



La comunicación en el escenario digital

Actualidad, retos y perspectivas

Coordinadores: Luis Miguel Romero Rodríguez ■ Diana Elizabeth Rivera Rogel



UTPL
La Universidad Católica de Loja

La comunicación en el escenario digital

Actualidad, retos y perspectivas

Coordinadores:

Luis M. Romero-Rodríguez y Diana Rivera-Rogel



Argentina • Bolivia • Brasil • Chile • Colombia • Costa Rica
Ecuador • España • Guatemala • México • Panamá • Perú
Puerto Rico • República Dominicana • Uruguay • Venezuela

Datos de catalogación

Coordinadores: Diana Rivera-Rogel y Luis M. Romero-Rodríguez

La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectivas

Primera edición

Pearson Educación de Perú, S.A. 2019

ISBN: 978-607-32-4859-4

Área: Comunicación

Formato: 18.5 x 23.5 cm

Páginas: 880

La comunicación en el escenario digital. Actualidad, retos y prospectivas.

El libro es una obra colectiva creada por un equipo de profesionales, quienes cuidaron el nivel y pertinencia de los contenidos, lineamientos y estructuras establecidos por Pearson Educación.

Dirección general: Sergio Fonseca ■ **Dirección de innovación y servicios educativos:** Alan David Palau ■ **Country Sales Manager Ecuador:** Dante Antonioli ■ **Gerencia de contenidos y servicios editoriales:** Jorge Luis Íñiguez ■ **Especialista en contenidos de aprendizaje:** Erick López Sánchez ■ **Corrección de estilo:** Israel Valladares ■ **Composición y diagramación:** Julio Bellido ■ **Imágenes:** Shutterstock Image ■ **Gerente de cadena de abastecimiento:** Karina Liste

Editor: Erick López Sánchez
erick.lopez@pearson.com

Primera edición, abril 2019
ISBN LIBRO E-BOOK: 978-607-32-4859-4

D.R. © 2019 por Pearson Educación de México S.A.
Antonio Dovali Jaime 70, Torre B, Piso 6
Naucalpan de Juárez, México



Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

www.pearsonenespañol.com

Apoyos y agradecimientos

- Vicerrectorado de Investigación, Universidad Técnica Particular de Loja–Ecuador.
- Grupo de Investigación (GI) Comunicación, Educación y Tecnología (Universidad Técnica Particular de Loja–Ecuador).
- Proyecto I+D “Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (*smartphones* y *tablets*): Prácticas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples” (EDU2015–64015–C3–1–R) del Ministerio de Economía y Competitividad (España) y FEDER.
- “Red de Educación Mediática” del Programa Estatal de Investigación Científica–Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016–81772–REDT), financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.
- Grupo de Investigación Ágora (PAI–HUM–648) Universidad de Huelva (España).
- Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (ALFAMED).
- Laboratorio de Estudios en Comunicación (LADECOM) – Universidad de Sevilla (España).
- Grupo de Investigación Prospectivas de la Comunicación Multimedia (PROCOMM) Universidad Internacional de La Rioja (España).
- Laboratorio de Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación – TRICLab (España).

Contenidos

Apoyos y agradecimientos	7
Prólogo: el escenario digital en la nueva comunicación envolvente	41
Introducción	47
Capítulo 1: La llegada de un nuevo escenario y el nacimiento de un paradigma comunicativo	65
1. Hacia la construcción de un nuevo mundo	69
2. Las TIC en el escenario comunicativo, un paradigma de maleable conformación	71
3. La continua revolución digital	72
4. Explicar el paradigma actual a través de las teorías clásicas	73
5. McLuhan, el determinismo tecnológico y la mediamorfosis	74
6. Los nuevos medios desde las perspectivas clásicas: funcionalista y crítica	76
7. El funcionalismo en la era transmediática	77
8. La posición crítica de la comunicación mediada por las TIC	78
9. Entender la comunicación que viene	80
10. La llegada de una nueva generación: los nativos digitales	80

11. La figura del prosumidor	83
12. Discusión y conclusiones	85
Capítulo 2: La comunicación en una sociedad hiperconectada: nuevas estrategias del periodismo	93
1. Introducción	97
2. La sociedad hiperconectada: innovación tecnológica para un periodismo orientado a los <i>prosumers</i>	99
2.1. Tecnología 2.0 para contenidos hiperconectados	101
2.2. Tecnologías <i>live</i> y contenido autodestruible: la conectividad del periodismo <i>snap</i> y efímero	105
2.3. Tecnologías móviles: de <i>user-generated content</i> a redes 5G e Internet de las Cosas (IoT)	108
3. Discusión y conclusiones	111
Capítulo 3: De lo audiovisual a lo transmedia. Competencias para las nuevas narrativas de los prosumidores en el ecosistema digital	119
1. Introducción	123
2. De los <i>mass media</i> a la convergencia mediática	124
3. La comunicación de las nuevas generaciones del ecosistema digital	127
4. Las nuevas narrativas	131
5. Educación y narración	133

6. Experiencias de desarrollo de competencias para las nuevas narrativas	136
6.1. Empoderamiento del yo: el programa DUSTY	136
6.2. El National Film Board de Canadá: narración orientada al aprendizaje	137
6.3. El caso europeo: Educ'Arte	138
6.4. La Filmoteca de Catalunya: filmoteca per les escoles	138
6.5. Scratch y la narrativa a través del código	139
7. Discusión y conclusiones	140
Capítulo 4: Dimensiones interpersonales e hiperpersonales de la comunicación digital: identidades, influencia social y acción colectiva	149
1. Introducción	153
2. El surgimiento de la comunicación digital	154
2.1. Sociedad de la información versus sociedad del conocimiento	155
2.2. Sociedad red	158
2.3. Web 2.0: el nacimiento de la web social	158
3. Revisión del estado del arte	160
3.1. Dimensiones de la comunicación digital	160
3.2. La identidad digital	162
3.3. Influencia social	164
3.4. Acción colectiva	166

4. Experiencias	168
4.1. Twitter como medio de participación social en la esfera pública	168
5. Discusiones y conclusiones	169
Capítulo 5: Customización, interactividad y ubicuidad: el nuevo espacio personalizable	179
1. Introducción	183
2. Revisión del estado del arte	185
2.1. Características del “nuevo” espacio comunicativo	185
3. Estudio de casos: análisis de experiencias de éxito	199
3.1. Eliza: una terapeuta digital	200
3.2. Sam, el meteorólogo virtual	202
3.3. <i>Active History</i> : diálogos con la historia	204
3.4. <i>Catrina</i> : La realidad en directo y en 360º	206
3.5. <i>BBC</i> : una apuesta por la personalización y la accesibilidad	208
3.6. <i>Project Syria</i> : el multimedia como recreación virtual	212
3.7. <i>Clouds over Sidra</i> : el usuario convertido en la mirada de la protagonista	213
3.8. <i>I am Rohingya</i> : el usuario como testigo	214
3.9. <i>The Displaced Trilogy</i> : tres miradas a un mismo conflicto	215
3.10. <i>The disappearing oasis</i> : el multimedia en primera persona	216
3.11. <i>Family farm</i> : un viaje interactivo a la vida en la granja	218
3.12. La ciudad de las maravillas: redescubriendo el Teatro Real	219

4.	Planteamientos críticos hacia la customización de la oferta digital	219
5.	Discusión y conclusiones	222
Capítulo 6: Medios públicos y de servicio en la red. Perspectiva hispanoecuatoriana del servicio público de comunicación en la convergencia digital		233
1.	Introducción	237
2.	Contexto legal y principales líneas de investigación del servicio público de comunicación en España y Ecuador	239
2.1.	Fundamentos legales del servicio público de comunicación en España	239
2.2.	Fundamentos legales del servicio público de comunicación en Ecuador	241
3.	Principales líneas de investigación sobre el servicio público de comunicación en España y Ecuador.	243
3.1.	Servicio público de comunicación en España: líneas de investigación	243
3.2.	Servicio público de comunicación en Ecuador: líneas de investigación	244
4.	Contexto mediático actual del servicio público de comunicación en España y Ecuador.	245
5.	El servicio público de comunicación y la distribución de sus contenidos en soportes digitales: perspectiva hispano-ecuatoriana.	247
5.1.	Manifestaciones del servicio público de televisión en el entorno digital español	247
5.2.	El servicio público de radio en el entorno digital español	249
5.3.	Manifestaciones del servicio público en el entorno digital ecuatoriano	250
6.	Discusión y conclusiones	252

Capítulo 7: Taxonomía del periodismo digital en Iberoamérica: evolución en las dos décadas digitales 263

1. Introducción	267
2. Revisión del estado del arte	269
2.1. Modelos de medios digitales	269
2.2. Evolución del periodismo digital en Iberoamérica	270
3. Tipología de los medios digitales en Iberoamérica	272
4. Discusión y conclusiones	277

Capítulo 8: Estructuras de propiedad: los dueños de la información digital 287

1. Introducción	291
2. Revisión del estado del arte	293
2.1. Los nuevos dueños de la información y las viejas dinámicas de propiedad	293
2.2. Transformaciones profesionales, el usuario mercancía y la utopía digital	299
3. Experiencias, prácticas, situaciones	300
3.1. Crecimiento y seguidores	307
3.2. El entramado detrás de los gigantes tecnológicos	309
4. Discusión y conclusiones	315

Capítulo 9: Periodismo digital: ¿reinventando o reciclando una profesión? 325

1. Introducción 329
2. Estado del arte: del papiro a la ubicuidad 331
3. Lo que heredamos 335
4. Las experiencias en la sociedad red 336
5. Los desafíos actuales 338
6. Discusión y conclusiones 340

Capítulo 10: La radio en el entorno digital: los nuevos canales de las ondas hertzianas 349

1. Introducción 353
2. La radio en el nuevo ecosistema comunicativo 355
3. La radio **online**: formatos, públicos y modelos de negocio 356
4. La radio personalizada: el formato **podcast** 360
5. La adaptación de la radio a las pantallas 363
 - 5.1. La radio visual 364
 - 5.2. La radio social 366
 - 5.3. La radio guiada 368
6. Discusión y conclusiones 369

Capítulo 11: Desinformación y posverdad en los medios digitales: del <i>astroturfing</i> al <i>click-baiting</i>	379
1. Introducción	383
2. Analfanautas y la desinformación	388
3. <i>Fake news</i> . ¿Un nuevo término para algo antiguo?	392
4. Niveles de factualidad en el ecosistema digital	395
5. Conclusiones y discusión.	401
Capítulo 12: La marca 3.0: el posicionamiento social y la nueva identidad	409
1. Introducción	413
2. Estado del arte	416
3. Experiencias, prácticas, situaciones	422
3.1. La comunicación sobre salud	423
3.2. El sector del juguete y la campaña de Navidad	426
3.3. La comunicación política en Twitter como respuesta a las crisis y escándalos mediáticos	429
4. Discusión y conclusiones	432

Capítulo 13: El <i>storytelling</i> digital en la comunicación corporativa: la atención con <i>eye tracker</i> de las webs de marca corporativa en España	439
1. Introducción	443
2. Metodología	446
3. Resultados	452
4. Discusión y conclusiones	464
Capítulo 14: Entre <i>youtubers</i>, <i>influencers</i> y <i>brand ambassadors</i>: la exposición de la marca en los formatos sociales. Realidad y ficción	473
1. Introducción	477
2. Revisión del estado del arte	479
2.1. Generación X, Y y Z	479
2.2. Los <i>youtubers</i>	480
2.3. Los <i>influencers</i>	482
2.4. Fenómeno blog	482
2.5. Blogs de moda	483
2.6. Las egobloggers de moda y tendencias	485
3. Experiencias, prácticas, situaciones	485
3.1. Luces y sombras de los egoblog	487
3.2. La burbuja de los falsos <i>influencers</i>	493
4. Discusión y conclusiones	496

Capítulo 15: <i>Lead generation</i>: del SEO al CRM. Breve introducción a la exposición organizacional en el ecosistema digital	505
1. Introducción	509
2. Lead generation en el customer journey y el funnel de conversión	510
2.1. La adquisición de <i>leads</i> en el <i>customer journey map</i>	511
2.2. La generación de <i>leads</i> en el <i>funnel</i> o embudo de conversión	515
3. Tácticas digitales para la generación de <i>leads</i>	517
3.1. <i>Inbound marketing</i> o marketing de atracción	517
3.2. Marketing de contenidos y <i>lead magnets</i>	518
3.3. <i>Search Engine Optimization (SEO)</i>	519
3.4. <i>Landing pages</i> , <i>microsites</i> , webs y blogs	521
3.5. Redes sociales	522
3.6. Formularios y sistemas <i>opt-in</i>	524
3.7. <i>Outbound marketing</i> o marketing de interrupción	526
3.8. La publicidad <i>display</i> y <i>mobile display</i> : del CPM al RTB y <i>retargeting</i>	526
3.9. Google Ads, SEM o sistemas PPC	527
4. La cualificación hasta la conversión: <i>lead nurturing</i> y <i>lead scoring</i> en el CRM	528
5. Discusión y conclusiones	530

Capítulo 16: El factor relacional y el ecosistema 3.0: nuevas conectividades, nuevas saturaciones	535
1. Las redes: de sistema de referencia a sistema de pertenencia	539
2. Nuevas conectividades: el factor relacional, inteligencia colectiva y habilidades para la vida	546
3. Salud y educación mediática	551
4. Brechas digitales y mediaciones relacionales	555
5. Discusión y conclusiones	558
Capítulo 17: Juegos, cultura y tecnología	571
1. Introducción	575
2. Revisión del estado del arte	576
2.1. El juego y la cultura	576
2.2. El juego y las tecnologías de la información y comunicación (TIC)	577
2.3. El juego y tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC)	578
3. Experiencias, prácticas, situaciones	579
3.1. El juego como medio de comunicación	580
3.2. El juego como herramienta para optimizar la comunicación	581
3.3. El juego como recurso de la alfabetización mediática	584
3.4. <i>Gamificación</i> como concepción híbrida de la práctica comunicativa	585
4. Discusión y conclusiones	587

Capítulo 18: La desmasificación de los medios de comunicación y la nanosegmentación del consumo en la televisión del <i>millennial</i>	599
1. Introducción	603
2. Revisión del estado del arte	606
2.1. Millennials y post-millennials	606
2.2. Más allá de la edad: generaciones conectadas	609
2.3. La nanosegmentación del consumo en la TV del <i>millennial</i> . Tendencias	610
2.4. Medición de la TV convergente con Internet	614
3. Experiencias, prácticas, situaciones. Estrategias para el <i>engagement</i>	616
3.1. Canales específicos para conectar con el público <i>millennial</i>	617
3.2. Estrategias de interacción con el público juvenil	627
4. Discusión y conclusiones	632
Capítulo 19: Las plataformas de entretenimiento on-demand: detrás del <i>Machine Learning</i> de Netflix, HBO y Spotify	645
1. Introducción	649
2. Nuevas plataformas de entretenimiento	650
3. El modelo <i>on-demand</i> de Netflix, HBO y Spotify	650
4. Análítica de datos y aprendizaje automático	654
5. El uso del <i>machine learning</i> en las plataformas de entretenimiento	659
5.1. El sistema recomendador de Netflix	660

5.2. HBO y su enfoque de marca	662
5.3. Spotify y sus descubrimientos personalizados	663
6. Discusión y conclusiones	665
Capítulo 20: Nuevos medios y viejas retóricas: arquetipos en las ficciones transnarrativas	671
1. Introducción	675
2. Revisión del estado del arte	678
2.1. El auge de la convergencia tecnológica	678
2.2. Nuevos medios, nuevas narrativas	680
3. Experiencias narrativas en el mundo <i>transmedia</i>	683
3.1. Universos narrativos <i>transmedia</i> y su fundamento en arquetipos	683
3.2. Arquetipos en proyectos de ficción <i>transmedia</i> : el ejemplo de Star Wars	686
4. Discusión y conclusiones	688
Capítulo 21: Los clubes de fútbol y sus medios de comunicación propios. Tipos de contenidos más compartidos	699
1. Introducción	703
1.1. La comunicación digital en los clubes de fútbol	705
2. Objetivos y metodología	707
3. Resultados	711
3.1. Los mensajes en las salas de prensa <i>online</i> de los clubes de fútbol	712

3.2. La estrategia de mensajes en Twitter	714
3.3. El uso de Facebook	716
4. Clubes y stakeholders	717
5. Discusión y conclusiones	718

Capítulo 22: Política e infoentretenimiento: redes sociales y discurso emocional 731

1. Introducción	735
1.1. El método	736
1.2. Perspectiva histórica macro-contextual y contexto digital	739
1.3. La proyección del mensaje	743
2. Revisión genérica del estado de la cuestión	745
3. Experiencias, prácticas, situaciones, desde el discurso emocional	749
3.1. Teoría de los sentimientos y emociones.	749
3.2. Discurso emocional	751
3.3. Infoentretenimiento, política, migración, redes sociales. Estudio de caso	753
4. Discusión y conclusiones	773

Capítulo 23: *Ranking* iberoamericano de agencias de publicidad: la creatividad como medida de calidad y reflejo de realidad 785

1. Introducción	789
2. Los festivales o certámenes publicitarios: la creatividad como criterio de calidad y eficacia en el sector publicitario iberoamericano	790

2.1.	Los grandes festivales de publicidad como escenario de reconocimiento de calidad en el sector publicitario	792
2.2.	La autoevaluación del sector publicitario como vía superestructural en la que asentar nuevas formas de reflejar su realidad	792
2.3.	El reflejo específico del sector publicitario iberoamericano en el mercado internacional	795
3.	El factor creativo como herramienta para construir un <i>ranking</i> de agencias de publicidad	796
3.1.	El desarrollo de <i>rankings</i> de publicidad para reflejar la competitividad en el sector profesional	796
3.2.	Más allá de la inversión como criterio para la generación de <i>rankings</i> en el sector publicitario iberoamericano	798
3.3.	La existencia de diferentes tipos de <i>ranking</i> en el sector de la publicidad y el marketing atendiendo a diferentes variables	799
4.	La concentración de los premios publicitarios iberoamericanos en grandes <i>holdings</i> de marketing y comunicación	803
4.1.	La acumulación de premios publicitarios iberoamericanos en grandes agencias internacionales	804
4.2.	Las grandes agencias, propiedad de <i>holdings</i> de marketing y comunicación internacionales	806
5.	Discusión y conclusiones	808
 Capítulo 24: <i>Big data, augmented data</i> y computación cognitiva en la era del millennial		 821
1.	Introducción	825
1.1.	Hábitos de uso y consumo en la era de los <i>millennial</i>	830
1.2.	Sabiduría de masas	838

2. <i>Augmented data</i> y computación cognitiva	842
2.1. Datos de y para los usuarios	845
3. Conclusiones y discusión	848
Capítulo 25: Redes sociales y periodismo: prácticas híbridas y la ecología de la participación prosumidora	855
1. Introducción	859
2. Revisión del estado del arte	861
2.1. Periodismo participativo y periodismo ciudadano	861
2.2. <i>Crowdsourcing</i> y periodismo	862
2.3. La narrativa digital: multimedia, <i>crossmedia</i> y la transmedialidad	863
2.4. Distribución secundaria	867
3. Experiencias, prácticas, situaciones	868
4. Discusión y conclusiones	873



16

**El factor relacional y el ecosistema
3.0: nuevas conectividades, nuevas
saturaciones**

Autores

Carmen Marta-Lazo

Es doctora en Ciencias de la Información (2005) por la Universidad Complutense. Licenciada en Periodismo por el CEU-San Pablo de Valencia y máster en Radio (1995) y en TV Educativa (1999) por la UCM.(Universidad Complutense de Madrid). Profesora titular de Periodismo de la Universidad de Zaragoza (2010). Directora de Radio Unizar, cuenta con una experiencia docente de más de veinte años en varias universidades (UCM –Universidad Complutense de Madrid–, UFV –Universidad Francisco de Vitoria–, UNED –Universidad Nacional de Educación a Distancia–, USJ –Universidad San Jorge– y UNIZAR –Universidad de Zaragoza–) y ha realizado numerosas estancias de investigación, entre otras, en la Universidad de la Sorbona, París. Directora de plataforma digital "Entremedios". Investigadora principal del grupo de investigación "Comunicación e Información Digital" (GICID). Coeditora de "Mediterranean Journal of communication". Ha escrito más de ciento veinte publicaciones entre libros, capítulos y artículos en revistas indexadas. Ha dirigido numerosos foros científicos relacionados con sus líneas de investigación, basadas en la educación mediática, la competencia digital y los consumos e interacciones con pantallas.

José Antonio Gabelas-Barroso

Es doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, profesor de Comunicación Audiovisual y Publicidad por la Universidad de Zaragoza, diplomado en cinematografía por la Universidad de Valladolid, diplomado en Animación Socio-Cultural por la Universidad Pontificia de Salamanca, maestro por la Universidad de Zaragoza y licenciado en Historia del Arte, también por la Universidad de Zaragoza. Tiene las líneas de investigación en educación mediática, multialfabetizaciones y narrativas digitales. Coautor de "Consumos y mediaciones de familias y pantallas" (2008). Coordinador de "El periódico del estudiante" y "El periódico de Aragón". Director de la colección "Comunicación y medios" y miembro del comité internacional de la revista venezolana de información, tecnología y conocimiento "Enlace". Ponente sobre medios y comunicación en congresos nacionales e internacionales. Columnista en el diario de opinión "Disidencia".

Rafael Marfil-Carmona

Es doctor en Didáctica de la Expresión Plástica (2015) y en Comunicación Audiovisual y Publicidad (2017) por la Universidad de Granada. Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Málaga y máster en Artes Visuales y Educación. Es profesor ayudante doctor en la Facultad de Ciencias de la Educación y subdirector del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Miembro, entre otros colectivos, del grupo "Comunicar", "Icono 14" y la red interuniversitaria euroamericana "Alfamed", además de ser colaborador del grupo de investigación "Comunicación e información digital" (GICID) de la Universidad de Zaragoza. En el ámbito profesional no docente ha trabajado, desde 1996, en prensa, televisión y comunicación corporativa. Su línea investigadora se centra en el análisis y la didáctica de las artes visuales y audiovisuales, así como la educación mediática y artística, la fotografía, el cine, la publicidad, la narrativa audiovisual y la cultura digital.

1. Las redes: de sistema de referencia a sistema de pertenencia

Si bien en épocas anteriores los medios de comunicación, denominados *mass media*, representaban unos canales por los que acceder de manera unidireccional a la información, hoy los medios sociales, englobados en el concepto de *social media*, protagonizan gran parte de las acciones de la ciudadanía. Es muy ilustrativo comprender lo que significa el paso de los *mass media* a los *social media*. Los parámetros comunicacionales de los primeros se centran en grandes audiencias, generalmente heterogéneas y anónimas, que esencialmente han funcionado de modo unidireccional, generando una constante recepción pasiva, con un exhaustivo control de la información en su matriz productiva. La publicidad estaba supeditada al espacio del propio medio y la producción de contenidos era más costosa. Las reglas del juego comunicacional estaban muy claras. De hecho, ya en la teoría clásica se fijaba la atención en la transformación tecnológica y organizativa relacionada con la comunicación de masas, anticipando que el mapa general de la comunicación cambiaría "...con el surgimiento de nuevas funciones y expectativas con respecto a la comunicación" (McQuail y Windahl, 1989, p. 42). De hecho, una de las claves de ese modelo, como era la asimetría entre medios y audiencias, ya era destacada por Mauro Wolf, al incidir en las limitadas opciones de los destinatarios del mensaje (Wolf, 1987, p. 151).

Con los medios sociales, en muy poco tiempo, se produce una hipersegmentación de las audiencias, en las que el “boca a boca” funciona en muchos casos de modo viral. Aparece una democratización del acceso y de la producción de la información. El receptor se hace más activo en lo que pasa a denominarse “cultura de la participación”, un concepto que hace referencia a los nuevos escenarios digitales (Cantillo–Valero, 2014, p. 21). Actualmente, la publicidad no está centrada en medios, sino en plataformas, con cambios sustanciales en el proceso, como la capacidad de acceder directamente a la web de la marca, así como la segmentación y personalización de los mensajes, incrementando el grado de interactividad (Martínez–Rodrigo y Sánchez–Martín, 2011, p. 472). El coste de producción se ha reducido. Además, el contenido se hace ubicuo y está en permanente actualización. Las redes sociales forman un tándem simbiótico en muchos casos con los medios y, en otros, se convierten en una alternativa. Todas esas transformaciones se deben al nuevo escenario comunicacional y educativo que representa la red:

Internet es un medio masivo con una estructura facilitadora para que la colectividad pueda abrir espacios de participación ciudadana. Sus rasgos definitorios más importantes son la “no linealidad”; el “aquí y ahora”; la tendencia a la heterogeneidad, la fragmentación y la exaltación de las diferencias; la conformación de una estructura social en redes y comunidades virtuales, es decir, romper la estructura lineal, piramidal y jerárquica; el reconocimiento del concepto de solidaridad social; y la posibilidad de interactividad. (Osuna–Acedo, 2013, pp. 137–138).

En el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979), los medios tradicionales se contemplaban como exosistemas, fuera de los contextos habituales en los que trascendía la vida cotidiana de cada sujeto. Sin embargo, a lo largo de décadas, la función institucional de la mediación, se plasmó en la acción comunicativa impulsada por una racionalidad social que se podía poner en duda (Habermas, 1987, p. 24). La articulación de esa racionalidad correspondía exclusivamente a los medios, en un contexto que, a lo largo del tiempo, ha pasado a constituir “...un espacio clave de condensación e intersección de la producción y el consumo cultural” (Martín–Barbero, 2002, p. 226), redistribuyendo la aportación de contenidos informativos y promocionales. En este sentido, se ha democratizado y, a la vez, se ha banalizado esa racionalidad social, así como el conjunto de fines colectivos a los que debe responder la comunicación y la educación.

"En este sentido, se ha democratizado y, a la vez, se ha banalizado esa racionalidad social, así como el conjunto de fines colectivos a los que debe responder la comunicación y la educación".

Hoy Internet, en general, y las redes sociales, en particular, habitan en cada uno de los escenarios en los que se desarrolla la actividad diaria. La red se ha convertido en un entramado de “hipermediaciones” (Scolari, 2008). De hecho, esas redes no solo se integran en el seno de los microsistemas, pasando a ser un contexto de pertenencia más, junto con la familia o los compañeros de trabajo, creando incluso nuevas identidades, diferentes a la real. Además, cobran especial relevancia en los mesosistemas, donde se llevan a cabo las relaciones entre los microsistemas: familia, trabajo o los amigos; con un intercambio constante de mensajes multidireccionales. Estos contenidos llegan a envolver y a condicionar todo el macroentorno social en el que se instauran la cultura, las creencias y los valores. Es la visualización real de la sociedad red (Castells, 1997), definida con gran precisión a través de la idea del conectivismo (Siemens, 2004). En definitiva, cobran una especial relevancia en cada uno de los círculos en los que se desarrolla nuestra vida, pasando de ser un escenario de referencia a un entorno de pertenencia.

"Los contenidos de las redes sociales llegan a envolver y a condicionar todo el macroentorno social en el que se instauran la cultura, las creencias y los valores".

Profundizando en lo que se denomina “convergencia multimedia”, es importante destacar la integración de la dimensión empresarial, tecnológica, profesional y comunicativa, en una transformación que no tiene lo tecnológico como único parámetro (Salaverría, 2003, p. 32). Carlos Scolari incide en la importancia de reflexionar, desde la propia teoría, en torno a la simultaneidad de los procesos de convergencia y divergencia en el ecosistema digital:

Las convergencias generan nuevas figuras profesionales y modelos de negocios, producen rupturas tecnológicas, crean nuevos hábitos de consumo e imponen otras formas de relacionarse e, incluso, de hacer política. La mirada teórica debería prestar una mayor atención a los movimientos centrífugos de divergencia, es decir, a los efectos colaterales e inesperados que nacen en la periferia del ecosistema mediático, como consecuencia de los procesos de convergencia (2009, p. 55).

Según datos recientes de la 19 encuesta a usuarios de Internet, ‘Navegantes en la red’, publicada por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2016), un 76,4 % de las personas encuestadas asegura que le resultaría bastante difícil o muy difícil tener que vivir sin Internet. En porcentajes muy similares se sitúan el móvil, el correo electrónico o la mensajería instantánea. Y a bastante distancia, los diarios y las revistas en papel. Además, cada vez existe más dependencia de Internet en el móvil.

Un 45 % de los encuestados por la AIMC afirman que no podrían vivir si no lo tuvieran y, según los datos correspondientes a los datos consolidados del 2017, este porcentaje ha llegado al 47 %, siendo el 37 % las personas que afirmaban que con el móvil les basta para hacer todo lo que necesitan en Internet. Además, son las redes sociales la vía para seguir a los medios y consultar sus contenidos, tanto los de prensa como los de radio y televisión, algo que hace un tercio de las personas encuestadas. Además, el 85 % utiliza la red para informarse y leer noticias (AIMC, 2017).

En esa misma línea, que marca una tendencia claramente ascendente durante los últimos años, el "Informe Sociedad de la Información en España" del 2016, que recoge tendencias en el uso de las TIC, señala que Internet impulsa la vida social y el móvil revoluciona la forma en la que nos organizamos, rompiendo barreras entre la vida profesional y la personal. El despliegue de 4G ha permitido que casi el total de la población esté cubierta por esta tecnología. Como dato destacado, el 79,5 % entre los usuarios entre 14 y 19 años toma decisiones no planificadas sobre la marcha, relacionadas con el ocio, gracias a la información que recibe continuamente en el móvil (Fundación Telefónica, 2016). Es tan evidente la transformación tecnológica que el informe del siguiente año, centrado en la sociedad digital, planteaba la necesidad de regular éticamente todo ese proceso innovador. Como si se tratara de ciencia ficción, además de la interconexión en el ecosistema digital, nuevas formas de producir e interactuar cuestionan la repercusión de fenómenos como la inteligencia artificial.

Los avances realizados en los últimos años han revolucionado el impacto y el ámbito de aplicación de las TIC. En la sociedad digital se diseñan y se construyen máquinas y robots capaces de superar al ser humano en actividades de alto valor cognitivo, como jugar al ajedrez o al complejo juego de mesa chino *go*. La inteligencia artificial invade el sector de la automoción prometiendo una conducción más segura sin intervención del ser humano, se introduce en los robots para interactuar de forma natural con clientes y empleados para proporcionar servicios financieros, formativos o de atención comercial, pero hoy en día no existe un marco ético y legal sobre cómo desarrollar estas aplicaciones sin que las mismas resulten potencialmente peligrosas o perjudiciales para el ser humano (Fundación Telefónica, 2017, p. 85).

Ese contexto de complejidad está llegando, durante los últimos años, a todas las capas y los estratos sociales de una ciudadanía, que sigue necesitando mejorar su competencia mediática, imprescindible en la sociedad digital en permanente transformación:

Podemos definir la competencia mediática como un conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten desenvolvernos eficazmente en el paisaje mediático, tanto para acceder, analizar y evaluar los mensajes como parte importante de nuestra cultura contemporánea, como para comunicarnos de un modo competente en un contexto mediático (televisión, películas, radio, música, medios de prensa, Internet, *smartphones*, etc.) gestionado por tecnologías digitales en constante evolución (Delgado–Ponce y Pérez–Rodríguez, 2018, pp. 14–15).

¿Pero qué efectos puede tener en los jóvenes el tiempo que pasan en las redes? Según un estudio realizado por la Universidad de Pittsburgh (Estados Unidos) y publicado en la revista científica *American Journal of Preventive Medicine*, cuanto más tiempo dedican los jóvenes a las redes, es más probable que se sientan aislados socialmente (Pichel Andrés, 2017).

La investigación se realizó con una muestra de 1.787 usuarios estadounidenses de entre 19 y 32 años, analizando su presencia en las 11 redes sociales más populares en el momento, entre ellas Facebook, YouTube, Twitter, Google Plus, Instagram, LinkedIn, Pinterest, Tumblr, Vine Snapchat o Reddit. A través de cuestionarios se midió el aislamiento social percibido por cada persona. El resultado marcó claras diferencias entre los más y los menos conectados. Los sujetos que utilizaban las redes sociales durante más de dos horas al día tenían el doble de probabilidades de percibir aislamiento social que aquellos que le dedicaban menos de media hora. La frecuencia de uso es otro dato clave: los participantes que visitaban varias de estas plataformas digitales, 58 o más veces a la semana, presentaban casi el triple de probabilidades de tener un sentimiento de aislamiento social que aquellos que se conectaban 9 veces o menos.

Seguimos con la zona oscura de los medios sociales. Los psicólogos afirman que el uso excesivo de redes sociales genera un empobrecimiento en las relaciones con la red básica de pertenencia que teje, de forma diferente en el mundo virtual, la identidad social del sujeto. La razón es simple: cuantas más horas se invierten en estas plataformas, menos se dedican a otras experiencias más auténticas como son las relaciones personales presenciales. Los contactos en la red provocan una sensación de aislamiento. La búsqueda de contacto inmediato suele ser de poca calidad.

Por otro lado, según los investigadores que llevaron a cabo a cabo el citado estudio, también es posible que los jóvenes recurran a las redes sociales porque se sienten socialmente aislados, por lo que “puede producirse una combinación de ambos factores”.

Las propias características de algunas de las redes sociales analizadas pueden contribuir a la percepción de aislamiento. Por ejemplo, los usuarios pueden entrar en Facebook y ver cómo sus amigos comparten fotos de un divertido evento al que ellos ni siquiera fueron invitados, puede despertar envidia en el otro. La forma idealizada de narrar lo que ocurre en nuestra vida en este tipo de redes no es igual a lo que sabemos que sucede en la realidad. La traslación a cómo se cuenta es filtrada, adornada y, muchas veces, exagerada, lo que puede generar en otros el sentimiento de quedar fuera del sistema de relaciones, con el consiguiente desplazamiento del grupo: ¿por qué este sí, y yo no?, ¿por qué tienen tantos “me gustas” y yo apenas no consigo tener seguidores? Este tipo de comparaciones pueden originar también distanciamiento en las relaciones con los más próximos en el mundo presencial. Por otra parte, el hecho de que se dedique mucho tiempo a un medio, repercute en dejar de utilizarlo para estar con la familia o los amigos. Seguramente, eso es todo lo que hemos escuchado alguna vez en torno a las redes sociales.

Sin embargo, también hay zonas de luz y mucha esperanza por las posibilidades que permiten estas tecnologías. Tal y como explicamos en este capítulo, las tecnologías son también capaces de conectarnos y de implementar redes de colaboración, ubicuas, y de una gran calidad para el desarrollo personal, lo que nos lleva a asegurar que el uso positivo o negativo que hagamos de la tecnología depende de nuestra propia actitud y de nuestro nivel competencial. En el caso de la tecnología digital, el debate sigue siendo similar al que generaba el tiempo de consumo de la televisión hace algunas décadas. La dura visión de los medios audiovisuales proveniente de la teoría crítica (Ferguson, 2007; Mattelart y Mattelart, 1986/2000) se fue convirtiendo en estrategias para el desarrollo de la capacidad crítica (Aguaded, 1993; Ferrés, 1994; Pérez Tornero, 1994 y 2010).

"Lejos de aislarnos, las tecnologías nos pueden conectar con un sentido de creación y utilidad social. Compartir en un proceso de aprendizaje y transformación".

Como continuación de esa línea de trabajo, centrada hoy en el ecosistema digital, las soluciones siguen vinculando la formación y capacitación a través de competencias con el propio sentido común. En un mundo permanentemente *gamificado*, la ciudadanía parece pretender, más que nunca, “divertirse hasta morir” (Postman, 1991). Y lo hacen en gran medida a través de las pantallas. En esa aplicación del sentido común, simplemente se trata de buscar soluciones para tratar de compartir más actividades de tiempo libre y de buscar una dieta equilibrada de esos contenidos mediáticos y digitales.

Como continuación de esa línea de trabajo, centrada hoy en el ecosistema digital, las soluciones siguen vinculando la formación y capacitación a través de competencias con el propio sentido común. En un mundo permanentemente *gamificado*, la ciudadanía parece pretender, más que nunca, “divertirse hasta morir” (Postman, 1991). Y lo hacen en gran medida a través de las pantallas. En esa aplicación del sentido común, simplemente se trata de buscar soluciones para tratar de compartir más actividades de tiempo libre y de buscar una dieta equilibrada de esos contenidos mediáticos y digitales.

Como en cualquier ámbito de la vida, también en la alimentación digital, hay que saber buscar el equilibrio en el uso y en el tiempo destinado, para que esa actividad sea beneficiosa. También se ha demostrado que un consumo controlado y equilibrado puede ser positivo para estimular la socialización de los jóvenes.

Siguiendo el planteamiento dual de Umberto Eco, forzando la distinción extrema entre apocalípticos e integrados (1965/1990), han sido muchos los autores que han planteado tanto las potencialidades que tienen las redes. Otros, en cambio, se han fijado en los inconvenientes o en los peligros. Es indudable que, aunque sigue siendo imprescindible, implementar una mirada crítica hacia la iconosfera contemporánea (Gubern, 1987), debemos ser equilibrados en nuestra percepción y, lejos de consolidar esa dicotomía, es necesario y preciso trazar, a modo de informe DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), las coordenadas de las oportunidades y amenazas que nos aporta la gran red y sus correspondientes redes.

La representación de lo que sucede en el entorno virtual es paralela a la que acontece en la vida presencial: muestra una paleta diversa de escalas de colores. Así, cuando hablamos de fenómenos como el acoso, el terrorismo o los delitos, pasamos a poner el prefijo "ciber". Sin embargo, cuando compete al escenario digital es necesario también hacerlo con aspectos positivos como la cultura o el voluntariado. Solo de esta forma diferenciamos si los delitos son en la red o en la calle, pero también sabremos si la solidaridad se ejerce dentro o fuera de la pantalla.

Internet ha trastocado todos los elementos del proceso comunicativo y los ha succionado en parte. De esta forma, se ha convertido en un generador tremendamente gigante de información. De hecho, se utiliza la prosopopeya "Lo dice en Internet", "está publicado en Facebook", "lo he visto en YouTube". Así, se personifican los soportes y se les da una entidad propia. Es entonces cuando la voz invisible de la comunidad se pronuncia, como inteligencia colectiva o, en cierto modo, como una forma de presión invisible.

"Como en cualquier ámbito de la vida, también en la alimentación digital, hay que saber buscar el equilibrio en el uso y en el tiempo destinado, para que esa actividad sea beneficiosa".

2. Nuevas conectividades: el factor relacional, inteligencia colectiva y habilidades para la vida

En Internet se han producido grandes transformaciones. La ubicuidad y la inmediatez, que antes eran características de medios como la radio, ahora son rasgos inherentes a la red, que además de haber roto las barreras de espacio y tiempo, por ser síncrona y ubicua, también sirve como macrorepositorio de contenidos, de los que se puede hacer uso en cualquier momento. Así, lo efímero de los mensajes se convierte en contenido que está en permanente actualización.

Pero donde, sin duda, se han observado más cambios ha sido en los receptores (Marta-Lazo y Grandío, 2013), que han dejado de ser tales, para convertirse en *prosumers* o EMIREC, dos conceptos que, aunque fueron concebidos en la década de los 70, describen la implicación activa como factor determinante en el proceso comunicacional del siglo XXI. El primero, de Alvin Toffler (1980), refleja una dimensión más próxima a la vertiente economicista y al consumo, mientras que el segundo, EMIREC, índice en la horizontalidad del proceso que, en sí, es la comunicación actual (Aparici y García Marín, 2018, p. 77).

Esta hibridación de los roles que se ejercen de manera indistinta, nos lleva a acrónimos, que entremezclan ambas funciones. De esta forma, emitimos y recibimos; producimos y consumimos, constantemente. Por ello, el *feedback* ha pasado a ser la razón de ser de los *social media*. Tiene más valor la multiplicidad y riqueza de la respuesta continua en las redes que el mensaje inicial del proceso, si es que este se puede identificar en un proceso continuo y rizomático. Sin embargo, el cambio no ha quedado ahí, en la retroalimentación de uno a otro, sino que se ha convertido en una fuente multidualógica, en la que los mensajes no solo son una respuesta, sino un gran caudal de uno a otros y de otros a unos. El modelo *feedback* ha pasado a ser modelo *feed feed*, término utilizado por Aparici y Silva (2011) para describir el fenómeno digital desde una óptica educomunicativa.

Lo mediático, hoy día, es un entorno que ha propiciado un *EMIREC/prosumer* inmerso en plataformas multicanales, multiformatos, multigéneros y subgéneros, construyendo y creando un mensaje intertextual que expande múltiples significados y recreaciones. La construcción de este discurso no rompe con el pasado, lo integra. La cultura impresa y analógica, presente y afincada en el imaginario colectivo, ofrece una formación humanística que se considera significativa para tejer las conexiones entre el universo analógico y el digital. Algún día no estarán tan claras las referencias para establecer ese puente conceptual.

Sin embargo, seguimos pensando la realidad digital desde parámetros de la comunicación tradicional, sin hacer demasiado caso a la analogía de McLuhan y Fiore sobre el espejo retrovisor, es decir, la tendencia a comprender el presente desde criterios y estructuras mentales del pasado: “Estos tiempos son arduos porque somos testigos de un choque de proporciones cataclísmicas entre dos grandes tecnologías. Tratamos de acceder a la nueva con el condicionamiento psicológico y las respuestas sensoriales de la antigua” (1967/1988, p. 94). No está mal para ser una frase escrita en 1967.

Más que nunca, los mensajes encierran vínculos, sentidos de pertenencia o identidades digitales. Y en referencia a los mensajes, también en esta parte del proceso comunicativo la red ha cambiado mucho los contenidos. Se constata la idea *macluhiana* de que el medio sigue ejerciendo una influencia determinante en el mensaje, intercalando diferentes sistemas expresivos, con secuencias narrativas paralelas, mediante enlaces o rupturas temporales, que finalmente adquiere una forma multimedia o *transmedia* (Jenkins, Ford y Green, 2015; Scolari, 2013; Sedeño y Guarinos, 2013). Todo un avance en los circuitos de navegación, en los que la lectura lineal ya forma parte del pasado. El sentido disruptivo que impone la red es total.

No fue casual que la expresión “el medio es el masaje” siga sirviendo para explicar lo que es todo un modelo de sociedad entusiasmada por estos contenidos, englobados en la consideración de industrias culturales y creativas, en una sociedad del ocio donde la información es solo el primer paso para otras experiencias. En esa permanente inmersión digital están muy presentes las emociones, los sueños y las pulsiones más humanas, ya que en realidad se trata de industrias del deseo, una transformación que ha afectado al propio contexto educativo (Ferrés, 2008), donde la educocomunicación con fines transformadores de transferencia de aprendizaje hacia la profesión y de transformación social son ya una evidencia en la enseñanza *online* a gran escala, como puede ser el modelo transferMOOC (Osuna–Acedo, Marta–Lazo & Frau–Meigs, 2018; Marta–Lazo, Frau–Meigs & Osuna–Acedo, 2018). Sin embargo, por encima de todo, la percepción de los contenidos en Internet está relacionada con lo que tiene de humano en general, pero sobre todo lo que hay de nosotros en particular.

Necesitamos ansiosamente disponer de imágenes de todo y continuamente tratamos de dar a toda vivencia una configuración visual. Imágenes que, sin embargo, deben tener siempre una cualidad especular para que puedan interesarnos o conmovernos, como se demuestra en las imágenes de tragedias o catástrofes humanitarias, ante las que parece que nos sentimos perturbados solamente si estas nos obligan a ver el reflejo de nosotros mismos o de los nuestros en ellas (Martín Prada, 2018, p. 8).

El ágora digital convierte todas sus potencialidades en amenazas, el acceso a la información sin límites se ve restringido por la contaminación informativa, la información falsa y manipulada, el fraude informativo, los ciberdelitos, el ciberacoso, la ciberviolencia, etc. Las noticias falsas serían un objeto de interés particular en el ámbito de trabajo educomunicativo, ya que se trata de una seria amenaza del derecho a la información (Loteró–Echeverri, Romero–Rodríguez y Pérez–Rodríguez, 2018, p. 296).

Es fundamental discernir entre lo verdadero y lo falso, entre la realidad y su representación (Aparici y Barbas, 2010, p. 37), ya que la pantalla global generada por esa cultura mediática (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 268) nos muestra cualquier contenido como veraz. Ya Abraham Moles (1986) subrayaba la polución de noticias en los tiempos de medios controlados y controladores. De esta forma, frente a la contaminación informativa y la gran avalancha de mensajes que saturan el ecosistema comunicativo es necesaria la educación mediática para conseguir que los medios digitales hagan posible la consolidación de una verdadera cultura de la participación. El cambio de paradigma que supone la comunicación digital es de tal relevancia que la saturación de mensajes, junto con el factor de interactividad, se debe tener en cuenta en todos los géneros informativos, incluida la gestión de la comunicación de empresas e instituciones:

A este respecto, uno de los principales problemas que se suscitan a la hora de afrontar el cambio de paradigma comunicacional en el escenario digital es que se siguen planteando las mismas estrategias de comunicación externa convencional (notas de prensa, ruedas de prensa, comunicados escritos), sin comprender que las plataformas digitales no son medios unidireccionales y que el concepto de “comunidad digital” exige interacción comunicativa entre emisor/es y receptor/es, pero además, que el contenido compartido en un canal institucional no será la única información que emerge en la unidad, sino que es la comunidad con sus interacciones lo que le otorga valor informativo (Romero–Rodríguez y Mancinas–Chávez, 2016, p. 117).

Asimismo, no podemos dejar de señalar el componente de la *gamificación*, un enfoque y una metodología que conecta la motivación para llamar a la acción de la sociedad prosumidora con la necesidad de convertir en lúdica cualquier actividad de una sociedad hiperactiva, pero carente de las motivaciones ideológicas, de grandes relatos que entraron en decadencia como sustento ideológico (Lyotard, 1979/2008, p. 73), apelaban a unos valores comunes, normalmente impuestos. Hoy día, la diversión es, en sí misma, la gran demostración del aprendizaje social del *carpe diem*. Ni siquiera la tecnología es ya objeto de pasión por parte de unas generaciones que se han criado con lo digital. Es una versión contemporánea del mundo feliz que aventuró Huxley (1932/2003).

Lo que resulta indudable es que la potencialidad de los nuevos medios es extraordinaria. El alimento que de ellos extraemos, como cualquier dieta bien planteada, debe ser nutritiva, sana y equilibrada. Hay que cambiar la concepción de la red como instrumento meramente tecnológico, comenzando a considerar su dimensión humana, pedagógica y comunicativa. Se deben trascender los debates estériles en torno a la defensa a ultranza o la crítica que niega en rotundo las tecnologías. En realidad, el reto educacional es tan sencillo o tan complejo como trabajar a favor de la competencia mediática y digital, hoy día definida en dimensiones aplicables a cualquier contexto de enseñanza (Ferrés y Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012).

Saber manejar la herramienta no hace que seamos digitales. La expresión de “nativos” acuñada en el 2001 por Marc Prensky para definir a las generaciones nacidas a partir de 1991, quienes han integrado en sus vidas las herramientas telemáticas de modo natural, sin tan siquiera plantearse en profundidad para qué sirven, ha sido revisada. No existe una apropiación real de la red porque el hecho de que los “nativos digitales” hayan nacido sabiendo “manejar” las tecnologías más modernas, no significa que estén alfabetizados digitalmente y sepan utilizar los contenidos con sentido crítico ni controlen, con criterio y de manera eficaz, todas las posibilidades comunicativas de los nuevos entornos. La diferencia entre esta concepción y la de los “inmigrantes digitales” resulta un estereotipo. En la actualidad, hablamos de “iniciados”, de “avanzados” y de “sabios” (esta última acepción también de Prensky), según el nivel de competencia digital. La red es, por tanto, como la vida misma.

Para llegar al auténtico constructo digital hay que estar “multialfabetizado”, en el sentido que otorga el grupo New London Group a mediados de los noventa, en todas las dimensiones (Marta-Lazo y Gabelas, 2016, p. 105):

- Dimensión instrumental: enseñar a manejar el *hardware* y *software*.
- Dimensión cognitiva: habilidades de uso inteligente de la información (búsqueda, selección, intercambio y difusión de información) a través de las nuevas tecnologías.
- Dimensión actitudinal: fomentar actitudes racionales ante la tecnología (ni tecnofobia, ni tecnofilia) y actitudes sociales positivas en la comunicación, como el respeto o la empatía.
- Dimensión axiológica: tomar conciencia de que las TIC no son neutrales. Desarrollar valores éticos, para evitar conductas socialmente negativas.

La combinación de todas estas dimensiones, de manera holística, conduce a la construcción y desarrollo del ciudadano digital alfabetizado en un entorno TRIC (Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación), a lo que hemos llamado humanismo digital. El concepto de TRIC, bautizado por Gabelas, Marta-Lazo y Aranda (2012) en el seno del laboratorio TRICLab¹ del Grupo de Investigación en Comunicación e Información Digital (GICID), supera el mero determinismo tecnológico. El término "relación" imbrica todo el potencial de la multialfabetización que se produce en las interacciones en el plano creativo de cada uno de los coautores, poniendo en el centro del proceso el factor R.

El proceso comunicativo, que es proceso de aprendizaje, pretende convertirse en una dinámica fluida y progresiva mediante la incursión de diferentes modos de interacción (destacando la "R" del factor relacional), por lo que descartamos el diseño de una secuencia lineal. En todo momento se apuesta por las propuestas, comentarios, reflexiones y aplicaciones que surgen de las personas interactuantes. La descripción de esta secuencia obliga a una revisión del enfoque, uso y finalidad de la mediación tecnológica en los escenarios educativos, pero también en otros contextos vinculados a la gestión corporativa, por aportar un ejemplo de práctica comunicacional que pueda resultar más lejana en un principio. La propia transparencia y la responsabilidad social de empresas e instituciones se va implicando, bien para serlo o bien para parecerlo, en esas dinámicas de horizontalidad y participación que exigen los tiempos. Lejos de aislarnos, las tecnologías nos pueden conectar con un sentido de creación y utilidad social. Compartir en un proceso de aprendizaje y transformación:

No solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto, toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia (Dewey, 1916/1998, pp. 16–17).

1 Plataforma intercolaborativa vinculada a las TRIC y la Educación Mediática. Disponible en <http://triclalab.com> (Fecha de consulta: 15/07/2018).

Se observan frecuentes posiciones que, desde el uso e implementación de las TIC, manifiestan cómo los elementos informacionales y comunicativos ocupan una función secundaria. Casi siempre están supeditados al discurso tecnológico–instrumentalista que promueve una educación unidireccional, vertical y funcionalista. Por esto motivo, hablamos de revisión de las TIC y superación de su discurso y modelo, para plantear el escenario de las TRIC: Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación.

La “R” de las TRIC simboliza la conexión, interacción, colaboración, (co)creación, reflexión y humanismo digital que deben impregnar el proceso comunicativo y educativo en red (y en la red). El proceso de aprendizaje y la construcción social del conocimiento, dentro del contexto educomunicativo, requiere de la aplicación de una *inteRmetodología* (Marta–Lazo, Gabelas–Barroso y Hernández–Díaz, 2014; Marta–Lazo, Gabelas–Barroso y Hergueta–Covacho, 2016), una narrativa pedagógica que conecte, relacione y emocione. Esa *inteRmetodología*, en la que destaca también la R, del factor relacional, se basa en el mestizaje metodológico y en la secuencia *acción–reflexión–acción–reflexión*, que se construye en la no linealidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptándose al lenguaje de la narrativa digital.

3. Salud y educación mediática

El factor relacional impulsa la “inteligencia colectiva” (Lévy, 1997) y el desarrollo comunitario, los cuales se relacionan con el concepto integral de “salud”, donde entran en valor las denominadas “Habilidades para la vida”, tanto en lo individual como en lo colectivo y social. La Organización Mundial de la Salud (OMS) propone un grupo de diez habilidades que ayudan a las personas a comportarse de manera saludable de acuerdo con la motivación individual, el contexto social y cultural en que se vive, que se pueden agrupar, de manera relacional e integradora, en tres vasos comunicantes:

Cognitivas

- Autoconocimiento
- Pensamiento creativo
- Pensamiento crítico
- Toma de decisiones

Emocionales

- Empatía
- Manejo de emociones y sentimientos
- Manejo de tensiones y estrés

Sociales

- Comunicación asertiva
- Relaciones interpersonales
- Solución de problemas y conflictos

En la conferencia de Ottawa de 1986, en Canadá, se recogía que “la promoción de la salud es el proceso de capacitar a las personas para que aumenten el control sobre su salud, y para que la mejoren. No es simplemente responsabilidad del sector sanitario, va más allá de los estilos de vida saludables para llegar al bienestar” (OMS, 2001, p. 20). Si se quiere educar para la salud no basta con la transmisión de información, sino que es necesario también adquirir dichas habilidades. Lo personal (autocuidado), lo relacional (adaptación social) y el entorno (riesgos ambientales) se consolidan como dimensiones fundamentales para el desarrollo del bienestar.

En esta línea de trabajo es crucial desarrollar una visión positiva de la salud, valorando la importancia de los diferentes entornos y contextos (individual, social y ambiental), así como la relevancia de la salud dentro de un macrocontexto que podemos denominar de desarrollo comunitario. Todo ello forma parte de la visión holística e integral de una vida saludable (Gabelas, 2010, p. 85).

La OMS (Organización Mundial de la Salud), en 1993, planteó un nuevo enfoque de la educación para la salud a través del documento *Habilidades para la Vida (HpV)*, que se definen como “grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que forman el entorno de manera que sea propicio para la salud” (OMS, 2003, p. 3). Se integra, por tanto, el concepto de competencias, con un matiz psicosocial en un mundo globalizado.

El concepto de competencia introducido en la última definición subraya, por un lado, la demanda de capacidades que el contexto globalizado exige a las personas en su dimensión psicosocial y, por otro, aclara que la propuesta supera el plano instrumental de la destreza y comprende otros elementos que constituyen la noción de competencia psicosocial. En principio, competencia se entiende como un saber y un saber hacer en contexto (Martínez–Ruiz, 2014, p. 66).

Un buen ejemplo de ello es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2016), donde se sigue atendiendo a retos básicos como la lucha contra la desigualdad, pero también de forma especial a la salud del planeta y de la población mundial. Si la educación mediática no atiende a estas cuestiones se está perdiendo la verdadera oportunidad transformadora, personal y social, posible en gran medida a través de los medios digitales.

El modelo de comunicación, salud y educación, abre tres dimensiones. La primera supera las posiciones proteccionistas, al dar más importancia a las potencialidades que a los riesgos. La segunda dimensión presenta un modelo basado en el desarrollo comunitario desde el aprendizaje más esencialmente humano. La última dimensión se relaciona con el componente social, de forma holística, que exige estar integrado en una red de colaboración con el propio entorno educativo y comunicacional, es decir, con los agentes socio-culturales, los propios medios de comunicación y la sociedad en general, para hacer real el desarrollo comunitario.

La educación para la salud se contempla desde la amplia, abierta y positiva perspectiva de la promoción de la salud. De este modo, se entiende como cualquier combinación de experiencias educativas diseñadas para predisponer, capacitar y reforzar distintas actitudes y comportamientos voluntarios, bien individuales o colectivos, que potencian la vida saludable (Greene y Ignico, 1992).

Se trata de que las personas aprendan a ser, a convivir, a hacer y a aprender, como recoge el Informe Delors, en torno a los cuatro pilares de la educación (1996). La educación mediática como práctica social y educativa siempre tuvo en cuenta el empoderamiento (apropiar, potenciar, fortalecer) en el proceso que une la dignidad individual con la dimensión comunitaria (Freire, 1970; Kaplún, 1998). En lo relacionado con esas conexiones entre educación y salud, este reto no solo es una llamada a los “pacientes” o estudiantes, sino a toda la comunidad educativa, que debe estar integrada. Las “habilidades para la vida” (HpV) funcionan cuando las políticas, los entornos saludables, así como los agentes sociales, sanitarios, culturales, educativos y mediáticos están articulados. De esta forma, los medios sociales y las tecnologías, lejos de ser una amenaza, se convierten en una vía para el estímulo de nuestro crecimiento como personas y como sistema social.

En esa línea de trabajo, estos principios sostienen un modelo de comunicación, salud y educación abiertamente constructivo, sobre el que es necesario mencionar tres características. La primera viene dada por el hecho de que se trata de un modelo positivo, puesto que en este prevalece la promoción de la salud y la educación, superando posiciones proteccionistas al privilegiar las posibilidades y potencialidades sobre los riesgos. La segunda se basa en el hecho de presentar un modelo basado en el desarrollo comunitario. Los estudios indican que los niños, adolescentes y jóvenes ejercitan sus prácticas culturales, que son lúdicas y sociales, en el ámbito del ocio digital, un contexto de diversión y aprendizaje que afecta a los propios usuarios, pero también a sus iguales, así como a sus padres y madres básicamente.

El desarrollo comunitario conduce a la última característica, que viene definida por el hecho de tratarse de un modelo holístico. Este componente social exige estar integrado en una red de trabajo y colaboración con el propio centro escolar o entorno educativo, en permanente conexión con los diferentes agentes socioculturales que intervienen en la acción educativa, los propios medios de comunicación y la sociedad en general, para hacer visible y real el desarrollo comunitario. Esa interdependencia es, en sí misma, una gran oportunidad para el aprendizaje y la transformación social. Una vez más, insistimos en ello, las tecnologías no nos aíslan, sino que nos permiten establecer redes de estimulación y apoyo. Sin entrar en visiones extremadamente optimistas por irreales, está claro que no sucede así en todos los casos, en todos los contextos, pero hay que procurar que suceda. En este sentido, aprender a relacionarse es aprender a vivir.

Por consiguiente, las Habilidades para la Vida serán aquellas aptitudes necesarias que permitan un comportamiento asertivo, adecuado y positivo; prospectivo y capacitante, que fomenten la capacidad para abordar el conflicto del crecimiento integral, así como los retos y desafíos de la vida diaria. De esta forma, es posible que una misma habilidad, como el pensamiento crítico y creativo, pueda facilitar diferentes situaciones psicosociales positivas, como la capacidad para resolver conflictos o ser asertivos, a demostrar en la presión del grupo de iguales.

Se trata de entrar en conexión con diferentes competencias digitales, como la reutilización de contenidos y producciones, lenguajes, experiencias, formatos, medios o soportes, además de la gestión de la identidad digital, muy relacionada con subjetividades e inteligencias múltiples. Queda claro, por tanto, que sobre el factor tecnológico priman otras inteligencias, como la social o emocional, además del potencial que ofrece la creatividad desde la perspectiva de la Educación Artística en las Humanidades Digitales (Marfil–Carmona, 2017). Aprendizajes, en todos los casos, enfocados al desarrollo humano (Gardner, 1994).

Las competencias digitales son hoy una garantía del empoderamiento en el ciberespacio y, en concreto, en las redes sociales. El ciudadano se convierte en participante proactivo y crítico no solo cuando ejercita estas competencias, sino también cuando las destrezas psicosociales o habilidades para la vida forman parte de su interacción con el entorno digital en su dimensión cognitiva, emocional y social.

Esas tres dimensiones convergen en el factor relacional, desde una visión positiva de la salud y con un enfoque holístico, en el que entendemos que la persona funciona orgánicamente, por emplear los términos de Damasio (2010) cuando alude a las conexiones del cuerpo y el cerebro, así como a su constante bidireccionalidad comunicativa y homeostática. No es casual que Joan Ferrés contextualice el entorno mediático contemporáneo y las tecnologías digitales desde el punto de vista del vínculo entre pantallas y cerebro emocional (2014).

La competencia digital debe unir todas las dimensiones para llegar a tener un tratamiento integral, mediante el cual el sujeto sea capaz de ser un “perceptor participante” (Marta-Lazo, 2005) en sentido completo, no solo determinado por el manejo tecnológico o la capacidad de acceder y leer los mensajes. Conocer su trasfondo, los valores que se esconden detrás de los mensajes y quienes son las fuentes de información y los dueños de estas, sin duda, son registros importantes para ser un ciudadano digital crítico ante el uso de los nuevos medios, aplicaciones y redes.

El factor relacional es el eje que conecta los usos, consumos e interacciones de los participantes en la sociedad red y de la competencia digital de los EMIRECs dependerá que funcionen de una forma responsable, ética y solidaria. Por último, cabe decir que aprendizaje “para la vida” debe de nutrirse de todas las dimensiones: instrumental, cognitiva, actitudinal, axiológica y emprendedora, para llegar a ser un proceso retroalimentario, en el que el análisis, la reflexión, la acción y la creación procomún sean competencias extensibles a los múltiples escenarios y entornos, presenciales y virtuales, en los que cada día convivimos.

4. Brechas digitales y mediaciones relacionales

Estamos en un mundo en el que las brechas existen de forma clara porque no todos los ciudadanos pueden acceder a la información. Siguen existiendo países ricos y pobres. La brecha social, económica y cultural se convierte en una brecha digital. No todas las personas pueden navegar en la red ni en todas las zonas del mundo se tiene acceso a Internet. Podemos hablar de diferentes tipologías de brechas: digital, económica, territorial, alimentaria, pero también aquella que es el resultado de la carencia de competencias.

En el mapa mundial de acceso a Internet (Internet Live Stats, 2016), se puede observar cómo, mientras que en Estados Unidos, Australia o España, más de un 80 % de la población son usuarios de Internet, en Níger apenas llega al 2,1 %, siendo la media mundial de un 48,2 %. Aunque en determinadas zonas del mundo se puede pensar que todo ocurre a través de las pantallas, no es así para gran parte de la humanidad.

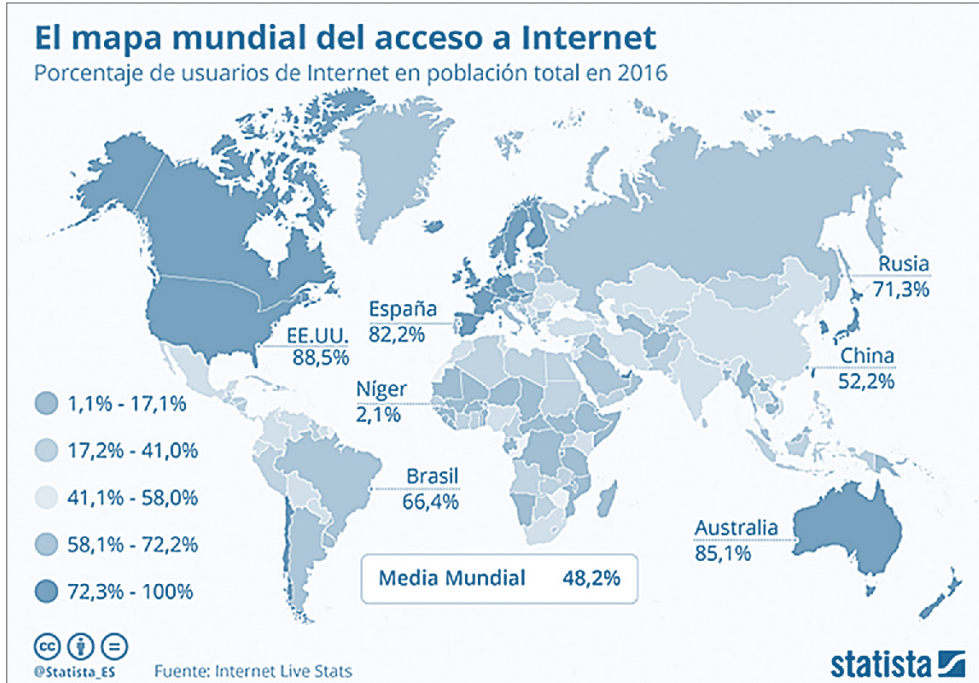


Figura 16.1. Mapa mundial de acceso a Internet. Statista. El portal de las estadísticas. Fuente: Recuperado de <https://goo.gl/VdpXE5> (Fecha de consulta: 2/2/2017).

Además, no todas las personas están preparadas al mismo nivel para saber utilizar Internet. Como demuestran algunas investigaciones, el grado de competencia mediática es muy reducido entre la ciudadanía española. Entendemos el concepto de competencia en todas sus dimensiones, no solo en el uso instrumental de la tecnología, también en el conocimiento del lenguaje, la estética, la interacción o la ideología y los valores. A este respecto, en un proyecto dirigido por Joan Ferrés et al. (2011), en el que participamos investigadores de todas las comunidades autónomas, se pudo comprobar que apenas un 4,6 % pueden considerarse aptos en esta materia y llegando a un destacado 95,4 % el de ciudadanos suspensos. En el informe derivado de dicha investigación se concluye que “el reforzamiento del sistema democrático no puede entenderse sin una ciudadanía crítica y consciente, que debe ser capaz de detectar valores y la carga ideológica de determinados mensajes” (p. 83).

Desde el punto de vista de las mediaciones tiene sentido hablar de humanismo digital si nos concienciamos, en primer lugar, de la conveniencia de un uso humano de la tecnología, es decir, utilizarla para tender puentes entre seres humanos, para comunicarnos y colaborar. Habría que trasladar esto a todos los niveles: en el modelo de escuela, en la formación a los docentes, en el establecimiento de una ética válida para el avance de la robótica, en el enfoque de la ingeniería para el desarrollo de la inteligencia artificial, en las políticas de empresa, en las familias, entre sectores, entre países, etc.

Para implantar la horizontalidad que la sociedad conectada nos propone, se hace necesario tecnificar el humanismo y, a la vez, humanizar esa tecnología, con el fin de construir una sociedad nutrida de más y distintos puntos de vista, de reducir brechas y, si no, por lo menos no agrandarlas, evitando ofrecer una lectura pesimista de la situación. La educomunicación ha permitido crear esos puentes para aprovechar el potencial del factor relacional de la comunicación en la educación, así como de las posibilidades y los recursos educativos en el ámbito de la comunicación. El laboratorio Intermetodológico TRICLAB, incluye en su manifiesto² el marco de las humanidades digitales, la conexión entre tecnología y el aprendizaje para la vida, así como la importancia de las emociones, entre otras claves de la experiencia educomunicativa con las TRIC.

El desarrollo de la competencia comunicativa está integrado en todos los currículos actuales, desde las etapas más tempranas en educación infantil y primaria, hasta la educación secundaria y enseñanza universitaria. En el espacio europeo de educación superior, la educación mediática se fundamenta en un entorno de competencias que se enfoca hacia la empleabilidad. Asistimos a la instauración de una nueva teoría multidimensional basada en la confluencia de todas las alfabetizaciones, en un elenco de competencias a tener muy en cuenta.

Estimular y poner en práctica esas competencias digitales amplía las interacciones entre el sujeto y la pantalla, interviniendo de forma positiva en la dimensión crítica, analítica y reflexiva con la que se abordan los mensajes, tanto en el plano de la recepción como de la participación y creación, de gran importancia hoy día. Jenkins (2006) ha constatado cómo los jóvenes del siglo XXI están en contacto, a través de diferentes entornos colaborativos o herramientas de comunicación *online*, con lo que él denomina cultura participativa. Según este autor, las principales características de la cultura participativa son: (1) las relativas pocas barreras hacia la expresión, (2) la potenciación del apoyo a la creación y el intercambio, (3) la promoción de un tipo informal de afiliación donde los que tienen más experiencia comparten sus conocimientos con los que se inician, (4) la conciencia de los miembros de que sus contribuciones valen la pena, y (5) el sentimiento de cierta conexión social con los otros. Por ello, consideramos la educación en el modo de relacionarse con las pantallas hacia la adquisición de la "intercompetencia" como una praxis holística (Marta-Lazo y Gabelas, 2016, p. 108).

2 El manifiesto de TRICLAB está disponible en <https://goo.gl/btdYLB> (Fecha de consulta: 15/06/2018).

Tras varios siglos en los que el objetivo de la educación era instruir a la población para que solo unos pocos pudieran acceder a la universidad, en el siglo XX se generaliza la educación y se amplía la posibilidad de cursar estudios universitarios a buena parte de la población. En el siglo XXI, la información, la cultura y la tecnología están al alcance de casi todos los ciudadanos. Ya no es patrimonio exclusivo de la universidad, aunque esta sigue siendo, indudablemente, punto de encuentro (García García y Martínez-Val, 2014, p. 21). De hecho, genera la reflexión en torno a estas y otras muchas cuestiones, además de la propia acción práctica en las redes.

De la instrucción de contenidos se ha pasado a la adquisición de competencias, que suponen una conjunción de conocimientos, destrezas, habilidades, valores, actitudes y aptitudes. Se adquieren de manera conjunta a lo largo de diferentes niveles, de manera interdisciplinar en módulos de aprendizaje. Las competencias genéricas son las que desarrolla el universitario desde una perspectiva ciudadana y lo convierten en un profesional “todo terreno”. El caso del perfil del educador, así como de su evolución en las últimas décadas, es un claro ejemplo de esta transformación.

5. Discusión y conclusiones

En la actualidad, nos encontramos con una evolución imparable en el contexto tecnológico. Los comunicadores deben estar al corriente de estos cambios y tienen que saber adaptarse al nuevo medio. Atrás quedaron la unidireccionalidad y los clásicos esquemas bidireccionales asimétricos. Ahora más que nunca estamos ante un nuevo modelo de comunicación que prima al sujeto como “perceptor participante” (partícipe y actante de contenidos digitales), término empleado por Carmen Marta-Lazo en el 2005 para sintetizar la esencia del rol del *prosumidor* anteriormente citado.

El modelo del “lenguaje total”, equivalente al lenguaje “audio–scripto–visual” del canadiense y padre de la teoría del EMIREC, Jean Cloutier (1975), es una síntesis de todos los lenguajes o lenguaje integral como pedagogía, que ofrece al educando la posibilidad de pasar del estatus de receptor–consumidor al de perceptor–creador. Desde este modelo, los medios pasan a ser agentes de expresión en los que los educandos participan. Igualmente, las técnicas de comunicación dialógicas aportan nuevas formas de convivencia, con un mayor contenido humano.

Además, la pedagogía pasa a ser ‘no-directiva’, sino creadora y dinámica, convirtiendo a los educandos en ‘gestores de su propia historia’. La transformación del rol de cada persona, de la ciudadanía en su conjunto, que ya no es una audiencia pasiva, se convierte en un elemento clave para el aprovechamiento tecnológico del factor relacional, una revolución que afecta a todos los ámbitos de la comunicación, incluida la publicidad. Yendo un paso más allá, ese receptor pasivo es ahora, en sí mismo, un medio de difusión.

Uno de los rasgos que caracterizan al receptor del siglo XXI es, bajo las herramientas que ofrece la web 2.0, su capacidad de generar contenido y su poder como *influencers*. La publicidad del momento aborda el estudio del receptor del presente siglo tomándolo como un individuo que, ya no solo recopila información, la procesa y obra en consecuencia en términos de consumo, el siglo XXI arroja un sujeto que da un paso más: actúa como medio de comunicación del propio mensaje emitido en un primer momento por la marca (Abellán Fernández, 2012, p. 114).

De los medios sociales a la escuela, el cambio de roles está especialmente presente en el sistema educativo. El uso de metodologías activas propicia el análisis y la creación de mensajes. En esta línea, Agustín García Matilla hacía esta observación en los primeros años del siglo XXI:

Hoy se hace más necesaria que nunca esa reorientación de la enseñanza como proceso con el que los alumnos han de ser protagonistas de su propio aprendizaje, y por ello es preciso no renunciar a plantear estrategias para una mediación eficaz. La E.P.C. (Educación Para la Comunicación) se ha preocupado por la necesidad de construir herramientas para una acción educativa en medios concretos como la televisión, de forma tradicional y hoy mediante las redes sociales, con el fin de promover las tareas de mediación útiles para el trabajo de jóvenes dinamizadores sociales, profesores y padres (García Matilla, 2003, p. 182).

El acercamiento de los dos campos (educación y comunicación) se ve reforzado porque ambos convergen en la sustitución del paradigma de la “transmisión” por el de la “mediación”: no se trata de “hacer pasar un mensaje, una información, un contenido”, sino de pensar en la apropiación de los conocimientos, procedimientos y estrategias, reflexionando sobre las interpretaciones de modo relacional. La educomunicación cuestiona y revisa muchos modelos pedagógicos y comunicativos, en los que la convergencia mediática y *transmedia* caracterizan la sociedad de la información.

Los parámetros educomunicativos abarcan y redimensionan la educación y la comunicación, pero nuestra propuesta es integrar también la salud, de modo que educación, salud y comunicación constituyan un espacio común y sinérgico que posibilite, promocióne y también contenga las competencias digitales. Desde esos profundos cambios en la comunicación y en la educación, auspiciados por los medios sociales y la tecnología digital, se hace posible en gran parte la nueva evolución individual y colectiva, la consolidación de un nuevo modelo de sociedad para las próximas décadas.

» Bibliografía

- Abella Fernández, F. (2012). De uno a múltiple. Revisión teórica del concepto de receptor desde el siglo XX hasta nuestros días. En Nicolás Ojeda, M. y Grandío Pérez, M.M., *Estrategias de comunicación en redes sociales: usuarios, aplicaciones y contenidos* (pp. 101-119). Barcelona: Gedisa.
- Aguaded, J.I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Aguaded, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 20(39), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación) (2016). *19 encuesta a Usuarios de Internet, 'Navegantes en la Red'*. Recuperado de <https://goo.gl/GtaH8s>
- AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación) (2017). *20 encuestas a Usuarios de Internet, 'Navegantes en la Red' Infografía resumen 20ª edición*. Recuperada de <https://goo.gl/66QZ98>
- Aparici, R. y Barbas, A. (2010). Estereotipos, ideología y representación mediática en la construcción de los relatos. En R. Aparici (Coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 35-63). Madrid: UNED.
- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Aparici, R. y Silva, M. (2011). *Pedagogía e interactividad*. *Comunicar*, 19(38), 51-58. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cantillo-Valero, C. (2014). *Educomunicación y cultura digital*. En S. Osuna-Acedo (coord.), *Escenarios virtuales educomunicativos* (pp. 17-24). Barcelona: Icaria.

- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. I: La sociedad red). Madrid: Alianza.
- Cloutier, J. (1975): *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Delgado-Ponce, A. y Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). La competencia mediática. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y A. Torres (eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 13-25). Quito (Ecuador): Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/15566>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, I. Al Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Jeremek, ... Z. Nanzhao, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (Trad. J. Claramonte). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Eco, U. (1990). *Apocalípticos e integrados* (A. Boglar, trad.). Barcelona: Lumen y Tusquets Editores. (Obra original publicada en 1965).
- Ferguson, R. (2007). *Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación* (O. Castillo, R. González del Solar, G. Ubaldini, A. Bixio, I. Olgallar y M. Polo, trads.). Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.

Ferrés, J., García Matilla, A., Aguaded, J. I., Fernández Cavia, J., Figueres, M., Blanes, M... Zarandona, E. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación del Gobierno de España, Instituto de Tecnologías Educativas, Consell de l'Audiovisual de Catalunya y Grupo Comunicar. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/6876>

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, trad.). México: Siglo XXI.

Fundación Telefónica (2016). *La Sociedad de la Información en España 2016*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <https://goo.gl/dLc3an>

Fundación Telefónica (2017). *La Sociedad Digital en España 2017*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <https://goo.gl/fGtCz9>

Gabelas Barroso J.A. (2010). *La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Periodismo II, Madrid. Recuperada de <https://goo.gl/SKP2qJ>

Gabelas Barroso J. A., Marta-Lazo C. y Aranda, D. (2012). ¿Por qué las TRIC y no las TIC? *Revista Comein*, (9). Recuperado de <https://goo.gl/hch28Q>

García García, F. y Martínez-Val, J. (2014). *La idea de la Universidad en la sociedad de masas*. Madrid: Fragua.

García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano* (F. Meler-Orti, trad.). Barcelona: Paidós (Original publicada en 1990).

- Greene, J.C. & Ignico, A. (1995). The effects of a ten week physical fitness program on the fitness profiles, self-concept, and body-esteem in children. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance*, 31(4), 42-47.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual: La escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa I* (M. Jiménez Redondo, trad.). Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1981).
- Huxley, A. (2003). *Un mundo feliz* (R. Hernández, trad.). Madrid: Random House Mondadori. (Obra original publicada en 1932).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red* (X. Gaillard Pla, trad.). Madrid: Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. La Torre.
- Lévy, P. (1997). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna* (A.P Moya, trad.). Barcelona: Anagrama.
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L. y Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). 'Fact-checking' vs. 'fake news': periodismo de confirmación como recurso de la competencia mediática contra la desinformación. *Index.comunicación*, 8(2), 295-316. Recuperado de <https://goo.gl/iWoJUh>
- Lyotard, J.F. (2008). *La condición postmoderna* (M. Antolín Rato, trad.). Madrid: Cátedra (Obra original publicada en 1979).

- Marfil-Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura*, 15(1), 139-150. <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.57592>
- Marfil-Carmona, R., Hergueta-Covacho, E. y Villalonga-Gómez, C. (2015). El factor relacional como elemento estratégico en la comunicación publicitaria. Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura, (52), 33-46. Recuperado de <https://goo.gl/YeUYBZ>
- Marta-Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid: Fragua.
- Marta-Lazo, C.; Frau-Meigs, S. y Osuna-Acedo, S. (2018). Collaborative lifelong learning and professional transfer. Case study: ECO European Project. *Interactive, Learning Environments*, 26, 1-14.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas Barroso, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor relacional*. Barcelona: UOC.
- Marta-Lazo, C., Gabelas Barroso, J.A. y Hernández Díaz, G. (2014). La intermetodología en la educomunicación. *Anuario ININCO* (Instituto de Investigaciones de la Comunicación): *Investigaciones de la comunicación*, 26(1), 185-223. Recuperado de <https://goo.gl/aQM6h6>
- Marta-Lazo, C. y Grandío-Pérez, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 26(2), 114-130. Recuperado de <https://goo.gl/6o8XAx>
- Marta-Lazo, C., Hergueta-Covacho, E. y Gabelas-Barroso, J. (2016). Applying inter-methodological concepts for enhancing media literacy competences. *Journal of Universal Computer Science*, 22(1), 37-54.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica.

- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet*. Madrid: Akal.
- Martínez-Rodrigo, E. y Sánchez-Martín, L. (2011). Publicidad en Internet: nuevas vinculaciones en las redes sociales. *Vivat Academia*, (117E), 469-480. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.469-480>
- Martínez-Ruiz, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario educativo*, (63), 61-89. <http://dx.doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Mattelart, A. y Mattelart M. (2000). *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social* (G. Multigner, trad.). Santiago de Chile: Editorial Lom. (Obra original publicada en 1986).
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1988). *El medio es el masaje. Un inventario de efectos* (L. Mirlas, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1967).
- McQuail, D. y Windahl, S. (1989). *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva* (E. López-Escobar y A. D'Entremont). Pamplona: Eunsa (Ediciones Universidad de Navarra).
- Moles, A. (1986). *Théorie structurale de la communication et société*. Paris: Masson.
- Naciones Unidas (2016). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Septuagésimo período de sesiones de la Asamblea General, resolución aprobada el 25/9/2015. A/RES/70/1, temas 15 y 116 del programa, 1-40. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en <https://goo.gl/8EXpP3>
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2001). Carta de Ottawa para la promoción de la salud (K. Dunkan y L. Maceiras, trads.). *Salud Pública y Educación para la Salud*, 1(1), 19-22. Recuperado de <https://goo.gl/kCHyDL>
- Osuna-Acedo, S. (2013). La web 2.0 y la "educación a lo largo de toda la vida". En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 137-149). Barcelona: UOC.

- Osuna-Acedo, S.; Marta-Lazo, C.; Frau-Meigs, D. (2018). From sMOOC to tMOOC, learning towards professional transference: ECO European Project [De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO]. *Comunicar*, 26(55), 105-114.
- Pérez-Rodríguez, A. y Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Tornero, J. M. (Coord.) (2010). *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pichel Andrés, J. (2017, 3 de abril). Los jóvenes que pasan más tiempo en las redes sociales se sienten más aislados. *BEZ, lo que debes saber*. Recuperado de <https://goo.gl/Tj5ikp>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado de <https://goo.gl/xo8pMB>
- Romero-Rodríguez, L.M. y Mancinas-Chávez, R. (2016). Sobresaturación informativa: visibilizar el mensaje institucional en tiempos de infoxicación. En L.M. Romero-Rodríguez y R. Mancinas-Chávez (eds.), *Comunicación institucional y cambio social* (pp. 111-137). Sevilla: Egregius.
- Salaverría, R. (2003). Convergencia de medios. *Chasqui*, (81), 32-39. Recuperado de <https://goo.gl/m3MDCg>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Sedeño Valdellós, A. y Guarinos, V. (Coords.). (2013). *Narrativas Audiovisuales Digitales: convergencia de medios, multiculturalidad y transmedia*. Madrid: Fragua.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *Elearnspace*. Recuperado de <https://goo.gl/5656aW>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (A. Martín, trad.). Barcelona: Plaza & Janés.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas* (C. Artal, trad.). Barcelona: Paidós.

Smartphones, tablets, phablets, weareables, dispositivos de domótica que toman decisiones a partir de inteligencia artificial, *apps* que nos permiten llevar un registro de nuestros hábitos alimenticios y de ejercicios, *softwares* de video *on-demand* que nos recomiendan, según nuestras preferencias, un contenido audiovisual frente a otro; *youtubers, influencers, instagramers* y creadores de contenidos *prêt-à-porter* que se han convertido en verdaderas estrellas del espectáculo con sus canales en redes sociales. Indudablemente el ecosistema comunicacional ha cambiado y con ello se hace necesario entender el cambio paradigmático que rige nuestra actualidad, pero también los retos y prospectivas que los expertos apuntan como ámbitos de desarrollo de la comunicación en el ecosistema digital.

Esta obra colectiva de 25 capítulos cuenta con la visión de más de 60 expertos de la comunicación digital de cinco países y está avalada por grupos de investigación de universidades de primer nivel, así como de resultados de proyectos de investigación europeos e iberoamericanos. Asistimos a un replanteamiento de las bases del periodismo, de la gestión y transmisión de la información, de los formatos y géneros con los cuales se puede contar, incluso de cómo se hacen las noticias o de quiénes las cuentan; a la vez de explorar los fenómenos más actuales de la comunicación como la posverdad, las *fake news*, el *storytelling*, los *influencers*, la gamificación, el *machine-learning* y el *big data*, entre otros.

«La comunicación en el escenario digital: Actualidad, retos y prospectivas», coedición de Pearson y la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), que coordinan Diana Rivera-Rogel y Luis M. Romero-Rodríguez sitúa magistralmente la complejidad de este momento en el devenir de la comunicación en el ecosistema digital.

Entidades participantes y colaboradoras de la obra:

Grupo de Investigación (GI) Comunicación, Educación y Tecnología (Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador).

Vicerrectorado de Investigación (Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador).

Proyecto I+D EDU2015-64015-C3-1-R del Ministerio de Economía y Competitividad (España) y FEDER.

Grupo de Investigación Ágora (PAI-HUM-648) Universidad de Huelva (España).

Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía (ALFAMED).

Laboratorio de Estudios en Comunicación (LADECOM) - Universidad de Sevilla (España).

Grupo de Investigación Prospectivas de la Comunicación Multimedia (PROCOMM) Universidad Internacional de La Rioja (España).

Laboratorio de Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación - TRICLab (España).

www.pearsonenespañol.com



9 786073 248594