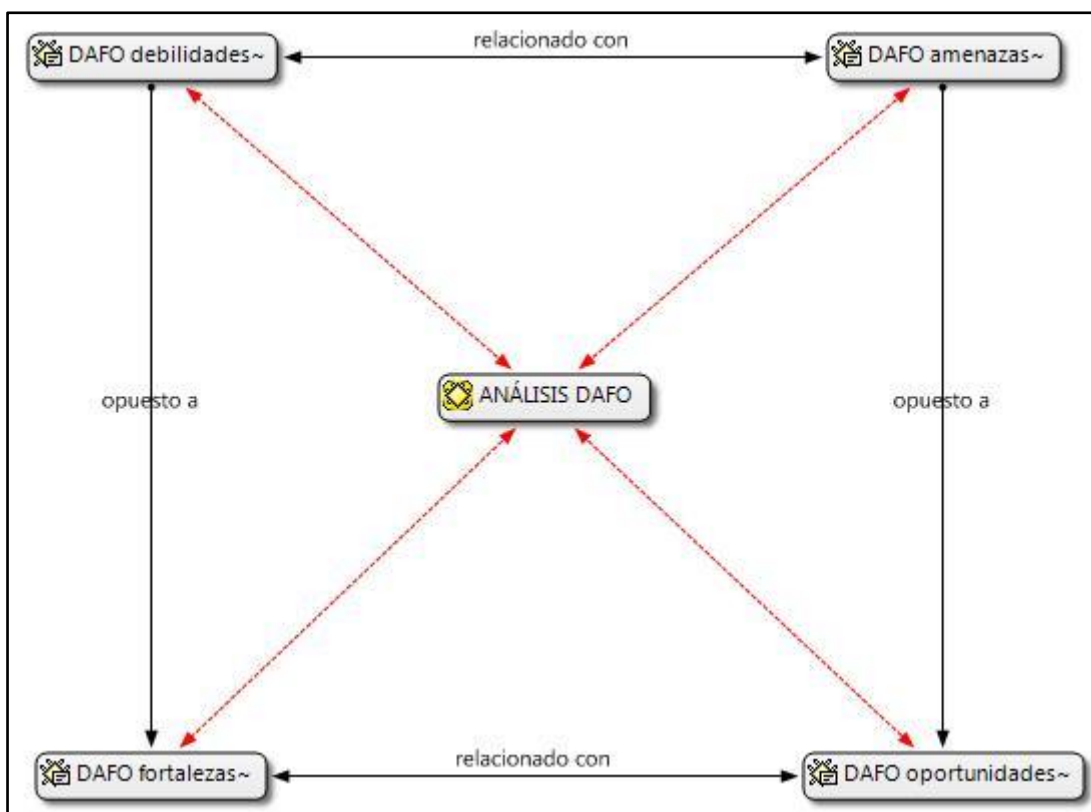
A modo de cierre, uno de los sujetos que se manifestó en esta línea fue incluso más allá y abogó por la unión entre grupos de investigación, universidades, recursos, inteligencias y, en resumidas cuentas, entre todas aquellas personas que a lo largo del tiempo han trabajado o se han sentido comprometidas con el ámbito educomunicativo y con todo lo referente a la competencia en medios de comunicación.

INF/NM/+/+50: Entonces para tener oportunidades para que esa resistencia se venza, hay que poner evidencias claras. Y para las evidencias claras habría que unir las fuerzas de todas las personas que hemos trabajado en estas líneas. Estamos muy dispersos y en general con pocos recursos. Si se sumaran recursos, si se sumaran inteligencias para desarrollar líneas de análisis e investigación, materiales, evidencias... Podría ser mucho más eficaz si se distribuyera trabajo entre los grupos que hay en diferentes comunidades, en diferentes universidades. Pero ya vemos que eso es difícil porque eso no se ha conseguido también. Se dan vueltas en círculo, se dan pasitos adelante y pasitos hacia atrás.

8.5. Red semántica – Familia ANÁLISIS DAFO

A continuación se muestra la red semántica perteneciente a la familia de códigos “Análisis DAFO”, elaborada de manera asistida a través del paquete de análisis cualitativo ATLAS.ti. La red consiste en una representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos que forman parte de dicha familia y se articula a modo de mapa de resultados del proceso analítico llevado a cabo. De este modo, la siguiente red colabora a estructurar el desglose de datos expuesto en las páginas anteriores y ayuda a explicar los nexos y asociaciones que emergen del estudio detenido de los resultados.

Figura 26. Red semántica de la familia de códigos ANÁLISIS DAFO



Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti

La familia “Análisis DAFO” representa, con sus 4 códigos, la séptima categoría de la presente investigación en cuanto a número de códigos de análisis, es decir, la última. No obstante, resulta evidente que en este caso tanto la cifra de códigos a emplear, como su propia definición temática, venía dada de antemano por las propias directrices que constituyen la técnica DAFO, la herramienta metodológica aplicada en

el bloque 5 de la entrevista en profundidad y sobre la cual se basa esta familia del proceso analítico. De este modo, tanto los 4 códigos de los que consta esta categoría como las preguntas 21 y 22 del guión de entrevista, aluden a los 4 mismos factores de los que se compone la técnica DAFO: Debilidades / Amenazas / Fortalezas / y Oportunidades. En cualquier caso, a pesar de dicha limitación de códigos en comparación con el resto de familias, huelga indicar que se trata de una categoría clave, presente en el diseño de la investigación desde sus inicios y cuyos resultados son indispensables para dar respuesta al séptimo objetivo específico del estudio: *(Llevar a cabo un diagnóstico de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que, según los profesionales de la comunicación, presenta el desarrollo de la educación en competencia mediática).*

Cabe destacar que en este caso la representación gráfica resultante posee un mayor grado de simplicidad en relación a las redes semánticas de la mayoría de las familias restantes dado que no necesita de ese plus de complejidad para estructurar fielmente los resultados obtenidos. Así, en el centro de la imagen, se ha tomado como epicentro del mapa el nodo que representa en su totalidad a la familia “Análisis DAFO” para, a partir de él, bifurcarse en cuatro direcciones opuestas, perpendiculares entre sí, que desembocan en cada uno de los códigos que conforman la presente categoría: “DAFO debilidades”, “DAFO amenazas”, “DAFO fortalezas” y “DAFO oportunidades”. Cada uno de estos nodos crea vínculos con sus dos semejantes más cercanos tanto en sentido horizontal como vertical; componiendo, de este modo, una estructura de cuadrado perfecto en la que cada código actúa como vértice de dicha forma geométrica resultante. Sin embargo, las relaciones establecidas entre los diferentes nodos no son todas de la misma naturaleza entre sí. En primer lugar, cabe observar la propia disposición de los códigos en la red planteada; en la cual comprobamos que se ha respetado (empezando por la parte superior y de izquierda a derecha) el orden lógico establecido por las propias siglas de la palabra D.A.F.O. (Debilidades / Amenazas / Fortalezas / Oportunidades). Así, al aplicar esta disposición obtenemos como resultado que los códigos que representan a los factores negativos (debilidades y amenazas) quedan dispuestos en la parte superior, mientras que aquellos que simbolizan a los factores positivos (fortalezas y oportunidades) permanecen en la parte inferior. De esta forma, los vínculos establecidos de manera horizontal entre los nodos con factores del mismo grado no pueden ser obviamente de la misma naturaleza que aquellos establecidos de manera vertical entre los códigos con factores opuestos

entre sí. Por tanto, los vínculos horizontales establecidos entre “debilidades” y “amenazas”, por una parte, y entre “fortalezas” y “oportunidades”, por otra, indicaron una relación directa entre las respectivas categorías de cada caso. Sin embargo, los vínculos verticales planteados entre “debilidades” y “fortalezas”, por un lado, y entre “amenazas” y “oportunidades”, por otro, adquirieron un sentido completamente distinto al señalar que se trataba, lógicamente, de categorías opuestas entre sí.

Deteniéndonos en los factores negativos recopilados dentro del corpus de análisis, “debilidades y amenazas”, la gran mayoría de ellos pudieron ser clasificados en torno a tres categorías según la naturaleza temática de la debilidad o amenaza señalada: aspectos tecnológicos, aspectos político-socioeconómicos, y aspectos educativos. En cuanto al apartado concreto de “debilidades”, cabe indicar que uno de los problemas señalados que sintetizó de forma significativa gran parte de las situaciones descritas (falta de recursos, falta de políticas específicas, etc.) fue aquél que incidió en la falta de sensibilidad existente en la ciudadanía ante la importancia clave de la competencia mediática. Asimismo, en el apartado de “amenazas”, algunas de las más significativas señaladas como riesgos para el desarrollo de la competencia mediática fueron: la despersonalización ante la máquina que puede conllevar el uso constante y masivo de instrumentos tecnológicos; el duopolio económico establecido en el sector mediático español entre los grupos Atresmedia y Mediaset; o, directamente relacionada con la falta de sensibilidad señalada en “debilidades”, la dejadez, el no darse cuenta de la necesidad social de implantar en la ciudadanía la formación mediática cuanto antes.

Con respecto a los factores positivos se ha de indicar que, nuevamente en este caso, la gran mayoría de fortalezas y oportunidades aportadas por los integrantes de la muestra pudieron ser catalogadas en torno a las tres categorías establecidas según el origen temático de la idea esgrimida: aspectos tecnológicos, aspectos político-socioeconómicos, y aspectos educativos. En lo referente al apartado de “fortalezas”, entre las ventajas señaladas para el desarrollo de la competencia mediática en el momento actual, cabe destacar: el creciente interés en la sociedad por la materia; el fomento del espíritu crítico de la ciudadanía que tendría lugar si se implantara dicha formación; o la elevada capacidad de acceso formativo que existe en la actualidad gracias a los nuevos medios. Sin embargo, otra de las fortalezas incluidas en el apartado logró sintetizar el espíritu de la gran mayoría de ellas; se trata de aquella que incidió en el convencimiento de que una sociedad educada en el conocimiento de sus medios y sistemas de información y comunicación es, sin duda, una sociedad mejor.

Complementariamente, en lo relativo al apartado de “oportunidades”, se citaron diferentes circunstancias asignadas nuevamente a cada una de las tres categorías ya citadas de aspectos (tecnológicos, político-socioeconómicos y educativos). Entre las ventajas apuntadas, cabe mencionar las siguientes: capacidad de retroalimentación mediática; contexto idóneo para crear contenidos de calidad; corrientes de cambio en el ámbito político, etc. Sin embargo, una idea destacó, entre todas las facetas aportadas, como la verdadera oportunidad integradora: la unión de fuerzas entre el sector profesional, el sector educativo y todas aquellas personas que a lo largo del tiempo han trabajado o se han sentido comprometidas con la implantación de la formación mediática en la sociedad.

9. CÓDIGOS INDEPENDIENTES

La siguiente sección ha sido reservada para la exposición de resultados de aquellos códigos que emergieron durante el proceso analítico dado su interés para la investigación pero que, sin embargo, no formaron parte del ámbito abarcado por ninguna de las familias establecidas. Se trata, por tanto, de los llamados “códigos independientes”. Dichas categorías no corresponden a la codificación de una serie de preguntas exactas del guión de entrevista en profundidad, sino que aluden a diversas realidades y determinados contextos que aparecieron de manera recurrente en el discurso sin formar parte como tal de los temas preestablecidos. De este modo, se trata de tres códigos en total que surgieron de manera inductiva dado que no contaban en el diseño previo de la investigación con ningún código de naturaleza deductiva dedicado a analizar tales realidades. El primero de ellos se incluyó entre el corpus de códigos de la investigación con el fin de analizar las ocasiones en que apareció en el discurso el concepto de “creatividad”. El segundo fue dedicado a analizar específicamente las consideraciones, planteamientos y particularidades aportadas por los entrevistados en torno a los medios de comunicación de titularidad pública. Por último, se diseñó un código con el fin de analizar uno de los fenómenos que suscitó más polémica fuera de las cuestiones preestablecidas en el guión: el llamado “periodismo ciudadano”.

Por tanto, dentro de este apartado se agrupan los resultados de 3 códigos independientes diseñados, cada uno de ellos, para analizar la percepción de los profesionales de la comunicación integrantes de la muestra sobre tres conceptos específicos que no fueron tratados en las familias ya expuestas con la suficiente concreción y que, por ello, merecieron un código individual dedicado en exclusiva a su análisis. Estos códigos son: “Creatividad”, “Medios públicos” y “Periodismo ciudadano”.

9.1. Código 63: Creatividad

Con el código “Creatividad” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado abordaba el concepto de creatividad durante el discurso. Es decir: el papel de la creatividad dentro del sector mediático; el desarrollo de la creatividad como parte de la

competencia mediática; la necesidad de educar la creatividad; la creatividad de los productos mediáticos (tanto antes como ahora), etc.

Bajo esta premisa, se codificaron 9 citas distribuidas entre 7 sujetos diferentes. A pesar de lo reducido del número de profesionales con testimonios asignados al código, la tendencia mayoritaria entre ellos fue ampliamente la de señalar graves carencias de índole creativa dentro de diversos sectores de la industria mediática actual (publicitario, televisivo, cinematográfico, etc.). Entre dichas carencias, se aludió al bajo nivel de calidad de los anuncios; a la serialidad y copia de formatos dentro del sector; o a la falta de imaginación en los diferentes contenidos; entre otras.

PUB/MI/+50: Creo que entiendo por qué están mal hechos y creo que la media de calidad de los anuncios ha bajado mucho. Sobre todo en términos de creatividad y en términos de estrategia.

INF/NM/+50: Hay pocos lenguajes innovadores, lo que hay son propuestas rupturistas y como todo el mundo se copia. Es un poco lo que sucede en televisión, hay una carencia de creatividad absoluta.

FIC/NM/+50: Falta como creatividad e imaginación. El político lo que tiene básicamente es miedo de que no le vuelvas a votar, entonces con miedo no se puede hacer nada. Yo con miedo no podría haber hecho nunca ninguna película. Con miedo no puedes hacer nunca nada interesante. Con miedo a equivocarte, con miedo a salirte del camino establecido y tal, no se llega nunca a ningún sitio.

PUB/MA/+50: La única debilidad estaría en el nivel de creatividad.

Por el contrario, aunque de forma más reducida, otros entrevistados prefirieron abordar la temática incidiendo en la necesidad de promover la formación creativa desde edades tempranas de cara a transmitir al alumno que existe una inabarcable gama de modos de expresarse ante la realidad sin la obligación de estar permanentemente constreñido a un único tipo de ejercicios o métodos de aprendizaje. A su vez, uno de los profesionales señaló la importancia de contar con un profesorado con la suficiente aptitud para impartir ese tipo de formación y para incentivar al alumno hacia el desarrollo de su propia creatividad.

FIC/MA/+50: Hoy es más importante que nunca promover un profesorado bien formado que cumpla en todas las etapas de la enseñanza con las expectativas que tenga el alumno, que viene de mil historias y que su labor es incentivarles, es potenciar esa creatividad que tiene cada uno.

INF/NM/-/+35: Desde mi humilde práctica es algo que es muy fácil de palpar cuando das otro tipo de medios, de estímulos y de vehículos para la expresión, para la producción. Encuentras resultados diversos mucho más enriquecedores cuando no es todo de respuesta única y no todos tenemos que hacer el mismo ejercicio de la misma manera, con el mismo método; sino que, bueno, ahí puedes identificar al que es más tímido y no se desarrolla en la escritura, ¿no? O en la participación, en el grupo, pero se puede desarrollar de otra manera con un lenguaje más visual o con otro tipo de aportación, quizás más *online* que física. Yo creo que esto favorece la creatividad pero luego hay que trabajarlo porque por el hecho de que existan las posibilidades no quiere decir que ya de por sí multipliques la concreción de esa creatividad en una realidad.

9.2. Código 64: Medios públicos

Con el código “Medios públicos” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado abordaba alguna cuestión referente a los medios y sistemas de información y comunicación de titularidad pública. Es decir, aquellos comentarios que aludían a la situación actual de medios públicos nacionales o extranjeros; o que afrontaban la cuestión de cómo debería funcionar un medio de titularidad pública: cuáles deberían ser sus principios, sus objetivos, el carácter de sus contenidos, etc.

Bajo esa premisa, se codificaron 32 citas distribuidas entre 16 sujetos diferentes. Cabe comenzar indicando que el ámbito relativo a los medios públicos, y el propio concepto de servicio público, ya han sido tratados a lo largo de este largo capítulo impregnando la exposición de resultados de varias familias y códigos. Sin embargo, se decidió reservar esta categoría independiente para poder presentar, a su vez, fragmentos sobre esta temática que no se ajustaron propiamente al ámbito abarcado por ningún otro código y que, por su relevancia sobre la materia, merecen formar parte de los resultados de esta investigación. Con ese fin, se han tratado de sintetizar los datos obtenidos en un compendio de aspectos positivos y negativos señalados en torno a planteamientos particulares sobre el foco de estudio y a experiencias vividas personalmente por los entrevistados durante su etapa laboral en medios de titularidad pública.

En cuanto a las cuestiones negativas, uno de los entrevistados incidió en cómo los equipos directivos de los diferentes medios están despoblándose progresivamente de profesionales de la comunicación y hoy en día se encuentran compuestos en su mayoría por financieros que gestionan sus respectivos periódicos, emisoras, canales, etc. en base únicamente a factores empresariales de aumento de beneficios, rentabilidad económica, etc. Y si este hecho, según señaló, es ya de por sí suficientemente grave; más lo es

cuando sucede en medios públicos; como en el caso, relatado por el entrevistado, de Televisión Española.

PUB/MI/+50: Antes los medios de comunicación los tenían especialistas en comunicación (...), en los equipos directivos había un elevado número de periodistas, hoy en día son todos financieros los que los están dirigiendo y la gestión que se hace es puramente “financierista”. Y además muy inmediata, muy a corto plazo. Igualmente en las cadenas públicas había un elevado peso de profesionales, ahora están siendo sustituidos por los profesionales del partido de turno y una vez más por gestores, ya ni siquiera por profesionales de la comunicación, sino por gestores que lo que hacen es un planteamiento de estos medios como empresas, tratando de recortar gastos. No sé, se hacen cosas idiotas, ¿por qué una serie que daba dinero como *Cuéntame cómo pasó*, según llegó un gobierno se dejó de producir? Cuando daba dinero y era rentable y se vendía muy bien en el extranjero. Simplemente por dar idea de austeridad, con lo cual ya ni siquiera los contenidos ni los elementos... Solamente la imagen que proyecta la propia intervención en un medio es lo que se tiene en cuenta para tomar esa decisión o no. Entonces, soy muy escéptico y creo que esto va a ir cada vez a peor en los medios digamos “convencionales”.

Continuando con las consideraciones no favorables sobre el funcionamiento de Televisión Española, una de las entrevistadas se refirió a su propia trayectoria dentro de TVE para recordar los problemas que existían en el ente público cuando ella comenzó su carrera dentro de él: enchufismo político, grupos de presión de diferentes ideologías, primacía de interés económicos, etc. Asimismo, en otro fragmento esta misma profesional relató, desde su propia experiencia, que en aquella época a aquél que dentro de TVE tratase de elevar en cierta medida el nivel de los contenidos, o de inspirarse en el modelo de servicio público de la BBC; era denostado por sus propios compañeros y se le impedía por todos los medios tratar de cambiar las dinámicas de trabajo ya establecidas.

INF/MA/+50: Llegar a ser la BBC es algo que ha estado en mi mente y ha estado en la mente de muchas mujeres y hombres, pero nadie se ha atrevido porque había una barrera infranqueable. La barrera infranqueable era que TVE estaba formada por personas de muy diversa índole, pero muchas de ellas eran familias como yo, pero no formadas como nosotros, sino ¡hala!, por el hecho de ser hijo de guardia civil, hijos de gente de los ministerios, hijos de técnicos de televisión... Y la mayoría entraban así para ganarse la vida y luego iban descubriendo el medio. Y cuando tú intentabas acceder de alguna manera a la toma de decisiones, había una barrera muy grande. Había unos *lobbies* como los hay ahora y unos reinos de taifas como los hay ahora de diferentes ideologías. Estaban los progres, los no sé cuántos, los no sé qué; y la mayoría muy mirando lo suyo. Y el perolo era el mismo, eran los fondos TVE esquilmando todo lo que podían con la fachada de “mi postura política es ésta, yo soy de izquierdas, yo soy de derechas, yo soy de no sé cuál”. Y todos estaban mirando de su bolsillo pero todos participaban del mismo, y eran los fondos de Radiotelevisión Española. Y trataban de esquilmarlos lo más posible para “que yo me lo lleve y mis amigos también”.

INF/MA/+50 (continuación): Yo expresé a la productora del programa mi amor por la televisión y mi intención de que, donde yo pudiera y se me permitiera, yo quería llegar al nivel de la BBC. A las pocas horas, ya la relación con esa productora empezó a ser diferente. Me empezó a mirar y a los pocos días ya ni me hablaba. Y era de la plantilla de TVE. Es decir, Televisión Española a los que querían hacerla florecer los machacaba. Te machaca desde dentro del sistema mismo.

En esa misma línea de señalar el intervencionismo político sufrido durante el período laboral desarrollado en un medio público, otro de los entrevistados relató lo que sucedió a él mismo y a otra serie de compañeros dentro de su experiencia en la televisión pública de una Comunidad Autónoma. Según describió este profesional, tras haber vivido una exitosa etapa de la cadena tanto a nivel de audiencia como de libertad a la hora de desempeñar su trabajo, llegó un cambio de gobierno a la Comunidad que derivó en un nuevo consejo de administración, con el consiguiente comienzo de constantes presiones de índole político. Ante tales circunstancias, tanto él como varios de aquellos compañeros que habían llevado al canal a alcanzar grandes cotas de calidad y seguimiento entre la población, decidieron abandonar tal medio.

INF/MA/+50: En esa primera etapa en la que nadie sabía muy bien lo que era y lo que se podía hacer, yo creo que trabajamos con mucha libertad y prácticamente sin ningún conflicto. Y en la medida en la que la tele fue teniendo éxito pues en la cuestión de ir conociendo el mundo real (de lo que luego me he hecho un especialista en mi vida), de conocer la peor parte de lo que son los medios; el nivel de intervencionismo político y de presiones de todo tipo, empezaron a surgir. Yo ahí ya me asusté porque no sabía muy bien a dónde podíamos ir y cómo podía acabar aquello. Se tensionó mucho el ambiente con el Consejo de Administración y con la dirección, y personalmente, tomamos la decisión de dejar aquello. En el 93, después de 2 años justos allí, después del verano del 93 pues yo decidí dejarlo y casi todos los del equipo también.

No obstante, también encontramos aspectos positivos relatados a la hora de abordar la cuestión de los medios públicos y también vivencias gratas de los entrevistados durante determinadas fases en las que trabajaron en ellos. E incluso también se codificaron fragmentos en los que el entrevistado se limitaba a transmitir el recuerdo de buenos momentos experimentados mientras consumía contenidos de los medios de titularidad pública en cualquier época de su vida,. Valga como ejemplo el testimonio de una entrevistada sobre el club infantil y juvenil de TVE creado a principios de los años 70.

INF/MA/+50: Se creo el club infantil y juvenil de televisión. Conozco a un niño calvo que tiene el carnet todavía y me dice: “guardo el carnet todavía porque aquella televisión fue maravillosa”. Y allí comenzó a descubrir que podría abrir sus fronteras.

A su vez, encontramos la opinión de otra entrevistada acerca de su canal preferido en la actualidad puesto que, según su criterio, se trata del medio que intenta poner en práctica el concepto de servicio público en el que ella cree. Por último, otro entrevistado, esta vez del sector de la publicidad, compartió su experiencia en la época en la que desde el medio público se impulsaban campañas publicitarias que promovían entre los ciudadanos un consumo responsable de la propia televisión.

INF/MI/+35-50: Mi canal preferido es canal Arte, canal que veía o bien en francés o bien en alemán. Para mí es el prototipo de canal, si hablamos de lo que es un servicio público sensible también con las minorías, que tiene una forma más cercana de transmitir la información en todos los sentidos, durante muchos he sido consumidora de eso.

PUB/MI/-+35: Es que con eso te das cuenta de que uno de los spots que hicimos antes de Pippin estaba inspirado en mi suegra. Siempre llegaba a casa, ponía la televisión y se iba a la cocina. Vivía sola y el escuchar ruido y no sé qué le producía sensación de acompañamiento. El anuncio era uno que llegaba a casa y enchufaba el secador, la lavadora, la plancha... Y decía “si no haces nada de esto, ¿por qué pones la televisión cuando no la vas a ver? Era todo para decir “aprende a usar la televisión” Que no es todo el rato para tenerla, para ver todos los programas. Y también era una campaña respecto a las privadas que ya estaban a punto de empezar a emitir en España.

A modo de síntesis, uno de los profesionales, de larga trayectoria en un canal comunitario, desarrolló su teoría sobre todo lo concerniente a la existencia y funcionamiento de los medios de titularidad pública. De este modo, expuso su visión acerca de: a quién pertenece el espacio radioeléctrico; cómo se deben conceder las licencias de emisión; qué papel deben jugar los medios públicos y privados en lo que respecta al concepto de servicio público; quién debe supervisar el funcionamiento de los medios de comunicación, etc. Toda una radiografía sobre el entramado mediático de la sociedad respecto al encaje de la radiotelevisión pública dentro de él.

INF/MA/-/+35: No, por supuesto, yo apuesto porque haya medios públicos que estén controlados por la sociedad. Si alguien ha dicho que hay que controlar los medios, me parece un exceso verbal. Y lo que hay que hacer es que la propia sociedad controle esos medios. Ahora mismo en España hay un control público de los medios, perdón, más bien un control político de los medios públicos que se expresa desde la propia adjudicación de licencias. En todos los ámbitos son los partidos políticos los que dan las licencias y, sin embargo, deberían ser organismos independientes los que den las licencias o consejos del audiovisual que sean representativos de la sociedad, de los usuarios. Tiene que haber un control de la sociedad de los medios públicos, tiene que haber medios privados que ejerzan de manera indirecta un servicio público. Entonces ahí sí tiene que haber también un control de la sociedad y también tiene que haber una supervisión de esos consejos audiovisuales, no de los partidos. Y tiene que haber medios comunitarios y el espacio radioeléctrico es un bien de todos y debemos oponernos a su privatización o mera subasta. Hay que reservar parte del espectro a su explotación por medios públicos, otra por medios privados y por medios comunitarios.

9.3. Código 65: Periodismo ciudadano

Con el código “Periodismo ciudadano” se marcaron fragmentos en los que el entrevistado abordaba en el discurso el concepto de “periodismo ciudadano” o expresiones similares que tratan de hacer referencia a la cuestión de si la democratización en el acceso y uso de los medios convierte a todo aquel ciudadano que emita un mensaje de naturaleza informativa en periodista o profesional de la comunicación.

Bajo esta premisa, se codificaron 12 citas distribuidas entre 9 sujetos diferentes. Pese a que el número de profesionales con testimonios asignados al código no fue muy elevado, la tendencia mayoritaria entre ellos fue sin duda la de valorar negativamente el fenómeno conocido como “periodismo ciudadano”, en el sentido de defender que el periodismo es una profesión que requiere, al igual que en el caso de otras disciplinas como la medicina, la arquitectura o la ingeniería; una formación concreta. Y por tanto, quien no haya pasado por dicho período formativo no puede ser considerado como “periodista” únicamente por el hecho de transmitir una determinada información a través de los nuevos canales de difusión surgidos al amparo del contexto digital. Bajo ese argumento, varios de los entrevistados directamente rechazaron la existencia del propio concepto. Es decir, negaron que haya ningún “periodismo ciudadano”, sino una serie de sujetos que se expresan libremente a través de los medios pero sin llevar a cabo, en ningún caso, toda la serie de procesos que ejecuta un periodista antes de publicar una determinada información.

INF/MI/+50: Creo que no hay periodismo ciudadano. Sí hay ciudadanos conscientes, algunos muy hábiles y gente que logra hacer análisis. Desde luego, lo que hay son ciudadanos, pueden ser arquitectos o zapateros, con mucha lucidez, que escriben muy bien y hacen una crónica fantástica y hacen incluso un vídeo o toman una fotografía estupenda. Pero eso no le convierte en periodista, puede que a lo mejor en un momento determinado tome una foto que te interese y, si tú no estás ahí, tienes un testigo de primera mano y sirve para ilustrar la noticia. Pero una información, que debes primero comprobar, porque a veces parece que hacemos una noticia, pero lo que hay detrás, eso exige investigación, contraste, pruebas, ensayo y error, búsqueda de otras opiniones, verificar que todo lo que dices es verdad. O sea, que exige un trabajo.

FIC/MA/-35: Eso no es periodismo, punto uno. Punto dos, dicho eso, cualquier ciudadano tiene derecho a expresarse libremente, con lo cual está dicho todo, ¿no? Si tiene medios, y en este momento tener medios es muy sencillo, ahí está, que se exprese libremente como quiera. La profesión del periodista no está regulada en España, con lo cual...

Este último entrevistado llegó a ir más allá en otra parte de su discurso y criticó duramente todo este contexto que está generando la precariedad laboral en el sector y que un gran número de periodistas se esté viendo obligado a llevar a cabo su trabajo a cambio de una remuneración indigna o directamente de forma gratuita. En ese sentido, calificó como muy injusta la actitud adoptada por parte de la sociedad consistente en exigir información de calidad, inmediata, basada en fuentes contrastadas; sin estar dispuesta a pagar por ese servicio ningún tipo de prestación económica. Una situación que, en lugar de “periodismo ciudadano”, el citado profesional prefirió catalogar como de “egoísmo ciudadano”.

FIC/MA/-35: Es posible que haya más lectores, es cierto que hay más lectores, es cierto que la gente se puede seguir formando, me refiero periodísticamente, desde el punto de vista de leer medios y contrastar fuentes mientras quien realmente está sufriendo todo esto, mientras se enriquece la oferta informativa, son los periodistas que trabajan gratis. No es justo que la sociedad esté reclamando buenas fuentes, que un corresponsal esté contando un hecho concreto, por ejemplo una guerra en Siria en este momento, que se esté jugando la vida, que tenga calidad, que tenga inmediatez, que además esté actualizando la información cada dos horas, y todo eso gratis. Eso es simplemente un egoísmo ciudadano. Ojo, no periodismo ciudadano, egoísmo ciudadano.

Reforzando esta misma idea, otros dos entrevistados señalaron consecuencias directas derivadas del consumo del llamado “periodismo ciudadano”. Por un lado, uno de estos profesionales incidió en que esa necesidad ciudadana de obtener información de forma inmediata genera una carencia de análisis en el producto informativo y un aumento exponencial de la rumorología a través de las redes. Todo ello, sumado a la

amplia audiencia potencial que poseen algunos de estos usuarios, produce, según este entrevistado, una ignorancia masificada de la realidad.

PUB/NM/+/-35: La rumorología antes era más complicada por la televisión y demás, pero ahora que cualquiera tiene la capacidad de informar a la gente, porque además personas de la calle sin ninguna formación en comunicación tienen públicos muy amplios que son audiencia potencial; el usuario se ha acostumbrado a que quiere información muy rápida y no se va a parar a analizarlo. Es un problema que va a seguir creciendo con el tiempo y lo que está creando al fin y al cabo, y esto responde a la pregunta, es una ignorancia masificada de la realidad.

En segundo lugar, el otro entrevistado en cuestión afirmó que el acceso a mensajes provenientes del llamado “periodismo ciudadano” únicamente conduce al consumo de una información no veraz. Es decir, no negó que lo que este tipo de usuarios realizan fueran productos informativos en sí mismos; pero les negó visiblemente la condición que, según su criterio, diferencia la elaboración informativa de un periodista con respecto a la de un ciudadano anónimo, esto es; la veracidad.

FIC/NM/+/-35-50: ¿Es periodismo, es información...? Es un campo gris ahí, difícil. Al final es información que te llega, pero es información creada por alguien que, a lo mejor, no tiene una capacidad de crear. Es decir, solamente está narrando un hecho que está muy bien como fuente de información, pero es una información en cuarentena. El periodismo yo creo que tiene otros recursos y otras palabras y otros profesionales a la hora de transmitir, aunque sea con 140 caracteres. Contrasta el verificar, contrastar, dar veracidad a lo que vas a contar. A ese tipo de cosas que a lo mejor un ciudadano: “me ha dicho el vecino del quinto que...”. A lo mejor es información, sí, un ciudadano puede contar eso en su Twitter, pero es una información que pone en cuarentena. Por el contrario, si te lo cuenta un periodista acreditado como periodista, la información es, o eso creo, más veraz que si la cuenta un ciudadano anónimo, o hacia eso se debería de tender. Un periodista acreditado la información que genera es veraz.

Sin embargo, uno de estos profesionales, a pesar de estar igualmente en contra del “periodismo ciudadano”, señaló que parte de culpa de su expansión entre la sociedad se debe a la mala praxis llevada a cabo desde ciertos sectores del propio periodismo. Para este entrevistado, cada vez que un periodista no contrasta una información o se deja llevar por intereses económicos o corporativos, está contribuyendo al éxito, entre otros aspectos, de ese periodismo ciudadano.

INF/MI/+50: El problema es que la facilidad que los medios digitales proporcionan da a la gente muchas veces la sensación de que ser periodista es comunicar al mundo lo que se te ocurre por tierra, mar y aire: una fotografía, un vídeo, una frase, un tuit... y eso no es periodismo. El periodismo tiene una serie de características específicas que son muy definidas. Lo que pasa es que los propios periodistas hemos contribuido también a degradar el producto difundiendo también informaciones que no se sostienen, basadas en una sola fuente y alimentando un poco intereses corporativos e intereses comerciales afines.

En cambio, otro de los profesionales sugirió una solución para enfrentarse al auge del “periodismo ciudadano”: volver a la esencia del trabajo de elaborar noticias, retomar las tradiciones del oficio; en resumen, recordar que la fuerza del periodista está en su “profesionalidad”.

INF/MI/+50: Por eso te digo que hay una resistencia natural en el periodismo a cambiar formato y trabajo pero, al mismo tiempo, nuestra fuerza está en nuestra profesionalidad. Ese aferrarnos a algunas tradiciones básicas creo que va a ser la esencia básica frente al denominado periodismo ciudadano y todas estas cosas.

Por el contrario, y aunque de forma significativamente reducida, también se detectaron dos casos de profesionales que no mostraron una especial preocupación en torno al fenómeno del periodismo ciudadano. El primero de ellos, sin tampoco llegar a mencionar ninguna cualidad a favor de este tipo de comunicación, dejó entrever su falta de corporativismo hacia el colectivo periodístico e incidió en que no comprende el miedo de ciertos profesionales ante dicha práctica. Para él, aquel periodista que lleva a cabo su trabajo de forma óptima, y desde la vocación, no tiene por qué preocuparse ante ningún usuario que ejerza de altavoz de determinadas opiniones.

PUB/MR/+35: Bueno, verdaderamente no tengo una opinión muy formada sobre eso, porque no soy ningún “talibán” de esas cosas. Al que le importa mucho eso probablemente tenga un poco de miedo de que le quiten el sitio otros, porque si no yo no entiendo el excesivo miedo en que alguien usurpe un poco tu nombre... A mí eso me da igual. Si tú eres bueno estás a gusto con lo que haces, la gente va a saber que tú de verdad eres un periodista y la otra persona es simplemente una persona no animal que se ha servido de los medios sociales en este caso para ejercer de altavoz de una opinión. Que se le ha llamado así y ya está, pero tener miedo a eso...

En el segundo de los casos, sin embargo, la profesional directamente afirmó que la autoridad a la hora de elaborar informaciones no la da ningún tipo de credencial; sino la actividad cotidiana y el respeto y credibilidad que el autor genera en el público a través de ella. En esa línea, indicó que no por el hecho de pertenecer a una determinada marca mediática o a un medio conocido se desarrolla, de por sí, un trabajo de calidad; sino que el valor de un contenido lo debe juzgar la gente. Y si el público juzga que las informaciones elaboradas, provengan de donde provengan, son útiles; entonces, según esta entrevistada, es que son buenas.

INF/NM/-/+35: Sí, seguro que encontramos casos en los que la autoridad te la da tu actividad, no te la da tu marca. O sea, te la da el respeto y la credibilidad que generas entre tu público sin necesidad de credenciales. Es un medio totalmente distinto al tradicional y es así, y ahora cada vez más se oye hablar de la marca personal y de todo esto, donde hay mucho bluff, pero al final se acaba filtrando por la calidad. O sea, no porque alguien te ponga un sello y te diga que tú eres de un medio conocido. Si tú aportas valor y la gente reconoce que hay utilidad en lo que haces, es bueno.

CAPÍTULO 6

Conclusiones

*La iniciación a la cultura audiovisual no es un lujo,
sino una condición esencial para el desarrollo armonioso
del sistema de comunicación de masas en nuestra sociedad.*

(René La Borderie)

Introducción

Una vez finalizado el capítulo dedicado a la presentación de los resultados más significativos recogidos acerca del objeto de estudio, llega el turno de abordar los principales aspectos conclusivos a los que se ha llegado tras la ejecución de dicho proceso analítico y tras su contraste con el marco teórico expuesto en el primer bloque de esta tesis. Para ello, debemos remitirnos necesariamente al diseño de investigación incluido en el capítulo 4, “Marco metodológico”, y retomar tanto el punto de partida de este estudio –materializado a través de la “hipótesis” propuesta–, como la lista de objetivos específicos de la investigación que glosan dicho apartado. Así, a lo largo del presente capítulo procederemos a confirmar si la citada hipótesis de estudio queda verificada o refutada en base a los resultados extraídos del corpus de análisis; para comprobar, a continuación, si se ha cumplido cada uno de los siete objetivos específicos en los que se concretan las metas de investigación de este proyecto.

1. Limitaciones de la investigación

No obstante, antes de adentrarnos en el desglose de conclusiones que compone el presente capítulo, debemos añadir que desde la parte investigadora somos plenamente conscientes de las limitaciones científicas que plantea un estudio cualitativo como el desarrollado en estas páginas a la hora de reflejar la realidad de un colectivo tan amplio como el formado por los profesionales de la comunicación de este país. De este modo, no pretendemos en ningún caso insinuar que los resultados obtenidos a través de las 50 entrevistas en profundidad que componen el corpus de análisis puedan ser extrapolables al conjunto del sector mediático español en la actualidad. Sin embargo, consideramos que este estudio, en su propia esencia de investigación cualitativa, apunta una serie de posturas y tendencias que de alguna manera sí estarían presentes dentro de la realidad del sector mediático y que nos ofrecen pistas de indudable interés sobre la percepción que los profesionales de la comunicación de medios españoles tendrían hoy en día sobre el desarrollo de la competencia mediática en nuestro país. Asimismo, estamos convencidos del valor científico de peso que poseen las siguientes conclusiones a la hora de colaborar en la construcción de conocimiento en torno al campo académico de

la educación mediática y de cara a ayudar al establecimiento del rumbo que han de seguir las investigaciones en este ámbito, principalmente las que afectan al sector profesional de la comunicación.

2. Cotejo de la hipótesis

Comenzaremos, por tanto, por retomar la afirmación apriorística que supuso el punto de partida del diseño metodológico de la presente investigación, esto es, la hipótesis de estudio. Todo ello con el fin de comprobar, en base a los resultados obtenidos, si se confirma aquel enunciado preestablecido desde la parte investigadora o si, por el contrario, se demuestra que tal aseveración era infundada. Para ello, se requiere forzosamente mencionar de nuevo los postulados que componen dicha hipótesis de partida:

Los profesionales de la comunicación perciben elevadas carencias en relación a los niveles de desarrollo de la competencia mediática (en sus múltiples dimensiones) que presentan sus propios compañeros de profesión, es decir, en relación al grado de competencia mediática del sector profesional de la comunicación en España.

Primeramente, cabe destacar que tal afirmación no se efectuó en su día de una manera completamente azarosa; sino que, de algún modo, se encontraba influenciada por las conclusiones a las que se había llegado en un anterior proyecto interuniversitario desarrollado a escala nacional y cuyos resultados habían sido publicados en el informe “Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España” (Ferrés & al., 2011). En dicho proyecto, centrado en el estudio de los niveles de competencia mediática de la “ciudadanía”, se llegó a la conclusión de que entre la población española había “graves carencias en cuanto al grado de competencia mediática”. A su vez, en el apartado sucesivo dedicado a las “propuestas de actuación” se instaba a lo siguiente:

Conviene estudiar el nivel de competencia de los profesionales de la comunicación audiovisual desde su propia percepción de la praxis profesional. Hace falta ver cómo reflexionan sobre la utilización del lenguaje, los recursos tecnológicos y los procesos de producción y programación, y sobre los contenidos y su tratamiento audiovisual y sus

dimensiones. Ética, deontológica y estética. Hace falta analizar el conocimiento que tienen estos profesionales sobre los procesos de recepción, los mecanismos de socialización y las características de las audiencias, públicos y usuarios. Hace falta valorar la consideración de los profesionales sobre los aspectos ideológicos y los valores de los contenidos audiovisuales, con especial atención a los aspectos actitudinales, éticos y deontológicos a los que se recurre en el ejercicio profesional. (2011: 87)

Por consiguiente, si de tal modo urgía un estudio sobre el grado de competencia mediática de los profesionales debido a las “graves carencias” que presentaba la ciudadanía en su conjunto; ello nos llevaba a teorizar que una posible explicación de tal bajo nivel de formación mediática en la población podría deberse a que el colectivo de profesionales que conforma el sector mediático español también presentase elevadas carencias de competencia en medios. Y coincidíamos en que la forma más conveniente de abordar el estudio de dicha realidad, al igual que señalaba la propuesta de actuación de Ferrés *et al.*, era desde la propia percepción de los comunicadores sobre su praxis profesional. Es decir, preguntando a los propios profesionales acerca del grado de formación mediática que, según ellos, presentaban hasta la fecha la mayoría de sus compañeros de sector. De este modo, ya contábamos con todos los ingredientes necesarios para construir una hipótesis de partida, previa a la ejecución del análisis, basada en que la mayoría de profesionales que conformasen nuestra muestra de estudio afirmarían percibir de media un “nivel bajo” de competencia mediática en el sector, así como la presencia de serias carencias formativas en un alto porcentaje de sus compañeros de profesión.

Sin embargo, ateniéndonos a los resultados recabados durante el proceso analítico, podemos afirmar que en lo referente a los 50 profesionales de la comunicación que componían nuestra muestra final de estudio, el número de sujetos que se decantó por señalar un nivel bajo de competencia mediática en los diversos sectores de la comunicación en España resultó ser igual al número de integrantes que optó por apuntar un nivel alto de formación en medios entre sus compañeros de profesión. Por tanto, y a pesar de nuestras predicciones previas, **hemos de refutar la propuesta de hipótesis** tal cual está formulada y pasar a explicar nuestras conclusiones ante la presencia del fenómeno detectado entre los datos recopilados.

Como se ha expuesto, nos encontramos con dos grupos diferenciados, aquellos que hablaron del buen nivel de competencia mediática existente hoy en día en el sector mediático y aquellos que se manifestaron en el sentido contrario. En primer lugar, debemos indicar que los criterios 4 y 6 del diseño metodológico (sexo y edad) no fueron en este caso factores significativos a la hora de interpretar los resultados, ya que los componentes tanto de un grupo como del otro estuvieron conformados por profesionales de diferente sexo y con exponentes de todas las franjas de edad abordadas en el estudio. Sin embargo, pasamos a exponer singularidades propias de cada uno de estos grupos.

En cuanto al conjunto de **sujetos que afirmaron percibir niveles bajos de competencia mediática entre los profesionales de la comunicación**, cabe destacar que se encuentran argumentaciones considerablemente elaboradas en torno a la defensa de su postura. Es decir, no se limitan a señalar la realidad que ellos aprecian, sino que concretan su percepción esgrimiendo todo un abanico de carencias palpables sobre diferentes ámbitos (coincidentes, varios de ellos, con los postulados de las seis dimensiones básicas de la competencia mediática). Algunos de esos argumentos, ya señalados en el capítulo de resultados, hicieron referencia a: el escaso nivel intelectual; el desconocimiento en torno a las posibilidades de los nuevos medios (*dimensión de procesos de interacción*); la falta de formación específica en competencia mediática y alfabetización audiovisual; la crisis de los medios tradicionales (*dimensión de procesos de producción/difusión*); la crisis económica; ausencia de un espíritu crítico (*dimensión de ideología y valores*); déficit en el manejo de los lenguajes audiovisuales (*dimensión lingüística*), etc. Asimismo, comprobamos cómo gran parte de los entrevistados incluidos en este grupo manejan con cierta normalidad términos como los de “competencia mediática”, “alfabetización audiovisual”, “formación”, etc. Es decir, todo apunta a que se trata de profesionales que se encuentran familiarizados, por lo general, con la temática que abarca la educación mediática y los postulados que ésta aborda en su discurso. Por tanto, consideramos que los integrantes de la muestra que afirmaron percibir un nivel bajo de competencia mediática en el sector son, en su mayoría, profesionales conscientes de la importancia de empoderar mediáticamente a la ciudadanía y comprometidos con el papel clave que en dicho proceso deben jugar los propios medios a través de sus profesionales. Debido a ello, denuncian el escaso nivel de competencia existente hoy en día en el sector con el fin de abogar por un desarrollo de la educación mediática a escala global.

Por su parte, en lo referente al conjunto de **sujetos que aseguraron percibir niveles altos de competencia mediática entre los profesionales de la comunicación**, detectamos argumentaciones bastante más escuetas y basadas, por lo general, en cuestiones más genéricas y menos palpables que las del anterior grupo. Se trata, en su mayoría, de postulados centrados en la propia defensa del sector como los que se exponen a continuación: “es un nivel muy alto porque estás obligado a que lo sea”; “siempre nos hemos adaptado a los cambios muy bien”; “excelente nivel”; “no se nos valora lo suficiente”; “estamos mejor que estábamos”; “personas por lo general con muchas ganas de aprender y de ir un poquito más allá”, etc. Es decir, y sintetizando lo que ya se adelantara en el capítulo de resultados, podemos comprobar cómo una gran mayoría de los argumentos esgrimidos para defender esta postura se basaron en: la constante necesidad de reactualización formativa que impera en el sector; la idiosincrasia propia del profesional de la comunicación; la idea preestablecida de que un profesional de los medios es necesariamente un experto en materia mediática; el alto nivel de conocimiento en el ámbito digital y tecnológico; o la experiencia adquirida tras una trayectoria dilatada en el sector; entre otros. A su vez, y a diferencia del anterior grupo, detectamos que en esta ocasión, salvo contadas excepciones, los profesionales no incluyen en su discurso los términos de “competencia mediática”, “alfabetización digital”, “formación en medios”, etc. Dato que apunta a que se trata de profesionales que en su mayoría no se encuentran familiarizados directamente ni con la tradición educomunicativa ni con los postulados por los que aboga la educación mediática; cuestión que ayuda aún más, si cabe, a reforzar la idea que exponemos a continuación. Y es que, tras el estudio detenido de los resultados, consideramos que la gran mayoría de integrantes de este grupo, ante la pregunta de qué nivel de competencia mediática percibían en sus compañeros de profesión, se sintieron directamente interpelados en su propia labor profesional y se vieron en la necesidad, aunque fuera de manera inconsciente, de defender a su colectivo desde un enfoque corporativista ante el “ataque” en forma de pregunta que acababan de recibir. Por tanto, creemos que su respuesta no vino precedida, generalmente, de una reflexión personal acerca del nivel de formación mediática que ese profesional realmente percibe en el sector; sino que se limitó a defender su propio desempeño profesional a través de la alabanza a los compañeros de su medio en concreto o del gremio mediático en su totalidad. Cabe mencionar que el sentirse en cierta medida “aludido” por la pregunta era uno de los riesgos que ya se habían previsto en los orígenes de la investigación, y una de las

razones por las que se decidió optar no sólo por el instrumento de la “entrevista en profundidad”, sino también por la formulación de una pregunta indirecta en la que el objeto de la pregunta recayera en el “resto” de profesionales del sector y no directamente en el profesional entrevistado en cuestión (*véase pregunta número 12 del guión de entrevista*)⁸⁰. De este modo, estamos convencidos de que varios de los integrantes de este grupo si hubieran afrontado la pregunta sin ninguna clase de prejuicio y siendo conscientes de que la investigación formaba parte de un campo académico que tiene en la defensa de los medios –y su uso responsable– una de sus señas de identidad: habrían construido respuestas más en la línea de señalar carencias y no tanto de defender al sector. De haberse producido así, probablemente se hubiera decantado la balanza a favor de aquellos que detectaron serias carencias de competencia mediática en el sector profesional de la comunicación; lo que hubiera derivado, por tanto, en una verificación de la hipótesis de estudio. Hecho que, sin embargo, no se ha podido corroborar en el planteamiento expuesto.

En cualquier caso, el hecho de que –a pesar de no confirmarse la hipótesis inicial en su enunciado literal– casi la mitad de los testimonios de los encuestados pongan en duda el nivel de competencia mediática de sus colegas, no deja de resultar altamente significativo y relevante para la investigación.

Tras este cotejo de la hipótesis en base al análisis pormenorizado de los resultados alcanzados, procedemos a comprobar en qué medida se han cumplido los objetivos específicos planteados durante el diseño metodológico de la investigación y a exponer las conclusiones más significativas que han emergido del estudio detenido de los datos recabados.

⁸⁰ Pregunta 12 del guión de entrevista: *¿Qué percepción tienes del nivel de competencia mediática de tus compañeros del sector profesional de los medios?*

3. Cumplimiento y aspectos conclusivos en torno a los objetivos específicos

3.1. Objetivo 1:

Analizar la percepción que desde el propio sector profesional mediático se tiene de los niveles de competencia mediática que presentan hoy en día tanto los profesionales de la comunicación como los ciudadanos en general.

Comenzando por la percepción de los entrevistados sobre los niveles de competencia mediática de los profesionales de la comunicación, resulta evidente que se trata de la misma realidad de estudio en la que se centraba la hipótesis inicial de investigación. Una afirmación que sirvió de punto de partida del diseño metodológico y cuyas conclusiones acaban de ser enumeradas en el apartado anterior de este capítulo.

En cuanto al análisis de la percepción que los integrantes de la muestra poseen del **nivel de competencia mediática de la ciudadanía en general**; nos volvemos a encontrar con la existencia, principalmente, de dos grupos diferenciados. Por un lado, aquellos que afirmaron percibir un “nivel bajo” de competencia mediática hoy en día entre los ciudadanos, y aquellos que prefirieron decantarse por señalar un “nivel alto”. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en el caso del nivel asignado a los profesionales de la comunicación, en este caso una de las dos posturas alcanzó una posición mayoritaria dentro de la muestra. Concretamente, se puso de manifiesto que **la mayoría de los profesionales de la comunicación que formaron parte de este estudio perciben un nivel bajo de formación mediática en la sociedad española**. No obstante, la explicación que le vemos a que esta postura sea ampliamente mayoritaria dentro de la muestra se debe a que en este caso se redujo de forma muy considerable el número de entrevistados que se sintieron, en cierta medida, personalmente aludidos por la pregunta (aunque no desapareció por completo, como veremos a continuación). Así, una mayoría de la muestra pudo verter su percepción de una forma sincera, libre de prejuicios, y llevando a cabo el proceso de abstracción necesario como para darse cuenta de las palpables carencias que, según los últimos estudios (Ferrés & al., 2011), presenta actualmente la ciudadanía en torno a la lectura y participación activa de los medios y sistemas de información y comunicación.

Sin embargo, y como ya se ha adelantado, la presencia de entrevistados que afirmaron percibir un “nivel alto” de competencia mediática en la media ciudadana, también alcanzó –a pesar de su inferioridad numérica frente a los valedores del “nivel bajo”– una presencia significativa dentro de la muestra. Tras el estudio de los datos, consideramos que se trata de profesionales que o bien respondieron desde una concepción idealista en su consideración hacia el público, hacia el “pueblo”; o bien se sintieron también relativamente “atacados” al incluirse ellos mismos dentro de ese conjunto global de ciudadanos al que hacía referencia la pregunta. Así, encontramos entrevistados que recurren a capítulos concretos de la historia reciente española –como pueden ser el 11M o el 15M– para defender la capacidad de la sociedad de rebelarse ante un contexto de control mediático que trata de imponer una determinada visión sobre una serie de acontecimientos. Con la mención a tales fechas, tratan de defender la valía de la ciudadanía española demostrando que, llegado un caso extremo, la población no es tan fácilmente manipulable a través de los medios como pudiera preverse en un principio. Sin embargo, en nuestra opinión esta serie de entrevistados no logra darse cuenta de que uno de los objetivos de la educación mediática cuando trata de señalar las carencias ciudadanas en esta materia, es precisamente el de intentar promover una población crítica ante sus medios, es decir, una sociedad en la que la demanda de una información veraz por parte de la ciudadanía al sector mediático sea una constante y no la excepción de una serie de fechas puntuales.

3.2. Objetivo 2:

Detectar el conocimiento y valoración que llevan a cabo los profesionales de la comunicación en torno al concepto de competencia mediática, a los contenidos que deberían formar parte de ella, y al papel que tendrían que jugar los propios medios de comunicación en su desarrollo.

Primeramente, en cuanto al concepto, consideramos que los problemas alrededor del término “competencia mediática” suponen un hándicap a la hora de señalar la necesidad de este tipo de formación en la sociedad y restan visibilidad, en cierta medida, a numerosos esfuerzos realizados desde diferentes sectores en esa dirección. Por ello, creemos que tanto desde el ámbito académico como desde todos aquellos sectores comprometidos, **se debe impulsar la difusión del propio concepto** y lograr

que “competencia mediática” se convierta en un término reconocible públicamente y que represente de cara a la sociedad esa finalidad formativa por la que aboga el presente campo de estudios. En cualquier caso, y también desde este ámbito académico, se debe sopesar si la elección de un término basado en la filosofía del “aprendizaje basado en competencias” puede estar añadiendo al concepto, en ocasiones, un plus de complejidad que dificulta su aceptación entre la ciudadanía. Y si, debido a ello, quizá fuera mejor facilitar el acercamiento del ciudadano a la formación en medios hablándole, sencillamente, de una “educación mediática”.

En lo referente a los contenidos, consideramos que los resultados del estudio apuntan a que la mayoría de profesionales de la comunicación –a la hora de identificar contenidos que nutran la noción de competencia mediática–, se muestran comprometidos no solamente con la enseñanza de aspectos materiales (lectura de medios, manejo de dispositivos tecnológicos, etc.), sino que también les preocupa que se eduque en los efectos de fondo que debe perseguir todo mensaje mediático (valores éticos y de servicio público, fomento de una sociedad crítica, etc.) e incluso la forma que se le dé a esos planes de formación mediática de cara a su éxito en la ciudadanía (contenidos accesibles y amenos).

Por último, consideramos que los resultados del estudio apuntan a que los profesionales de los medios se encuentran en su mayoría convencidos del papel clave que debe jugar el sector de la comunicación en la formación mediática de la ciudadanía; pero que, sin embargo, a la hora de decidirse a impulsarla en sus respectivos medios se ven frenados, en muchas ocasiones, por los condicionantes negativos que rodean actualmente al sector mediático español (intereses económicos, líneas editoriales preestablecidas, precariedad laboral, etc.).

3.3. Objetivo 3:

Analizar la valoración y el peso que los profesionales de la comunicación otorgan a su período formativo en el desarrollo de su carrera profesional.

Consideramos que los resultados del estudio apuntan a que los profesionales de la comunicación son en su mayoría defensores de la importancia de formarse en el campo específico de la comunicación a la hora de desempeñar un puesto laboral en el sector mediático. Sin embargo, de la misma manera que son conscientes de la trascendencia de pasar por tal período formativo, son asimismo críticos con la forma en la que se ha venido impartiendo a lo largo de las últimas décadas dicha formación en los centros y facultades españolas de Ciencias de la Información y de la Comunicación. En ese sentido, consideran que los planes de estudio de aquellas titulaciones del ámbito comunicativo que son actualmente consideradas como la puerta de acceso a la profesión (Periodismo / Comunicación Audiovisual / Publicidad y Relaciones Públicas) deben incluir un mayor número de actividades prácticas en pro de una adaptación más eficaz a las dinámicas reales de trabajo que acontecen en el sector. A su vez, abogan por establecer en los planes curriculares unos criterios de reactualización constante, paralelos a los avances en el entorno mediático, de cara a formar profesionales aptos para desempeñar su labor en un contexto digital en constante evolución y preparados para elaborar con garantías la comunicación del siglo XXI.

3.3. Objetivo 4:

Conocer la valoración de los profesionales sobre el impacto que ha generado la eclosión digital y la adopción de las nuevas tecnologías en el sector profesional de la comunicación.

Consideramos que los resultados del estudio apuntan a que los profesionales de la comunicación, con independencia del modo en el que se iniciaron en el uso y manejo de los nuevos sistemas de información y comunicación, son conscientes de la necesidad de poseer conocimientos sobre nuevas tecnologías para ejercer de manera efectiva en el actual sector de la comunicación; y están convencidos del papel clave e imprescindible de los medios digitales en la configuración del panorama mediático presente y futuro.

No obstante, consideran que en la actualidad el sector continúa inmerso en un período de adaptación a la coexistencia con los nuevos sistemas de información y comunicación, y que este hecho está afectando tanto al modo de elaborar los contenidos como a la estructura económica del sector. De este modo, para los profesionales de la comunicación urge hallar un nuevo modelo de negocio que logre aunar la inclusión efectiva de las nuevas tecnologías en el ámbito mediático con el retorno al sector de una rentabilidad económica que acabe con la precariedad laboral y permita a los profesionales centrar sus esfuerzos en la elaboración de unos contenidos íntegros y de calidad para sus medios.

3.5. Objetivo 5:

Estudiar los hábitos de uso y consumo de medios y sistemas de información y comunicación (dieta mediática) que llevan a cabo los propios profesionales de la comunicación.

Consideramos que los resultados del estudio apuntan a que los profesionales de la comunicación, sea en mayor o menor medida, han modificado sus hábitos de consumo mediático a raíz de la llegada de Internet y de la generalización de los medios digitales. No obstante, a pesar de dicho advenimiento digital, la mayoría continúa consumiendo algún medio tradicional ya sea por fidelidad; por identificación con los principios y valores que lo definen; o por admiración hacia algún profesional de su plantilla. En cuanto al consumo de nuevos medios, han reestructurado su dieta mediática en varias fases tras el asentamiento de Internet (correo electrónico, consultas web, medios *online*, etc.) y el último vuelco en sus hábitos de consumo lo ha supuesto la generalización masiva de las redes sociales; entre las que destaca Twitter debido a su aplicabilidad profesional como fuente informativa. Asimismo, dedican más tiempo al consumo de medios llevado a cabo por razones laborales que al realizado por mero ocio; aunque en el actual contexto digital, debido al uso continuado de ordenador, *smartphone*, *tablet*, etc.; tanto un uso como otro se solapan y les cuesta diferenciar cuándo consumen medios por trabajo y cuándo por mero placer. Con respecto a sus temas preferenciales a la hora de consumir medios, destacan los productos informativos y los contenidos relacionados con el ámbito del arte y la cultura. Además de todo ello,

son conscientes de aspectos negativos que puede acarrear un exceso de consumo mediático, como problemas derivados de la hiperconexión a los medios (obsesión, enganche, pérdida de concentración) o el estado de saturación informativa.

3.6. Objetivo 6:

Analizar la consideración de los profesionales de la comunicación en torno a las seis dimensiones que definen la competencia mediática.

Consideramos que los resultados del estudio apuntan a que los profesionales de la comunicación conceden a las seis dimensiones de la competencia mediática (Estética / Lenguajes / Ideología y valores / Procesos de interacción / Procesos de producción-difusión / Tecnología) una importancia clave tanto en su formación y posterior aplicación profesional, como en el ámbito de los conocimientos relativos a la educación mediática que todo ciudadano debería desarrollar. Entre ellas, la mayor parte de profesionales señala la dimensión de “ideología y valores” como la de mayor peso específico. Así, esgrimen que lo importante no es tanto la estética, los lenguajes, la tecnología o los diferentes procesos en sí; sino el “para qué” poseer conocimientos sobre esas materias o “con qué fin” emplearlas para elaborar un mensaje. De este modo, señalan que el resto de dimensiones únicamente tienen sentido si se encuentran al servicio de la ideología y los valores.

A nivel conceptual, las dimensiones de la competencia mediática que plantean una mayor dificultad en la comprensión de la realidad a la que apelan son aquellas que hacen referencia a la “estética”, los “lenguajes” y los “procesos de interacción”; siendo las dimensiones de “ideología y valores”, y “procesos de producción/difusión” las que parecen denotar en el profesional una mejor asimilación del concepto al que aluden.

No obstante, en lo referente a las dimensiones de “lenguajes”, “procesos de interacción” y, fundamentalmente, “procesos de producción/difusión”; un número significativo de los profesionales del sector mediático español se muestra contrario o escéptico a que los ciudadanos deban desarrollar conocimientos específicos sobre los ámbitos que abarcan dichos ejes; puesto que, según ellos, se trata de cuestiones técnicas de la profesión que sólo competen a los trabajadores del sector y cuyo aprendizaje no es

necesario para alguien que no vaya a dedicarse al ejercicio mediático, e incluso –añaden– podría confundirle o desilusionarle ante la oferta de los medios. Un escepticismo que, consideramos, puede derivarse del miedo percibido en algunos profesionales de la comunicación a que, si todo ciudadano conociese las claves en la elaboración de los productos mediáticos (los denominados “trucos de la profesión”); ellos podrían dejar de ser valorados como profesionales eficientes que desarrollan una labor exclusiva; o que incluso, llegado el caso, podrían perder su puesto laboral.

3.7. Objetivo 7:

Llevar a cabo un diagnóstico de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que, según los profesionales de la comunicación, presenta el desarrollo de la educación en competencia mediática.

Consideramos que los resultados del estudio apuntan a que los profesionales de la comunicación, a pesar de su mayoritaria consideración positiva hacia el desarrollo de la educación mediática, son capaces de percibir obstáculos y condicionantes negativos que rodean a la implantación en la actualidad de programas formativos en dicha materia. En este sentido, son conscientes de la falta de sensibilidad que pueda existir en ciertos sectores de la sociedad ante la importancia clave de esta formación, y les preocupa especialmente que se pueda caer en un clima de dejadez que lleve a posponer indefinidamente la implantación efectiva de la educación en medios. Sin embargo, a pesar de tales dificultades, están convencidos de que una sociedad educada en competencia mediática es una sociedad mejor y de que, para lograrlo, resulta esencial la unión de fuerzas entre el sector profesional, el sector educativo y todas aquellas personas que a lo largo del tiempo se han sentido comprometidas con el desarrollo de este tipo de formación.

4. Líneas futuras de investigación

Como ya se ha indicado en diversos capítulos de esta memoria de tesis, una de las razones que motivaron el arranque y la concepción inicial de esta investigación reside en la propuesta de actuación nº7 del informe publicado por el Ministerio de Educación con el título “Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España” (Ferrés & al., 2011: 171). De este modo, antes de concluir la memoria de una tesis que, precisamente, recogió el guante de un rumbo científico sugerido en las conclusiones de una publicación previa; no queríamos perder la oportunidad de apuntar una serie de líneas futuras de investigación que creemos pueden contribuir a continuar construyendo conocimiento en el ámbito de la educación mediática sobre la base de éste y otros estudios que, en mayor o menor medida, ya efectuaron su aportación al avance en dicho campo científico. Algunas de las siguientes líneas propuestas nacen de las propias limitaciones de la presente investigación, pues la necesidad de acotar tanto el objeto de estudio como la elección metodológica, implica ya desde su concepción la prevalencia de determinadas realidades por atender. Otras de estas proyecciones futuras, en cambio, surgen del camino recorrido a lo largo de estos años de tarea investigadora y de la progresiva aparición de nuevas dimensiones, enfoques y perfiles de estudio que han ido emergiendo a medida que nos adentrábamos en el foco de análisis y en la realidad que rodea a la situación actual de los profesionales de los medios. Por tanto, procedemos a exponer las líneas futuras de investigación que desde este estudio se proponen de cara a continuar avanzando en aquella rama de la educación en medios que se centra en todo lo concerniente al sector profesional de la comunicación y su responsabilidad en el empoderamiento mediático de la ciudadanía.

En primer lugar, queremos incidir precisamente en que el sector más olvidado a la hora de enfocar los estudios sobre educación mediática ha sido, en numerosas ocasiones, el sector profesional de la comunicación; en comparación, principalmente, con el número de investigaciones focalizadas de manera íntegra sobre el sector de la educación. Por tanto, se hace necesario tomar conciencia de que el campo científico de la formación en medios debe siempre tener en cuenta, obviamente, a los medios y a los profesionales que en ellos trabajan. Sin una atención paralela tanto a la realidad del sector educativo como a la del sector mediático, y de investigaciones que traten de

avanzar e ir de la mano en ambos terrenos, será muy difícil alcanzar el ansiado objetivo de un desarrollo pleno de la educación mediática en la sociedad.

Desde el punto de vista de la formación de los futuros comunicadores, se hace necesaria la elaboración de un currículum en competencia mediática para profesionales de la comunicación, así como su impulso desde todas las instituciones comprometidas con la causa. Todo ello con el fin de lograr la integración de dicho currículum en los planes de estudio de las diferentes titulaciones universitarias del campo de la comunicación que, en teoría, deberían configurar las puertas de acceso al sector (Periodismo / Comunicación Audiovisual / Publicidad y Relaciones Públicas).

Dado el contexto de transformación digital en el que se encuentra inmerso el sector mediático, se torna indispensable analizar el modo en que la constante evolución tecnológica y los nuevos sistemas de información y comunicación están modificando la forma de entender los medios. De este modo, conviene centrarse en la forma en que las nuevas tecnologías digitales emergentes, como el *smartphone* y la *tablet*, están modificando las dinámicas habituales de trabajo de los profesionales de la comunicación. Consideramos que la investigación científica en esta parcela concreta se revela como sustancial para analizar de un modo sistemático y riguroso los comportamientos ya extendidos entre los profesionales alrededor del uso, en diferentes contextos, de estos catalizadores de lo audiovisual y lo interactivo (*smartphone*, *tablet*, etc.). Todo ello con el fin de detectar carencias del sector en este foco específico y diseñar prácticas y estrategias innovadoras que se impulsen dentro de esa línea desde el ámbito de la educación mediática.

Ante las tendencias apuntadas por este estudio en lo que respecta al sector mediático español, resultaría interesante replicar la presente investigación (o llevar a cabo algún tipo de análisis similar) acotando el campo de estudio a los profesionales de la comunicación de las diversas comunidades autónomas. De este modo, obtendríamos una comparativa sobre el contexto mediático autonómico; identificando diferencias, similitudes, carencias y necesidades concretas en torno a la realidad del sector profesional de las diferentes comunidades; y comprobando sus similitudes y diferencias con los datos de la investigación a escala nacional.

Del mismo modo, y teniendo en cuenta la condición global y transfronteriza de un ámbito como el mediático, resultaría interesante replicar la presente investigación (o llevar a cabo algún tipo de análisis similar) a escala internacional. Así, obtendríamos una comparativa entre el contexto mediático de diferentes países, identificando diferencias, similitudes, carencias y necesidades concretas en torno a una realidad más amplia del sector profesional de la comunicación (valga como ejemplo un estudio sobre la percepción de los niveles de competencia mediática en varios países del contexto iberoamericano o del europeo).

En cuanto al instrumento metodológico, más allá de la idoneidad demostrada por la “entrevista en profundidad” para estudios sobre la percepción de un determinado colectivo, en el caso del sector mediático consideramos que se obtendrían resultados reveladores a partir de la realización de *focus groups* conformados íntegramente por profesionales de la comunicación. Así, resultaría interesante comprobar cómo dialogan entre sí los propios profesionales sobre diferentes aspectos de la competencia mediática como: las seis dimensiones básicas, la responsabilidad social de los medios, o sus hábitos de consumo mediático.

En cambio, nos plantea más dudas la aplicación directa de cuestionarios de medición del nivel real de competencia mediática sobre una determinada muestra de profesionales. Más allá de la dificultad de conformar un instrumento que pudiera medir fielmente el nivel de competencia de un profesional, dados los constantes avances digitales, creemos que supondría un arduo esfuerzo localizar profesionales dispuestos a realizar el cuestionario, dado que podrían considerarse en cierta medida “atacados” al someterse a una prueba que mide su nivel de conocimientos en torno a una materia de la que, supuestamente, son especialistas.

4.1. Propuestas de actuación

De igual manera que este conjunto de vías abiertas sobre cómo se podría avanzar a nivel académico dentro del rumbo marcado por este estudio, no deseáramos dar por cerrado este capítulo sin plantear una serie de sugerencias en torno a propuestas de actuación concretas en las que, consideramos, se debería trabajar de cara a una implantación eficaz de la educación mediática en la sociedad.

En primer lugar, si es cierto que existen, como apuntan los resultados alcanzados en esta investigación, diferencias significativas entre los niveles de competencia mediática de los profesionales, uno de los objetivos primordiales debería encaminarse a la reducción de dicho desequilibrio a través de acciones concretas como programas formativos específicos para la reducción de la brecha generacional en el sector mediático.

En esa línea, y más allá de las diferencias en el nivel de competencia mediática que pueda haber entre determinados perfiles o franjas de edad, se hace necesario establecer planes de actualización permanente de la formación mediática de los profesionales en activo. La transformación digital avanza a un ritmo frenético que hace que el conjunto de conocimientos necesarios para poder considerarse competente en medios evolucione constantemente (más, si cabe, en el ámbito profesional de los medios). De este modo, no se puede pretender que el profesional de la comunicación reciba una única educación mediática durante su período formativo en la universidad, y que ésta no vuelva a ser ampliada, modificada o reactualizada, a lo largo de toda su trayectoria dentro del sector.

El sector profesional de la comunicación debe caminar hacia el auto-reconocimiento de su responsabilidad social ante cada uno de los mensajes que transmite a la ciudadanía y de que ésta se encuentra ligada al deber de servicio público inherente a todo medio de comunicación que ocupa un lugar dentro del espacio radioeléctrico español (TV, radio, etc.) o a todo medio que trata de acercar un conjunto de mensajes audiovisuales a una parcela determinada de la sociedad (medios impresos, nuevos medios, etc.).

Asimismo, retomamos la afirmación de que “no puede haber diseño de contenidos audiovisuales y multimedia que no piensen paralelamente en términos de educación mediática” (Ferrés & al., 2011: 173) y la ampliamos esgrimiendo que el profesional de la comunicación debe ser consciente, en todo momento de su tarea, de que los mensajes que elabora (o ayuda a elaborar) causan una determinada influencia en el ciudadano y que, por tanto, más allá de su tarea de comunicador es también, en mayor o menor medida, un educador-formador de la sociedad.

En cuanto al período formativo de los profesionales, se hace necesario reivindicar la inclusión de, al menos, una asignatura sobre educación mediática en los planes de estudio de cada uno de los diferentes Grados que se imparten en España, dentro de las diferentes Facultades de Ciencias de la Información y la Comunicación, pertenecientes a los tres títulos que dan acceso al sector profesional de los medios: Periodismo / Comunicación audiovisual / y Publicidad y Relaciones Públicas. En todo caso, la solución ideal pasaría por la incorporación de la competencia mediática como una materia transversal que impregne el desarrollo de dichas titulaciones en su integridad.

No obstante, si pretendemos que la educación mediática forme parte de los planes de estudio de las tres titulaciones propias del campo de la comunicación, resulta igualmente esencial que los formadores universitarios de los futuros profesionales sean conscientes de las implicaciones educativas que posee todo acto comunicativo y que, en suma, posean unos niveles aptos en competencia mediática para que puedan trasladar eficazmente ese contenido transversal a los estudiantes. Con ese fin, y del mismo modo que sucedía con los profesionales de larga trayectoria en el sector, deberían existir programas de actualización en formación mediática dirigidos específicamente a los docentes de las facultades de Ciencias de la Información y Comunicación, con independencia de las asignaturas que imparten en los diferentes grados y posgrados diseñados para futuros profesionales.

Dentro del ámbito mediático, y aparte de la ya mentada responsabilidad social que debe regir todo producto de los medios, hace falta promover espacios específicos de educación mediática dentro de la actual oferta televisiva, radiofónica, digital, etc. Los profesionales deben idear y desarrollar programas, adaptados a las diferentes franjas de

edad, con contenidos accesibles y amenos sobre formación en medios que sean capaces de seducir a la audiencia y alcanzar altas cotas de seguimiento entre el público. Todo ello con el fin último de reducir al máximo las carencias detectadas en esta materia entre los ciudadanos y de cara a perseguir la adquisición de unos niveles aptos de competencia mediática para todas las edades y estratos de la sociedad.

Finalmente, y de un modo apremiante, se hace imprescindible la colaboración entre todas las instituciones, sectores sociales, asociaciones ciudadanas y colectivos de todo tipo, con el objetivo común de luchar contra el contexto de crisis financiera y precariedad laboral que desde hace años afecta a gran parte del sector mediático español. Urge unir fuerzas y establecer sinergias para combatir esta situación con el fin de que los profesionales puedan desempeñar su labor en unas condiciones de estabilidad, tranquilidad y libertad; que les permita centrarse en su verdadera tarea de elaborar contenidos de calidad basados en principios como la veracidad informativa, el concepto de servicio público y la honestidad. Estamos convencidos de que la obtención de un sector mediático sano y consistente, con puestos de trabajo garantizados en el tiempo, y dentro de unas condiciones laborales dignas, es la única solución para que los profesionales puedan implicarse verdaderamente en la formación ciudadana y puedan ejercer su labor desde los valores que hace décadas empezaron a defender los pioneros de la tradición educomunicativa y que hoy suponen el verdadero reto presente y futuro de la educación mediática. Sólo a través de la EDUCACIÓN y la COMUNICACIÓN, y su alianza fiel y duradera, podremos caminar juntos hacia una sociedad crítica y competente ante sus medios, que ayude a construir un mundo más justo, libre, democrático, íntegro y solidario; en el que se garantice el derecho de todo ser humano a vivir y expresarse en unas condiciones de dignidad, respeto y paz universal.

CAPITOLO 6 *(in italiano)*

Conclusioni

*Una civiltà democratica non si salverà
se non farà del linguaggio delle immagini una provocazione alla riflessione
e non un invito all'ipnosi.*

(Umberto Eco)

Introduzione

Una volta concluso il capitolo dedicato alla presentazione dei risultati più significativi raccolti attorno all'oggetto di studio, giunge il momento di riportare i principali aspetti conclusivi ai quali si è arrivati dopo la realizzazione del già menzionato processo analitico e dopo il suo confronto con la cornice teorica esposta nel corso del primo blocco di questa tesi. Per questo, dobbiamo rimandare necessariamente al disegno di ricerca presente nel capitolo 4, “Quadro metodologico”, e riprendere tanto il punto di partenza di questo studio – concretizzato nell'ipotesi proposta –, così come la lista degli obiettivi specifici della ricerca annotati in tale paragrafo. Così, nel corso del presente capitolo procederemo, in primo luogo, a confermare se la citata ipotesi di studio è verificata o confutata in base ai risultati estratti dal *corpus* di analisi; per passare a verificare, a posteriori, se ognuno dei sette obiettivi specifici nei quali si concretizzavano le mete di ricerca di questo progetto è soddisfatto.

1. Limiti della ricerca

Tuttavia, prima di addentrarci nella scomposizione delle conclusioni che costituisce il presente capitolo, dobbiamo aggiungere che come ricercatori siamo pienamente coscienti dei limiti scientifici che solleva uno studio qualitativo come quello sviluppato in queste pagine quando si propone di riflettere la realtà di un gruppo del livello di quello formato dai professionisti della comunicazione di questo paese. Per questo, non pretendiamo in nessun caso insinuare che i risultati ottenuti dalle 50 interviste in profondità che compongono il *corpus* di analisi possano essere applicabili all'insieme del settore mediatico spagnolo nell'attualità. Tuttavia, consideriamo che questo studio, proprio nella sua essenza di ricerca qualitativa, segnali una serie di posture e tendenze che, certamente, in qualche modo sarebbero presenti dentro della realtà del settore mediatico e che ci offrono piste d'indiscutibile interesse sulla percezione che i professionisti della comunicazione dei mezzi spagnoli avrebbero attualmente sullo sviluppo della competenza mediale nel nostro paese. Inoltre, siamo convinti dell'importante valore scientifico che possiedono le seguenti conclusioni nel collaborare alla costruzione della conoscenza attorno al campo accademico

dell'educazione mediale e nell'aiutare a definire la traiettoria che le ricerche in questo ambito devono seguire, principalmente quelle che affettano il settore professionale della comunicazione.

2. Confronto dell'ipotesi

Cominceremo, pertanto, dal riprendere l'affermazione a priori che suppose il punto di partenza del disegno metodologico della presente ricerca, cioè, l'ipotesi di studio. Tutto ciò con il fine di verificare, in base ai risultati ottenuti, se si conferma quell'enunciato prestabilito dal gruppo di ricerca o se, al contrario, si dimostra che tale asserzione era infondata. Per questo, è assolutamente necessario menzionare di nuovo i postulati che componevano la suddetta ipotesi di partenza:

I professionisti della comunicazione percepiscono elevate carenze rispetto ai livelli di sviluppo della competenza mediale (nelle sue molteplici dimensioni) che presentano i loro colleghi, ossia, in relazione al grado di competenza mediale del settore professionista della comunicazione in Spagna.

In primo luogo, si deve rilevare che all'epoca questa affermazione non venne fatta in modo del tutto aleatorio; ma al contrario, in qualche modo, venne influenzata dalle conclusioni alle quali si era giunti in un precedente progetto interuniversitario sviluppato su scala nazionale e i cui risultati erano stati pubblicati nella relazione: "Competenza mediale. Ricerca sul grado di competenza della cittadinanza in Spagna" (Ferrés & al., 2011). In tale progetto, concentrato sullo studio dei livelli di competenza mediale della "cittadinanza", si giunse alla conclusione che tra la popolazione spagnola esistevano "gravi carenze rispetto al grado di competenza mediale". A sua volta, nel paragrafo successivo dedicato alle "proposte di azione" si sollecitava il seguente:

Conviene studiare il livello di competenza dei professionisti della comunicazione audiovisiva dalla loro stessa percezione della *praxis* professionale. È necessario vedere come riflettono sull'utilizzo del linguaggio, le risorse tecnologiche e i processi di produzione e programmazione, e sui contenuti e il loro trattamento audiovisivo e le loro dimensioni. Etica, deontologica ed estetica. È necessario analizzare la conoscenza che

possiedono questi professionisti sui processi di ricezione, i meccanismi di socializzazione e le caratteristiche degli ascoltatori, pubblico e utenti. È necessario valorizzare l'opinione dei professionisti sugli aspetti ideologici e i valori dei contenuti audiovisivi, con un'attenzione speciale agli aspetti attitudinali, etici e deontologici ai quali si ricorre nell'attività professionale. (2011: 87)

Di conseguenza, se è così urgeva uno studio sul grado di competenza mediale dei professionisti dovuto alle “gravi carenze” che presentava la cittadinanza nel suo insieme; questo ci portava a teorizzare che una possibile spiegazione di questo basso livello di formazione mediale tra la popolazione potrebbe essere dovuto a che anche il gruppo di professionisti che forma il settore mediatico spagnolo presenta elevate carenze di competenza rispetto ai media. E coincidevamo sul fatto che la forma più conveniente di approcciarsi allo studio di tale realtà, così come segnalava la proposta di azione di Ferrés e altri, era partendo dalla propria percezione dei comunicatori sulla loro *praxis* professionale. Ovvero, interrogando gli stessi professionisti rispetto al grado di formazione mediale che, secondo loro, presentavano nell'attualità la maggioranza dei loro colleghi. In questo modo, già contavamo con tutti gli ingredienti necessari per costruire un'ipotesi di partenza, precedente allo svolgimento dell'analisi, basata sul fatto che la maggioranza dei professionisti che formasse il nostro campione di studio affermerebbe di percepire in media un “livello basso” di competenza mediale nel settore, così come la presenza di serie carenze formative in un'alta percentuale dei suoi colleghi.

Tuttavia, attenendoci ai risultati raccolti durante il processo analitico, possiamo affermare che in riferimento ai 50 professionisti della comunicazione che componevano il nostro campione finale di studio, il numero di soggetti che optò per indicare un livello basso di competenza mediatica nel settore mediatico spagnolo fu molto simile al numero dei membri che optò per indicare un livello alto di formazione nei media tra i suoi colleghi. Pertanto, e a dispetto delle nostre previsioni precedenti, **dobbiamo confutare la proposta d'ipotesi** così come è formulata e passare a spiegare le nostre conclusioni alla luce del fenomeno rilevato tra i dati raccolti.

Come si è esposto, ci troviamo con due gruppi differenti, quelli che parlarono del buon livello di competenza mediatica esistente attualmente nel settore mediatico e quelli che si manifestarono in senso contrario. In primo luogo, dobbiamo indicare che i

criteri 4 e 6 del disegno metodologico (sesso e età) non furono in questo caso fattori significativi nell'interpretare i risultati, poiché i membri tanto di un gruppo come dell'altro erano formati da professionisti di differente sesso e con esponenti di tutte le fasce di età. Nonostante ciò, passiamo ad esporre le singolarità proprie di ognuno di questi gruppi.

Rispetto all'insieme dei **soggetti che affermarono percepire livelli bassi di competenza mediatica tra i professionisti della comunicazione**, è necessario evidenziare che si trovano argomentazioni considerevolmente elaborate attorno alla difesa della propria posizione. Ovvero, non si limitano ad indicare la realtà che loro apprezzano, ma specificano la propria percezione brandendo tutta una gamma di carenze palpabili su differenti ambiti (coincidenti, alcuni di questi, con i postulati delle sei dimensioni basilari della competenza mediatica). Alcune di queste argomentazioni, già segnalate nel capitolo dei risultati, si riferivano a: lo scarso livello intellettuale; l'ignoranza intorno alle possibilità dei nuovi media (*dimensione dei processi di interazione*); la mancanza di formazione specifica su competenza mediale e alfabetizzazione audiovisiva; la crisi economica; assenza di uno spirito critico (*dimensione di ideologia e valori*); deficit nella gestione dei linguaggi audiovisivi (*dimensione linguistica*), ecc. Inoltre, verificammo come gran parte degli intervistati compresi in questo gruppo utilizzano con una certa normalità termini come “competenza mediale”, “alfabetizzazione audiovisiva” “formazione”, ecc. Ossia, tutto fa pensare che si tratti di professionisti familiarizzati, in generale, con la tematica che comprende l'educazione mediale e i postulati che questa affronta nel suo discorso. Pertanto, consideriamo che i membri del campione che affermarono percepire un livello basso di competenza mediale nel settore siano, in maggior parte, professionisti coscienti dell'importanza di responsabilizzare mediaticamente la cittadinanza e coinvolti nel ruolo chiave che in tale processo devono giocare gli stessi media attraverso dei propri professionisti. Dovuto a questo, denunciano lo scarso livello di competenza esistente attualmente nel settore con l'obiettivo di perorare uno sviluppo dell'educazione mediale su scala globale.

D'altra parte, in riferimento all'insieme dei **soggetti che assicurano percepire livelli alti di competenza mediale tra i professionisti della comunicazione**, rileviamo argomentazioni abbastanza più stringate e basate, in generale, su questioni più generiche e meno evidenti, a priori, che quelle del gruppo precedente. Si tratta, in maggioranza, di postulati concentrati sulla difesa stessa del settore come quelli che si espongono di

seguito: “è un livello molto alto perché si è obbligati a che sia tale”; “sempre ci siamo adattati ai cambiamenti molto bene”; “eccellente livello”; “non ci valorizzano abbastanza”; “stiamo meglio di come stavamo”; “persone in generale con molta voglia di apprendere e andare oltre”, ecc. Ovvero, e sintetizzando quello che già si anticipava nel capitolo dei risultati, possiamo verificare come la gran maggioranza delle argomentazioni brandite per difendere questa posizione si basarono su: la costante necessità di riattualizzazione formativa che impera nel settore; l'idiosincrasia propria dei professionisti della comunicazione; l'idea prestabilita del fatto che un professionista dei media è necessariamente un professionista in materia mediale; l'alto livello di conoscenza nell'ambito digitale e tecnologico; o l'esperienza acquisita dopo una lunga esperienza nel settore; tra le altre cose. A sua volta, e a differenza del precedente gruppo, rileviamo che in questa occasione, salvo alcune eccezioni, i professionisti non includono nel loro discorso i termini di “competenza mediale”, “alfabetizzazione digitale”, “formazione sui media”, ecc. Dato che indica che si tratta di professionisti che per lo più non sono familiarizzati direttamente né con la tradizione *educomunicativa* né con i postulati sostenuti dall'educazione mediale; questione che, possibilmente, aiuta ancor più a rinvigorire l'idea che esponiamo di seguito: dopo lo studio dettagliato dei risultati, consideriamo che la gran maggioranza dei membri di questo gruppo, davanti alla domanda sul livello di competenza mediale che percepivano nei loro colleghi, si sentirono direttamente interpellati rispetto alla propria attività professionale e si trovarono nella necessità, anche se in modo incosciente, di difendere il proprio gruppo partendo da un approccio corporativo dinanzi all'attacco realizzato in forma di domanda che avevano appena ricevuto. Pertanto, crediamo che la loro risposta non sarebbe stata preceduta, in generale, da una riflessione personale sul livello di formazione mediale che il professionista realmente percepisce nel settore; ma si limitò a difendere la propria prestazione professionale attraverso la lode ai colleghi della loro azienda in particolare o della corporazione mediatica nella sua totalità. È necessario menzionare che il sentirsi in un certo modo “attaccato” dalla domanda era uno dei rischi che già si erano previsti all'inizio della ricerca, e una delle ragioni per le quali si decise optare non solo per lo strumento dell'intervista in profondità, ma anche per la formulazione di una domanda indiretta nella quale l'oggetto della domanda ricadeva sul “resto” dei professionisti del settore e non direttamente sul professionista intervistato in questione (si veda la

domanda numero 12 del copione dell'intervista)⁸¹. In questo modo, siamo convinti del fatto che diversi dei membri di questo gruppo se avessero affrontato la domanda senza nessun tipo di pregiudizio contro il settore, ed essendo coscienti del fatto che la ricerca formava parte di un settore accademico che fa della difesa dei media – e del suo utilizzo responsabile – uno dei suoi segni identificativi; avrebbero costruito risposte sulla linea di quelle raccolte dentro del gruppo precedente; facendo pendere la bilancia, in questo modo, a favore dei difensori dell'idea che attualmente esistono carenze di competenza mediale nel settore professionale della comunicazione. Un maggiore peso numerico del primo gruppo che sarebbe derivato, quasi con totale certezza, in una verifica dell'ipotesi di ricerca. Fatto che, al contrario, non si è verificato in questo caso.

Così che, dopo questo confronto delle ipotesi in base all'analisi dettagliata dei risultati raggiunti, procediamo a verificare in che misura si sono compiuti gli obiettivi specifici esposti durante il disegno metodologico della ricerca e ad esporre le conclusioni più significative che sono emerse dallo studio dettagliato dei dati raccolti.

3. Adempimento e aspetti conclusivi intorno agli obiettivi specifici

3.1. Obiettivo 1:

Analizzare la percezione che dentro del settore professionale mediatico si ha dei livelli di competenza mediale che presentano attualmente tanto i professionisti della comunicazione come i cittadini in generale.

Cominciando dalla percezione degli intervistati sui livelli di competenza mediale dei professionisti della comunicazione, risulta evidente che si tratta della stessa realtà di studio sulla quale si concentrava l'ipotesi iniziale di ricerca. Un'affermazione che servì da punto di partenza del disegno metodologico e le cui conclusioni terminano di essere enumerate nel paragrafo precedente a questo capitolo.

In quanto all'analisi della percezione che i membri del campione posseggono del **livello di competenza mediale della cittadinanza in generale**; ci rincontriamo con

81 Domanda 12 del copione dell'intervista: Che percezione hai del livello di competenza mediatica dei tuoi colleghi del settore professionale dei media?

l'esistenza, principalmente, di due gruppi differenti. Da un lato, quelli che affermarono di percepire attualmente un "livello basso" di competenza mediale tra i cittadini, e quelli che preferirono optare per un "livello alto". Tuttavia, a differenza di quello che accadeva nel caso del livello assegnato ai professionisti della comunicazione, in questo caso una delle due posture ottenne una posizione di maggioranza dentro il campione. Concretamente, si mise in evidenza che **la maggioranza dei professionisti della comunicazione che formarono parte di questo studio percepiscono un livello basso di formazione mediale nella società spagnola**. Tuttavia, la spiegazione che diamo al fatto che questa posizione sia ampiamente maggioritaria dentro del campione si deve a che in questo caso si riduce considerevolmente il numero d'intervistati che si sentirono, in un certo modo, "attaccati" dalla domanda (nonostante non sparì del tutto, come vedremo in seguito). Così, una maggioranza del campione poté riversare la sua percezione in modo sincero, libero di pregiudizi, e terminando il processo di astrazione necessario per rendersi conto delle palpabili carenze che, secondo gli ultimi studi (Ferrés & al., 2011), presenta attualmente la cittadinanza intorno alla lettura e alla partecipazione attiva dei media e dei sistemi di informazione e comunicazione.

Tuttavia, e come già si è anticipato, la presenza degli intervistati che affermarono percepire un "livello alto" di competenza mediale nella media cittadina, raggiunse – malgrado la sua inferiorità numerica di fronte ai sostenitori del "livello basso" – una presenza significativa dentro del campione. Dopo lo studio dei dati consideriamo che si tratti di professionisti che o risposero partendo da una concezione idealista nei confronti del pubblico, nei confronti del "popolo"; oppure si sentirono relativamente "attaccati" giacché loro si sentivano dentro di quell'insieme globale di cittadini al quale faceva riferimento la domanda. Così, troviamo intervistati che ricorrono a capitoli concreti della storia spagnola recente – come possono essere l'11M o il 15M – per difendere la capacità della società di ribellarsi davanti a un contesto di controllo mediatico che tratta di imporre una determinata visione su una serie di avvenimenti. Con la menzione a tali date, cercano di difendere il valore della cittadinanza spagnola dimostrando che, giungendo ad un caso estremo, la popolazione non è così facilmente manipolabile attraverso i media come si potrebbe prevedere inizialmente. Tuttavia, secondo noi questa serie d'intervistati non riesce a rendersi conto del fatto che uno degli obiettivi dell'educazione mediale quando cerca di individuare le carenze cittadine in questa materia, non è altro che quello di cercare di promuovere una

popolazione critica dinanzi ai suoi media nella quale la richiesta al settore mediatico di una informazione verace sia una costante e non l'eccezione di una serie di date precise.

3.2. Obiettivo 2:

Scoprire la conoscenza e la valutazione che i professionisti della comunicazione effettuano attorno al concetto di competenza mediale, ai contenuti che dovrebbero formare parte di questa, e il ruolo che dovrebbero giocare i mezzi di comunicazione stessi nel loro sviluppo.

In primo luogo, rispetto al concetto, consideriamo che i problemi intorno al termine “competenza mediale” costituiscano un handicap nel momento in cui si osserva il bisogno di questo tipo di formazione nella società e diminuiscono la visibilità, in qualche modo, dei numerosi sforzi realizzati dai differenti settori in questa direzione. Per questo, crediamo che tanto dall'ambito accademico come di tutti quei settori impegnati, si deve fomentare la diffusione del concetto stesso e ottenere che “competenza mediale” si trasformi in un termine riconoscibile pubblicamente e che rappresenti per la società quella finalità formativa che sostiene il presente ambito di studi. In qualsiasi caso, e anche all'interno di quest'ambito accademico, si deve ponderare se la scelta di un termine basato nella filosofia dell'apprendimento per competenze possa stare aggiungendo al concetto, a volte, un *plus* di complessità che renda difficile la sua accettazione tra la cittadinanza. E se, dovuto a questo, forse sarebbe meglio facilitare la vicinanza alla formazione dei media parlando al cittadino, semplicemente, di una “educazione mediale”.

Rispetto ai contenuti, consideriamo che i risultati dello studio indichino che la maggioranza dei professionisti della comunicazione – quando si tratta di identificare contenuti che alimentano la nozione di competenza mediale –, si mostrano impegnati non soltanto nell'insegnamento degli aspetti materiali (lettura dei media, gestione dei dispositivi tecnologici, ecc.), ma anche preoccupati nell'educazione degli effetti che deve cercare ogni messaggio mediatico (valori etici e del servizio pubblico, fomento di una società critica, ecc.) e incluso nella forma che devono adottare quei piani di formazione mediale per il loro successo tra la cittadinanza (contenuti differenti e divertenti).

Infine, consideriamo che i risultati dello studio indichino che la maggioranza dei professionisti dei media è convinta del ruolo chiave che deve giocare il settore della comunicazione nella formazione mediale della cittadinanza; però, nel momento di decidersi a fomentarla nei rispettivi media vengono frenati, in molte occasioni, dai condizionamenti negativi che circondano attualmente il settore mediatico spagnolo (interessi economici, linee editoriali prestabilite, precarietà lavorativa, ecc.).

3.3. Obiettivo 3:

Analizzare la valutazione e il peso che i professionisti della comunicazione attribuiscono al loro periodo formativo nello sviluppo della propria carriera professionale.

Consideriamo che i risultati dello studio indichino che i professionisti della comunicazione sono in maggioranza difensori dell'importanza di formarsi nel campo scientifico della comunicazione quando occupano un posto lavorativo nel settore mediatico. Tuttavia, allo stesso modo che sono coscienti dell'importanza di trascorrere questo periodo formativo, sono allo stesso modo critici con la forma in cui tale formazione è stata impartita durante gli ultimi decenni nei centri e nelle facoltà spagnole di Scienza dell'Informazione e della Comunicazione. In questo senso, considerano che i piani di studio di quelle lauree dell'ambito comunicativo che sono attualmente considerate come la porta di accesso alla professione (Giornalismo / Comunicazione Audiovisiva / Pubblicità e Relazioni Pubbliche) devono includere un maggior numero di attività pratiche a favore di un adattamento più efficace alle dinamiche reali di lavoro che si svolgono nel settore. A sua volta, difendono l'idea di stabilire nei piani di studio dei criteri di riattualizzazione costante, paralleli agli sviluppi nel contesto mediatico, con l'obiettivo di formare professionisti adatti a svolgere il loro lavoro in un contesto digitale in costante evoluzione e preparati per elaborare con garanzia la comunicazione del secolo XXI.

3.4. Obiettivo 4:

Conoscere la valutazione dei professionisti sull'impatto che ha generato l'irruzione digitale e l'adozione delle nuove tecnologie nel settore professionale della comunicazione.

Consideriamo che i risultati dello studio indichino che i professionisti della comunicazione, indipendentemente dal modo in cui s'iniziarono all'uso e alla gestione dei nuovi sistemi di informazione e comunicazione, sono coscienti della necessità di possedere conoscenze sulle nuove tecnologie per praticare in modo efficace nell'attuale settore della comunicazione; e sono convinti del ruolo chiave e imprescindibile degli strumenti digitali nella configurazione del panorama mediatico presente e futuro. Tuttavia, considerano che nell'attualità il settore continui immerso in un periodo di adattamento alla coesistenza con i nuovi sistemi d'informazione e comunicazione, e che questo fatto sta influenzando sia il modo di elaborare i contenuti sia la struttura economica del settore. In questo modo, ai professionisti della comunicazione urge conseguire un nuovo modello di affare che possa unire il coinvolgimento efficace delle nuove tecnologie nell'ambito mediatico con la restituzione al settore di un profitto economico che ponga fine alla precarietà lavorativa e permetta ai professionisti concentrare i propri sforzi sull'elaborazione di alcuni contenuti completi e di qualità per i suoi media.

3.5. Obiettivo 5:

Studiare le abitudini di uso e consumo dei media e dei sistemi d'informazione e di comunicazione (dieta mediatica) che portano a termine i professionisti della comunicazione.

Consideriamo che i risultati dello studio indichino che i professionisti della comunicazione, sia in maggiore che in minor misura, hanno modificato le loro abitudini di consumo mediatico in seguito all'arrivo di Internet e della diffusione dei media digitali. Tuttavia, nonostante tal evento digitale, la maggioranza continua consumando alcuni dei media tradizionali fosse solo per questioni di fedeltà; per identificazione con i

principi e valori che lo definiscono; o per ammirazione verso qualche esperto del settore. In quanto al consumo dei nuovi media, hanno ristrutturato la loro dieta mediatica, in varie fasi dopo l'insediamento di Internet (posta elettronica, consulte web, mass media online, ecc.) e l'ultimo sconvolgimento nelle loro abitudini di consumo è stato posto dalla diffusione massiva delle reti sociali; tra le quali risalta Twitter dovuto alla sua applicabilità professionale come fonte informativa. Inoltre, dedicano maggior tempo al consumo di media realizzato per questioni lavorative che quello realizzato per puro ozio; anche se nell'attuale contesto digitale, a causa dell'uso continuo di computer, *smartphone*, *tablet*, ecc.; i due usi si sovrappongono e gli risulta difficile differenziare quando si fruisce dei media per lavoro e quando per puro piacere. Con rispetto ai loro temi preferenziali al momento del consumo dei media, risaltano i prodotti informatici e i contenuti relazionati con l'ambito dell'arte e della cultura. Inoltre, sono coscienti degli aspetti negativi che può portare un eccesso di consumo mediatico, come problemi derivati dall'iperconnessione ai media (ossessione, dipendenza, perdita di concentrazione) o lo stato di saturazione informativa.

3.6. Obiettivo 6:

Analizzare la considerazione dei professionisti della comunicazione intorno alle sei dimensioni che definiscono la competenza mediale.

Consideriamo che i risultati dello studio indichino che i professionisti della comunicazione concedono alle sei dimensioni della competenza mediale (Estetica / Linguaggio / Ideologia e valori / Processi di interazione / Processi di produzione-diffusione / Tecnologia) un'importanza chiave tanto nella sua formazione e applicazione professionale successiva, come nell'ambito delle conoscenze relative all'educazione mediale che ogni cittadino dovrebbe sviluppare. Tra queste, la maggior parte dei professionisti segnala la dimensione di "ideologia e valori" come quella di maggior peso specifico. Così, brandiscono che l'importante non è tanto l'estetica, i linguaggi, la tecnologia o i differenti processi in sé; ma la "ragione" per cui possedere conoscenze su queste materie o "con quale fine" utilizzarle per elaborare un messaggio. In questo modo, indicano che il resto delle dimensioni soltanto hanno senso se si trovano al servizio dell'ideologia e dei valori.

A livello concettuale, le dimensioni della competenza mediale che costituiscono una maggior difficoltà nella comprensione della realtà alla quale appellano sono quelle che fanno riferimento all' "estetica", ai "linguaggi" e ai "processi di interazione"; essendo le dimensioni di "ideologia e valori" e "processi di produzione/diffusione" quelle che sembrano designare nel professionista una maggior assimilazione del concetto al quale alludono.

Tuttavia, rispetto alle dimensioni del "linguaggio", ai "processi d'interazione" e, fondamentalmente, ai "processi di produzione/diffusione"; un gruppo significativo dei professionisti del settore mediatico spagnolo si mostra contrario o scettico a che i cittadini debbano sviluppare conoscenze specifiche sugli ambiti che comprendono tali assi; dato che, secondo loro, si tratta di questioni tecniche della professione che solo competono ai lavoratori del settore e il cui apprendimento non è necessario per nessuno che non si dedicherà all'attività mediatica, e che inoltre – aggiungono – potrebbe confondersi o deludersi dinanzi all'offerta dei media. Uno scetticismo che, consideriamo, possa derivare dalla paura percepita da qualche professionista della comunicazione al fatto che, se ogni cittadino conoscesse le chiavi dell'elaborazione dei prodotti mediatici (i cosiddetti "trucchi del mestiere"); si potrebbe smettere di valutarli come professionisti efficienti che sviluppano un'attività esclusiva; o anche, verificandosi il caso, potrebbero perdere il loro posto di lavoro.

3.7. Obiettivo 7:

Portare a termine un diagnostico delle debolezze, minacce, punti di forza e opportunità che, secondo i professionisti della comunicazione, presenta lo sviluppo dell'educazione nella competenza mediale.

Consideriamo che i risultati dello studio indichino che i professionisti della comunicazione, nonostante la loro considerazione maggiormente positiva dello sviluppo dell'educazione mediale, sono capaci di percepire ostacoli e condizionamenti negativi che ruotano attorno all'attuazione nell'attualità di programmi formativi in tale materia. In questo senso, sono coscienti della mancanza di sensibilità che possa esistere in certi settori della società innanzi all'importanza chiave di questa formazione, e gli preoccupa specialmente che si possa cadere in un clima di negligenza che porta a posticipare

indefinitamente l'attuazione effettiva dell'educazione mediale. Tuttavia, nonostante tali difficoltà, sono convinti del fatto che una società educata nella competenza mediale è una società migliore e che, per ottenerlo, risulta essenziale l'unione delle forze tra il settore professionale, il settore educativo e tutte quelle persone che durante il tempo si sono sentite coinvolte nello sviluppo di questo tipo di formazione.

4. Linee future di ricerca

Come già si è indicato in diversi capitoli di questa tesi, una delle ragioni che motivarono l'avvio e il concepimento iniziale di questa ricerca risiede nella proposta di attuazione n°7 del rapporto pubblicato dal Ministero di Educazione dal titolo “Competenza Mediale. Ricerca sul grado di competenza della cittadinanza in Spagna” (Ferrés & al., 2011: 171). In questo modo, prima di finire questa tesi che, precisamente, raccolse la sfida di una direzione scientifica suggerita nelle conclusioni di una precedente pubblicazione; non volevamo perdere l'opportunità di indicare una serie di linee future di ricerca che crediamo possano contribuire a continuare costruendo conoscenze nell'ambito dell'educazione mediale sulla base di questo e di altri studi che, in maggior o minor misura, già diedero il loro contributo all'avanzamento in questo campo scientifico. Alcune delle seguenti linee proposte nascono dai propri limiti della presente investigazione, quindi la necessità di delimitare tanto l'oggetto di studio come la scelta metodologica, implica fin dall'inizio la prevalenza di certe realtà alle quali far fronte. Altre proiezioni future, invece, nascono dal cammino percorso durante questi anni di attività di ricerca e dalla progressiva comparsa di nuove dimensioni, approcci e profili di studio che sono emersi man mano che ci addentravamo nel nucleo dell'analisi e nella realtà che abbraccia la situazione attuale dei professionisti dei media. Pertanto, continuiamo a esporre le linee future di ricerca che da questo studio si propongono per continuare avanzando in quella rama dell'educazione mediale che si concentra in tutto quello che concerne il settore professionale della comunicazione e la propria responsabilità nel potenziamento mediatico della cittadinanza.

In primo luogo, vogliamo indicare precisamente che il settore più dimenticato durante l'approccio agli studi sull'educazione mediale è stato, in numerose occasioni, il settore professionale della comunicazione; comparandolo, principalmente, con il

numero di ricerche focalizzate in modo completo sul settore dell'educazione. Pertanto, è necessario prendere coscienza del fatto che il campo scientifico della formazione sui media deve sempre tener in conto, ovviamente, i media e i professionisti che vi lavorano. Senza una parallela attenzione tanto alla realtà del settore educativo come a quella del settore mediatico, e alle ricerche che trattano di avanzare e di procedere parallelamente su entrambi terreni, sarà molto difficile raggiungere il desiderato obiettivo di uno sviluppo pieno dell'educazione mediale nella società.

Da un punto di vista della formazione dei futuri comunicatori, è necessaria l'elaborazione di un programma in competenza mediale per i professionisti della comunicazione, da parte di tutte le istituzioni coinvolte, con il fine di ottenere la sua integrazione all'interno dei piani di studio dei diversi corsi di laurea nel campo della comunicazione che, in teoria, dovrebbero rappresentare le porte di accesso al settore (Giornalismo / Comunicazione Audiovisiva / Pubblicità e Relazioni Pubbliche).

Dato il contesto della trasformazione digitale nella quale si trova immerso il settore mediatico, è indispensabile analizzare il modo nel quale la costante evoluzione tecnologica e i nuovi sistemi di informazione e comunicazione stanno modificando la forma di comprendere i media. Per questo, conviene concentrarsi nella forma nella quale le nuove tecnologie digitali emergenti, come lo *smartphone* e il *tablet*, stanno modificando le dinamiche abituali di lavoro dei professionisti della comunicazione. Consideriamo che la ricerca scientifica in questa precisa parte si riveli come sostanziale al fine di analizzare in un modo sistematico e rigoroso i comportamenti già diffusi tra i professionisti rispetto all'utilizzo, in differenti contesti, di questi catalizzatori dell'audiovisivo e dell'interattivo (*smartphone, tablet, etc.*). Tutto questo con l'obiettivo di individuare mancanze nel settore in questo preciso punto e disegnare pratiche e strategie innovatrici che si spingano dentro questa linea dall'ambito dell'educazione mediale.

Innanzitutto alle tendenze indicate per questo studio rispetto al settore mediatico spagnolo, risulterebbe interessante ripetere la presente ricerca (o portare al termine qualsiasi tipo di analisi simile) limitando il campo di studio i professionisti della comunicazione delle diverse comunità autonome. In questo modo, otterremo un comparativo sul contesto mediatico autonomo; identificando differenze, similitudini,

carenze e necessità specifiche intorno alla realtà del settore professionale delle varie comunità; e verificando le loro similitudini e differenze con i dati delle ricerche su scala nazionale.

Allo stesso modo, e tendendo in conto la condizione globale e di frontiera di un ambito come quello mediatico, risulterebbe interessante replicare la presente ricerca (o portare al termine qualche tipo di analisi simile) su scala internazionale. In questo modo, otterremmo un comparativo tra il contesto mediatico di diversi stati, individuando differenze, similitudini, mancanze e necessità specifiche intorno ad una realtà più ampia del settore professionale della comunicazione (per esempio uno studio sulla percezione dei livelli di competenza mediale in vari paesi del contesto iberoamericano o di quello europeo).

In quanto allo strumento metodologico, al di là dell'idoneità dimostrata dall'intervista in profondità per gli studi sulla percezione di un determinato collettivo, nel caso del settore mediatico consideriamo che si otterrebbero risultati rivelatori a partire dalla realizzazione di *focus groups* formati completamente dai professionisti della comunicazione. Così, risulterebbe interessante verificare come dialogano tra loro i professionisti stessi sui differenti aspetti della competenza mediale come: le sei dimensioni di base, la responsabilità sociale dei media, o le loro abitudini del consumo mediatico.

Al contrario, ci fa dubitare l'applicazione diretta di questionari di misura del livello reale di competenza mediale su un determinato campione di professionisti. Al di là della difficoltà a configurare uno strumento che possa misurare fedelmente il livello di competenza di un professionista, dati i costanti sviluppi digitali, crediamo che supporrebbe un arduo sforzo localizzare professionisti disposti a realizzare il questionario, dato che potrebbero considerarsi in un certo qual modo “attaccati” al presentarsi ad una prova che misuri un livello di conoscenza rispetto ad una materia della quale, in teoria, sono specialisti.

4.1. Proposte di attuazione

Così come abbiamo fatto con questo insieme di strade aperte su come è possibile avanzare a livello accademico dentro della direzione marcata da questo studio, non

vorremmo terminare questo capitolo senza impostare una serie di suggerimenti intorno a proposte concrete di attuazione alle quali consideriamo che si dovrebbe lavorare per una realizzazione efficace dell'educazione mediale nella società.

In primo luogo, se è vero che esistono, come indicano i risultati raggiunti in questa ricerca, differenze significative tra i livelli di competenza mediale dei professionisti, uno degli obiettivi primari dovrebbe dirigersi verso la riduzione di questo squilibrio attraverso azioni concrete come programmi formativi specifici per la riduzione del divario generazionale nel settore mediatico.

In questa linea, e al di là delle differenze nel livello della competenza mediale che si può avere tra i determinati profili o frange di età, diventa necessario stabilire piani di attualizzazione permanenti della formazione mediale dei professionisti in attivo. La trasformazione digitale avanza a un ritmo frenetico e fa sì che l'insieme di conoscenze necessarie per poter considerarsi competente nei media evoluzioni costantemente (a maggior ragione, se rientra, nell'ambito professionale dei media). Per questo, non si può pretendere che il professionista della comunicazione riceva un'unica educazione mediatica durante il suo periodo formativo nell'università, e che questa non sia ampliata, modificata o riattualizzata, durante l'intera traiettoria dentro del settore.

Congiuntamente, è necessario camminare verso il pieno auto-riconoscimento, da parte del settore professionale della comunicazione, della propria responsabilità sociale davanti ad ognuno dei messaggi che trasmette alla cittadinanza e che questa si trova unita al dovere del servizio pubblico inerente a tutti i mezzi di comunicazione che occupano un posto dentro dello spazio radioelettrico (TV, radio, ecc.) o ad ogni mezzo di comunicazione che prova ad avvicinare un insieme di messaggi audioscrittivistivi a una parte determinate della società (media di stampa, nuovi media, ecc.).

Inoltre, riprendiamo l'affermazione che “non esiste una programmazione di contenuti audiovisivi e multimediali che allo stesso tempo non ragioni in termini di educazione mediatica” (Ferrés & al., 2011: 173) e la ampliamo brandendo che il professionista della comunicazione debba essere cosciente, in ogni momento della sua attività, del fatto che i messaggi che elabora (o aiuta ad elaborare) causano una determinata influenza nel cittadino e che, pertanto, al di là della sua attività di

comunicatore è anche, in maggior o minor misura, un educatore-formatore della società.

In quanto al periodo formativo dei professionisti, diventa necessario rivendicare l'inserimento di, almeno, una materia sull'educazione mediale nei piani di studio di ognuno dei differenti corsi di laurea che s'impartiscono in Spagna, dentro delle differenti Facoltà di Scienza della Informazione e della Comunicazione, appartenenti ai tre titoli di studio che danno accesso al settore professionale dei media: Giornalismo / Comunicazione audiovisiva / Pubblicità e Relazioni Pubbliche. In ogni caso, la soluzione ideale passerebbe dall'incorporazione della competenza mediale come una materia trasversale che impregna lo sviluppo di questi titoli di studio nella loro integrità.

Tuttavia, se pretendiamo che l'educazione mediale formi parte dei piani di studio dei tre titoli di studio propri del campo della comunicazione, risulta alla stessa maniera essenziale che i formatori universitari di futuri professionisti siano coscienti delle implicazioni educative che possiede ogni atto comunicativo e che, in sintesi, posseggano un livello alto in competenza mediale affinché si possa trasferire efficacemente questo contenuto trasversale agli studenti. Con questo fine, e dello stesso modo che succedeva con i professionisti di lunga esperienza nel settore, dovrebbero esistere programmi di attualizzazione in formazione mediale diretti specificatamente ai docenti delle facoltà di Scienza dell'Informazione e della Comunicazione, indipendenti dalle materie che impartiscono nei differenti corsi di laurea triennali e specialistici disegnati per i futuri professionisti.

Dentro dell'ambito mediatico, e a parte della già menzionata responsabilità sociale che deve dirigere ogni prodotto dei media, bisogna promuovere spazi specifici di educazione mediale dentro dell'attuale offerta televisiva, radiofonica, digitale ecc. I professionisti devono ideare e sviluppare programmi, adattati alle differenti fasce di età, con contenuti diversi e divertenti sulla formazione sui media che siano capaci di sedurre gli ascoltatori e raggiungere alte quote di audience. Tutto ciò con il fine ultimo di ridurre al massimo le carenze individuate in questa materia tra i cittadini e per perseguire l'acquisizione di livelli adatti di competenza mediale per tutte le età e gli strati della società.

Infine, e urgentemente, diventa imprescindibile la collaborazione tra tutte le istituzioni, settori sociali, associazioni cittadine e collettivi di ogni tipo, con l'obiettivo

comune di lottare contro il contesto della crisi finanziaria e la precarietà lavorativa che da anni affetta a gran parte del settore mediatico spagnolo. Urge unire le forze e stabilire sinergie per combattere questa situazione affinché i professionisti possano svolgere il loro lavoro con condizioni di stabilità, tranquillità e libertà; che gli si permetta concentrarsi nel loro vero compito di elaborare contenuti di qualità basati su principi come la veridicità informativa, il concetto di servizio pubblico e l'onestà. Siamo convinti che l'ostentazione di un settore mediatico sano e consistente, con posti di lavoro garantiti nel tempo, e con condizioni lavorative dignitose, sia l'unica soluzione affinché i professionisti possano implicarsi veramente nella formazione cittadina e possano esercitare la propria attività a partire dai valori che già da decenni iniziarono a difendere i pionieri della tradizione *educomunicativa* e che oggi suppongono la vera sfida presente e futura dell'educazione mediale. Soltanto attraverso l'EDUCAZIONE e la COMUNICAZIONE, e la loro alleanza fedele e duratura, potremo camminare insieme verso una società critica e competente davanti ai loro mezzi, che aiuti a costruire un mondo più giusto, libero, democratico, integro e solidale; nel quale si rispetti il diritto di ogni essere umano a vivere e ad esprimersi in condizioni di dignità, decenza e pace universale.

BLOQUE III

Fuentes y referencias

When the legend becomes fact, print the legend.

(The man who shot Liberty Valance, John Ford, 1962)

Aguaded, J.I. (2001). La educación en medios de comunicación. Panoramas y perspectivas. Murcia: KR.

Aguaded, J.I. (2002). Internet, una red para la información, la comunicación y la educación. En J.I. Aguaded & J. Cabero, *Educación en Red. Internet como recurso para la educación* (pp. 17-31). Málaga: Aljibe.

Aguaded, J.I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas [United nations aiming at media literacy education]. *Comunicar*, 38(XIX), 07-08. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>

Aguaded, J.I. (2014). La investigación como estrategia de formación de los educadores: Máster y Doctorado [Research as a strategy for training educators: Master and Doctorate]. *Comunicar*, 43 (XXII), 7-8. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-a1>

Aguaded, J.I. & al. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, Universidad de Huelva.

Aguaded, J.I., Sánchez Carrero, J. & Marín, V. (2012). *Televisión educativa*. Madrid: Síntesis.

Alfaro, R.M. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Calandria.

Alfaro, R.M. (2008). Ciudadanos y culturas mediáticas: ocultos en la formalidad democrática. *Mediaciones Sociales*, 3, 351-391.

American Library Association (1989). Presidential Committee on Information Literacy, Final Report [American Library Association, Chicago, IL, 1989].

Andrés, S. de (2006). Hacia un planteamiento semiótico del estereotipo publicitario de género. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 15, 255-284.

Andrés, S. de & González Martín, R. (2010). Comunicación responsable y transferencia social: Retos y compromisos en la formación de nuevos perfiles profesionales en comunicación con fines sociales. In J. Sierra & F. Cabezuelo, *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de Ciencias de la Comunicación* (pp. 66-81). Madrid: Fragua.

Andrés, S. de & González Martín, R. (2012a). La comunicación en el marco de la responsabilidad social. Bases para una definición de comunicación responsable. *AdResearch ESIC*, 6 (6), 8-31.

Andrés, S. de & González Martín, R. (2012b). Comunicación inclusiva: una experiencia en creación de campañas sobre discapacidad intelectual. *Área abierta*, 12 (1). Recuperado de: <http://goo.gl/J4HnL9>

Andrés, S. de, González Martín, R. & Collado, R. (2011). Comunicación y creatividad inclusivas. Una experiencia en creación de campañas a favor de la inclusión social de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. [Actas del I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia, 13-15 de octubre de 2011]. Recuperado de: <http://goo.gl/xrupzj>

Aparici, R. (Coord.). (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Aparici, R. (1993). El documento integrado. In R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 351-365). Madrid: Ediciones de la Torre.

Aparici, R. (Coord.). (2010). *Educación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Aparici, R. (2010). Introducción: la educomunicación más allá del 2.0. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp: 09-23). Barcelona: Gedisa.

Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J. & García Matilla, A. (2010). Informe “La educación mediática en la escuela 2.0”. Recuperado de: <http://goo.gl/hmWJMO>

Aparici, R., García Matilla, A. & Valdivia, M. (1987). *La imagen*. Madrid: UNED.

Aparici, R., García Matilla, A. Fernández Baena, J. & Osuna, S. (2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.

Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar. In J. Ballesta (dir.), *Los medios de comunicación en el currículum* (pp. 45-112). Murcia: KR.

Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.

Area, M., Gutiérrez, A. & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.

Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.

Barranquero, A. (2014). El pensamiento comunicacional de Luis Ramiro Beltrán. In L.R. Beltrán, *Comunicación de la liberación, desarrollismo y políticas públicas* (pp. 17-40). Málaga: Luces de Gálibo.

Beltrán, L.R. (2005). La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. [Documento presentado al III Congreso Panamericano de la Comunicación, celebrado en Buenos Aires (Argentina) del 12 al 16 de julio de 2005]. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf

Beltrán, L.R. (2007). Comunicación para la democracia en Iberoamérica. Memorias y retos de futuro. *Telos*, 72, 20-30. Recuperado de: <http://goo.gl/xXcw1q>

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.

- Bergomás, G.A. (2010). Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente. *Razón y Palabra*, 63. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/gbergomas.html>
- Bernabéu, N., Esteban, N., Gallego, L. & Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: IFIIE Mediascopio - MEC.
- Bernabéu, N. & González, O. (2011). *Leer periódicos en casa. Guía para las familias*. Madrid: IFIIE Mediascopio - MEC.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (1978). *Constitución Española*. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (2006). Ley 2/2006, de 3 de mayo, General de Educación. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Recuperado de: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (2010). Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-5292>
- Bradburn, N., Sudman, S. & Wansink, B. (2004). *Asking questions. The definitive guide to questionnaire design: for market research, political polls and social and health questionnaires*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brzezinski, Z. (1970). *Between two ages: America's Role in the Technetronic Era*. New

York: Viking Press.

Buitrago, A. & García Matilla, A. (2013). Metodologías para el estudio de la competencia mediática en profesionales de la comunicación. *Communication Papers (Media Literacy & Gender Studies)*, 2, 75-82.

Buitrago, A., Ferrés, J. & García Matilla, A. (2015). La educación en competencia mediática en el currículum de los periodistas. *Index Comunicación*, 5(2), 101-120.

Buitrago, A., Navarro, E. & García Matilla, A. (2014). Comunicación, educación y sociedad. Una experiencia pionera de Educación Mediática en la universidad española. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes, Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 279-287). Gothenburg: NORDICOM.

Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

CAC [Consell de l'Audiovisual de Catalunya] (2006). Manifiesto por la educación audiovisual y multimedia. *Quaderns del CAC*, 25, 41-42. Recuperado de: https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25manifest_ES.pdf

CIESPAL (2014). Luis Ramiro Beltrán. *Comunicación, política y desarrollo*. La Paz: Quipus – CIESPAL.

Canudo, R. (1995). *Manifeste des sept arts* (texto original: 1923). París: Séguier.

Carlsson, U. & Hope, S. (2013). *Media and information literacy and intercultural dialogue* [MILID Yearbook 2013]. Gothenburg: NORDICOM. Recuperado de: <http://goo.gl/xBJCg>

Celot, P. & Pérez Tornero, J.M. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de: <http://goo.gl/wpzZnl>

CÉNECA (Ed.). (1992). *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: CÉNECA / UNICEF / UNESCO.

Chaparro, M. (2002). *Sorprender al futuro. Comunicación para el desarrollo e información audiovisual*. Barcelona: La Frontera.

Chaparro, M. (2008). *Comunicación ciudadana. Poder, participación y nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Sevilla: iMedea.

Chaparro, M. (2013). La comunicación del desarrollo. Construcción de un imaginario perverso. *Telos*, 94, 31-42.

Chaparro, M. (2015). *Claves para repensar los medios y el mundo que habitamos. La distopía del desarrollo*. Bogotá: Desde Abajo.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.

Christopherson, J. (1997). The Growing Need For Visual Literacy at The University. In *VisionQuest: Journeys toward visual literacy. Selected readings from the annual conference of the International Visual Literacy Association* (28th, Cheyenne Wyoming, October, 1996) (pp. 169-174). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408963.pdf>

Cloutier, J. (1975). *L'ère d'émèrec ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.

Cobo, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: <http://goo.gl/vSDKSG>

Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.

Costa, C., Jorge, A. & Pereira, L. (2014). Media and Information Literacy Policies in Portugal. Recuperado de: <http://goo.gl/Xi7kR4>

Cuñat, R.J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas [Actas del XX Congreso Anual de AEDEM: Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa, pp. 44-57].

Declaración de Braga sobre las conclusiones del I Congreso Nacional (portugués) “Literacia, Media e Cidadania” [abril de 2011]. Recuperado de: <http://goo.gl/kahRD7>

Declaración de Madrid sobre Educación y Medios de Comunicación: “La Bahía de los Cinco Vientos” [Madrid, 9 de febrero de 2015]. Recuperado de: <http://goo.gl/uh6yjM>

Declaración de México [I Foro de Alfabetización Mediática e Informativa en Latinoamérica y el Caribe. Ciudad de México, 11 de diciembre de 2014]. Recuperado de: <http://www.foroamilac.org/p/declaracion-de-mexico.html>

Declaración de París [I Foro Europeo de Alfabetización Mediática e Informativa. París, 28 de mayo de 2014]. Recuperado de: <http://goo.gl/nKu0XW>

Deleuze, G. & Guattari, F. (1976). *Rhizome* (Internationale marxistische diskussion; 67). París.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux*. París: Minuit.

Delors, J. (Coord.). (1996). La educación encierra un tesoro [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI]. Madrid: Santillana.

Díez, M. (2005). La UNESCO en la prensa internacional (1974-1984). *Quaderns del CAC*, 21, 143-152.

Doin, G., (2012). *La educación prohibida*, [Documental], Argentina. Recuperado de: <http://www.educacionprohibida.com>

Domínguez, M.J. (1997). La lectura dinámica de los signos. *Comunicar*, 8, 57-61.

Dorfman, A. & Mattelart, A. (2010). Para leer al pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo. Ciudad de México: Siglo XXI.

Dornaletche, J. (2013). *La educación bastarda*. TEDx Talk, Segovia. [realizada el 17 de mayo de 2013]. Se puede consultar en: <https://goo.gl/hFmjil>

Dornaletche, J., Buitrago, A. & Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática [Categorization, item selection and implementation of an online digital literacy test as media literacy indicator]. *Comunicar*, 44, 177-185. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-19>

Doyle, C. (1992). Outcome Measures for Information Literacy Whithin the National Education Goals of 1990: Final Report of the National Forum on Information Literacy. Summary of Findings (ERIC document nº ED 351033) [US Department of Education, Washington, DC, 1992].

Dussel, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela. Recuperado de: <http://goo.gl/kYyJ>

Ferrés, J. (1988). *Vídeo y educación*. Barcelona: Laia.

Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del CAC*, 25, 09-18.

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores [Competence in media studies: its dimensions and indicators]. *Comunicar*, 29(XV), 100-107.

Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.

Ferrés, J. Aguded, J.I. & García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono 14*, 10(3), 23-42. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>

Ferrés, J. & al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators]. *Comunicar*, 38(XIX), 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Ferrés, J. & Santibáñez, J. (2011). *Investigación sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, Universidad de La Rioja.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freinet, C. (1973). *El texto libre*. Barcelona: Laia.

Freire, P. (1963). *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

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

Gabelas, J.A. & Marta, C. (2008). *Consumo y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos y propuestas de convivencia*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

García Canclini, N. (1994). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Ciudad de México: Grijalbo.

García Canclini, N. (2007). Libros, pantallas y audiencias: ¿qué está cambiando? [Books, screens and audiences: what is changing]. *Comunicar*, 30(XV), 27-32. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c30-2008-01-004>

García Matilla, A. (1990). *El vídeo educativo dentro de un modelo multimedia de enseñanza a distancia: el caso de la UNED* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, España.

García Matilla, A. (1993a). Los medios para la comunicación educativa. In R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 413-426). Madrid: Ediciones de la Torre.

García Matilla, A. (1993b). Viejos y nuevos enfoques en el ámbito de la alfabetización audiovisual en España. In R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 51-77). Madrid: Ediciones de la Torre.

García Matilla, A., Martínez, L. M. & Rivera M. J. (1996). *La televisión educativa en España. Informe marco*. Madrid: MEC.

García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación: la utopía posible*. Barcelona: Gedisa.

García Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 151-168). Barcelona: Gedisa.

García Matilla, A. & al. (2011). *Memoria final del Proyecto de Investigación: La competencia en comunicación en el contexto digital de Castilla y León* (REF: VA026A10-1). Valladolid: Junta de Castilla y León.

Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York. Basic Books.

Gibson, W.J. & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley & Sons, Inc.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Goulding, C. (2005). Grounded theory, ethnography and phenomenology: a comparative analysis of three qualitative strategies for marketing research. *European Journal of Marketing*, 39(3/4), 294-308.

Guba, E.G. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Anual*, 29 (2), 75-91.

Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Gutiérrez, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp: 171-185). Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital [Media education, media literacy and digital competence]. *Comunicar*, 38(XIX), 31-39. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>

Gutiérrez, F. (1976). *El lenguaje total: pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.

Gutiérrez, F. & Prieto, D. *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ciccus – La Crujía.

Hermosilla, M.E. & Fuenzalida, V. (1993). La recepción activa de televisión. In R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (pp. 261-284). Madrid: Ediciones de la Torre.

Hitchens, H. (1984). Estados Unidos: la “alfabetización” visual. In Z. Morsy (Coord.), *La educación en materia de comunicación* (pp. 316-326). París: UNESCO.

Hope, S. & Kerr, P. (2014). *Global citizenship in a digital world* [MILID yearbook 2014]. Gothenburg: NORDICOM. Recuperado de: <http://goo.gl/zmH9pf>

Íñigo, A. I., Miret, M. & Aparicio, D. (2011). *Aire Comunicación: diez años de Educomunicación*. [Actas del I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia, 13-15 de octubre de 2011]. Recuperado de: <http://goo.gl/Prj493>

Jacquinet, G. (1977). Apprendre des images, au lieu d'apprendre par l'image. *Le Français aujourd'hui*, 38. [Revista de la Association Française des Enseignants de Français]

Jacquinet, G. (1997). *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique.

- Jacquinet, G. (1999). Educar en los medios de comunicación para favorecer la democracia. *Comunicar*, 13(VII), 29-35.
- Jenkins, H. & al. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
Recuperado de: <https://goo.gl/n661EV>
- Jorge, A. Pereira, L. & Costa, C. (2014). Práticas de educação para os media em Portugal. Uma visão panorámica. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes, Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 167-172). Gothenburg: NORDICOM.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL.
- Kaplún, M. (1982). *Lectura crítica*. Caracas: Centro Guarura.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp: 41-61). Barcelona: Gedisa.
- Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. doi: <http://dx.doi.org/b4smqw>
- Kovalik, C. & Lambdin, K. (1997) A Cartographic Interpretation of Visual Literacy: An Historical Perspective. In *VisionQuest: Journeys toward visual literacy. Selected readings from the annual conference of the International Visual Literacy Association* (28th, Cheyenne Wyoming, October, 1996) (pp. 207-216). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408970.pdf>
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: literacy learning ant the design of social futures* (182-202). London: Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- La Borderie, R. (1969). Introducción a la cultura audio-visual. In *Les nouvelles littéraires* [18 de septiembre de 1969, p. 11].
- Lacasa, P. (2010). Entrevista a Henry Jenkins. *Cuadernos de pedagogía*, 398, 52-56.
- MacBride, S. (dir.). (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenox, M.F. & Walker M.L. (1993). Information literacy in the educational process. *The Educational Forum*, 57(2), 312-324.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills (California): Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage (2nd ed).
- Margalef, J. (2010). *Retos y perspectivas de la educación mediática en España*. Madrid: IFIIE Mediascopio - MEC.
- Marta, C. (Coord.). (2014). *La comunidad digital en Aragón. Antecedentes, estado actual y tendencias*. Salamanca: Comunicación Social.
- Marta, C. & Gabelas, J. A. (2007). Medios de comunicación y participación ciudadana. In *Jornadas Educación cívica y democracia. Educación, medios de comunicación y civismo*. Zaragoza: Fundación Jiménez Abad. Recuperado de: http://www.fundacionmgimenezabad.es/images/Documentos/2007/20070125_26_epp_c_omunicacion_lazo_y_gabelas_es_o.pdf
- Marta, C. & Gabelas, J. A. (2013). Investigación sobre el grado de competencia mediática de los ciudadanos aragoneses. *Ámbitos*, 22, 121-130.
- Martín Barbero, J. (1986). *De los medios a las mediaciones*. Ciudad de México: Gili.
- Martín Barbero, J. (1995). Secularización, desencanto y reencantamiento massmediático. *Diálogos de la Comunicación*, 41, 71-81. Recuperado de: <https://goo.gl/VO7Y41>
- Martín Barbero, J. (1997). Globalización y multiculturalidad : Notas para una agenda de investigación. *Ensayo y Error*, 3, 179-199.

Martín Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21.

Martín Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva sociedad*, 169, 33-42.

Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34.

Martín Barbero, J. & Rey, G. (2000). Los ejercicios del ver: hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona: Gedisa.

Martínez, E. & Marta, C. (Coords.). (2011). *Jóvenes interactivos, nuevos modos de comunicarse*. La Coruña: Netbiblo.

Martínez-Salanova, E. (1999). *El periódico en las aulas. Análisis, producción e investigación*. Huelva: Grupo Comunicar.

Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Mattelart, A. (2003). Sociedad de la información: el enfrentamiento entre proyectos de sociedad. *Diálogos de la comunicación*, 67. Recuperado de: <http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/67-revista-dialogos-la-sociedad-de-la-Infomación.pdf>

Mattelart, A. (2014). *Por una mirada-mundo*. Barcelona: Gedisa.

McCombs, M. & Shaw, D. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/267990>

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: the extensions of man*. New York: McGraw Hill.

- McLuhan, M. (1968). *War and peace in the global village*. New York: Bantam.
- McLuhan, M. & Nevitt, B. (1972). *Take today: the executive as dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ministros Europeos de Educación Superior (1999). Declaración de Bolonia. Recuperado de: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Minkinen, S. (1978). *A general curricular model for mass media education*. Madrid: J. M. Llorca - ESCO for UNESCO.
- Monterde, J.E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Monterde, J.E. (1993). Veinte años de cine español (1973-1992). Un cine bajo la paradoja. Barcelona: Paidós.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97351>
- Morduchowicz, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado [When media education is state policy]. *Comunicar*, 32(XVI), 131-138. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-02-011>
- Morduchowicz, R. (2014). Los chicos y las pantallas. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana – UNESCO.
- Morsy, Z. (Coord.). (1984). *La educación en materia de comunicación*. París: UNESCO.
- Muhr, T. (2004). *User's manual for ATLAS.ti*. Berlín: ATLAS.ti Scientific Software Development.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Muñoz, J. & Sahagún, M.A. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. In C. Izquierdo & A. Perinat (Eds.), *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas* (pp. 299-363). Barcelona: Amentia.

Navarro, E., Canga, M. & García Matilla, A. (2012). *Huellas de la ciudad. Un proyecto de arte y educomunicación*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Ojeda, G. (2005). Por un nuevo uso educativo de la radio y la televisión en Iberoamérica [For a new educational use of radio and television in Latin america]. *Comunicar*, 25, 87-90.

Ontario Ministry of Education (1989). *Media literacy resource guide: Intermediate and senior divisions*. Toronto: Queen's printer for Ontario.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

ONU (2002). Resolución 56/116: "Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos". Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/56/116>

Osuna, S., Marta, C. & Aparici, R. (2012). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la sociedad digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Razón y Palabra*, 17(81). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199524700032.pdf>

Orozco, G. (2010). Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp: 267-279). Barcelona: Gedisa.

Orozco, G., Navarro, E. & García Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias [Educational challenges in times of mass self-communication: A dialogue among audience]. *Comunicar*, 38(XIX), 67-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>

Pandit, N.R. (1996). The creation of theory: a recent application of the grounded theory method. *The Qualitative Report*, 2(4). Recuperado de: <http://goo.gl/i1GiK>

Pereira, S. (2014). A internet na vida das gerações mais novas. Um estudo com adolescentes portugueses. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes, Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 135-143). Gothenburg: NORDICOM.

Pereira, S. & Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha [Atas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania, pp. 157-168]. Recuperado de: <http://goo.gl/qKteXa>

Pereira, S., Pinto, M. & Pereira, L. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños [Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media]. *Comunicar*, 39 (XX), 91-99. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-09>

Pérez Rodríguez, M.A. & Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores [From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators]. *Comunicar*, 39 (XX), 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>

Pérez Tornero, J.M. & Pi, M. (2014). La educación en medios en una España en crisis. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes, Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 247-256). Gothenburg: NORDICOM.

Pinto, M. (2014). O trabalho em rede na definição de uma política de literacia mediática. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes, Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 157-164). Gothenburg: NORDICOM.

Pinto, M. (Coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Piñeiro, T. (2015). 'Esto no es un juego'. Transalfabetización y competencia mediática de los futuros profesionales de la Comunicación. *Telos*, 101, 81-91.

Piscitelli, A. (2010). *1@1 Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.

Prieto, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ciccus – La Crujía.

Prieto, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp: 27-40). Barcelona: Gedisa.

- Quilaqueo, D. & San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuches mediante la teoría fundamentada. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 151-168.
- Quiroz, M.T. (1992). Estrategias educativas. In CÉNECA (Ed.), *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano* (pp. 302-311). Santiago de Chile: CÉNECA / UNICEF / UNESCO.
- Quiroz, M.T. (1993). *Todas las voces. Comunicación y educación en Perú*. Lima: Universidad de Lima.
- Quiroz, M.T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 187-204). Barcelona: Gedisa.
- Reia-Baptista, V. (2014). "Easy Pieces" de literacia fílmica. Alguns casos europeus. In I. Eleá (Ed.), *Agentes e Vozes, Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha* (pp. 147-155). Gothenburg: NORDICOM.
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rincón, O. (2008). No más audiencias, todos devenimos productores [No more audiences, we all become producers]. *Comunicar*, 30(XV), 93-98. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c30-2008-01-014>
- Rincón, O. (2011). Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar [New television narratives: entertainment, telling, citizenship, experimental]. *Comunicar*, 36(XVIII), 43-50. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-02-04>
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice. A guide for social students and researchers*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Robison, A. (2009). New media literacies by design: The game school. In K. Tyner (Ed.), *Media Literacy: New Agendas in Communication* (pp. 192-208). New York: Routledge.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. & Ispuzua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18,(1), 223-242. Recuperado de: <http://goo.gl/r5Znwb>
- Silva, S. & Pereira, S. (Coords.) (2014). Livro de Atas do 2º Congresso Literacia, Media e Cidadania. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29811>
- Soares, I. de O. (2010). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp: 129-150). Barcelona: Gedisa.
- Soares, I. de O. (2011). Educación mediática participativa: la perspectiva de la Licenciatura en Educomunicación, USP – Brasil. [Actas del I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia, 13-15 de octubre de 2011]. Recuperado de: <http://goo.gl/ldQYAH>
- Soler, P. & Fernández, B. (2010). La grounded theory y la investigación cualitativa en comunicación y marketing. *Icono 14*, 2(8), 203-213.
- Spiggle, S. (1994). Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 21, 491-503.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* [1ª edición]. Newbury Park (California): Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* [2ª edición]. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* [3ª edición]. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Taddei, N. (1979). *Educación con la imagen*. Madrid: Marova.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: Bantam.

Torres, C. A. (2004). *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*. México: Siglo XXI.

The New Media Consortium (Ed.). (2005). *A Global Imperative. The Report of the 21st Century Literacy Summit*. Recuperado de:
http://www.nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf

Tucho, F. (2011). *Hacia una Educación Mediática “más verde”: la dimensión medioambiental en la Educomunicación*. [Actas del I Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital, Segovia, 13-15 de octubre de 2011]. Recuperado de: <http://goo.gl/acOkx4>

Tucho, F., Masanet, M. J. & Blanco, S. La cuestión medioambiental en la educación mediática: un reto pendiente. *Zer*, 36(XIX), 205-219.

UNESCO (1959). *Resoluciones de la VI Conferencia General de la UNESCO [Décima Reunión, París, 1958]*. Mesnil-sur-I'Éstrée: ONU-Firmin Didot. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114584s.pdf>

UNESCO (1979). *Actas de la XX Conferencia General de la UNESCO [20ª reunión, París, 1978]*. París: ONU. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114032S.pdf>

UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios, celebrado en Grünwald (República Federal de Alemania) en 1982. Recuperado de: <http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Declaración-de-Grunwald.pdf>

UNESCO (2008). *Teacher training curricula for media and information literacy. Report of the international expert group meeting [Sede de UNESCO, París, 16-18 de junio de 2008]*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://goo.gl/EhqB01>

Valderrama, C.E. (2010). Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp: 281-305). Barcelona: Gedisa.

Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vallet, A. (1970). *El lenguaje total*. Zaragoza: Luis Vives.

Vicente, M. y Monclús, B. (2012) Herramientas informáticas para el análisis cualitativo de la imagen audiovisual. Nuevos recursos para la investigación en comunicación. [III Congreso Internacional Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Tarragona, 18-20 de enero de 2012]. Recuperado de: <http://goo.gl/fN6R2Y>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2011). *Media and Information Curriculum for Teachers*. París: UNESCO.

** Todos los enlaces URL incluidos en este apartado han sido revisados con fecha de 7 de octubre de 2015, momento en el cual se encontraban activos con normalidad.*

*¿Qué te parece desto, Sancho? —dijo don Quijote—.
¿Hay encantos que valgan contra la verdadera valentía?
Bien podrán los encantadores quitarme la ventura,
pero el esfuerzo y el ánimo será imposible.*

Segunda parte del Ingenioso Caballero Don Quijote de la Mancha (Miguel de Cervantes)

*Hay hombres que de su ciencia
Tienen la cabeza llena
Hay sabios de todas menas
Más digo sin ser muy ducho:
Es mejor que aprender mucho
El aprender cosas buenas*

El Gaucho Martín Fierro (José Hernández)

*A esto don Juan se arrojó,
y escrito en este papel
está cuanto consiguió.
Y lo que él aquí escribió
mantenido está por él.*

Don Juan Tenorio (José Zorrilla)

—Impetuoso, homérico.—

Michaelleen Flynn (*The quiet man*, John Ford, 1952)

