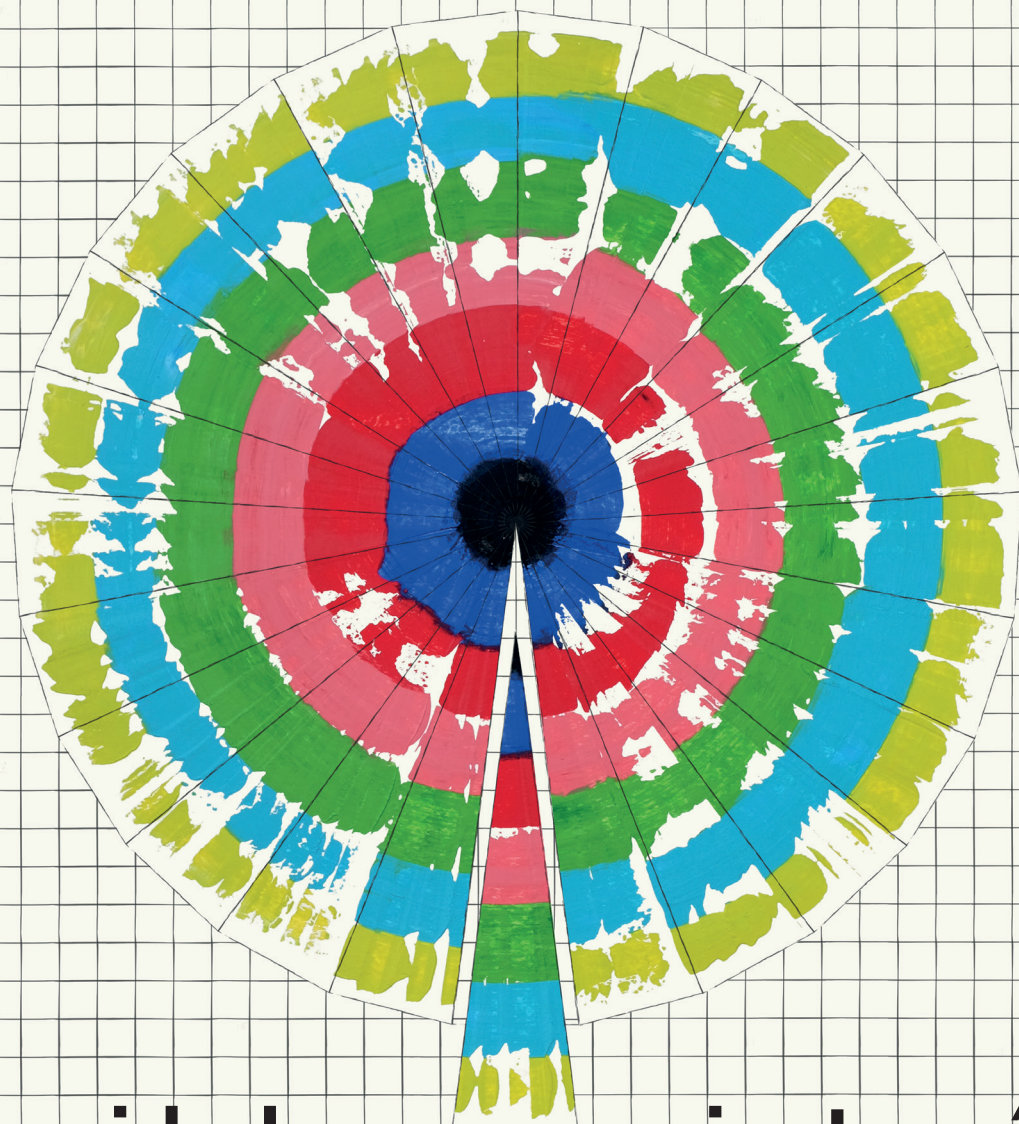


QUADERNS DEL CAC 25^{años}



**Universidad y pensamiento crítico:
formar en comunicación**

© Jesús Galdón, 2023



Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya

nº 49

2023

Consejo editorial editorial:

Rosa Maria Molló Llorens (editora), Salvador Alsius Clavera, Victòria Camps i Cervera, Dolors Comas d'Argemir i Cendra, Yvonne Griley i Martínez, Rafael Jorba i Castellví, Elisenda Malaret i Garcia, Santiago Ramentol i Massana, Joan Manuel Tresserras i Gaju

Direcció:

Amparo Huertas Bailén (Universitat Autònoma de Barcelona)
Sara Suárez Gonzalo (Universitat Oberta de Catalunya)

Consejo de redacción:

Sylvia Montilla (coordinadora general)

Redacció:

Martí Petit, Esther Rodríguez y Alexandra Sureda

Consejo asesor científico:

Mónica Ariño (Amazon, Londres, Reino Unido), Lluís Bonet (Universitat de Barcelona, Barcelona, España), Milly Buonanno (Sapienza Università di Roma, Roma, Italia), Marc Carrillo (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España), Divina Frau-Meigs (Université Paris 3-Sorbonne, París, Francia), Ángel García Castillejo (Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, España), M. Jesús García Morales (Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España), François Jongen (Université Catholique de Louvain, Lovania, Bélgica), Margarita Ledo (Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España), Joan Majó (Fundació Bofill, Barcelona, España), Andrea Millwood Hargrave (International Institute of Communications, Londres, Reino Unido), Miquel de Moragas (Universitat Autònoma de Barcelona, España), Nancy Morris (Temple University, Filadelfia, Estados Unidos de América), Alessandro Pace (Sapienza Università di Roma, Roma, Italia), Jordi Pericot (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España), Francisco Pinto Balsemão (European Publishers Council, Bruselas, Bélgica), Monroe E. Price (University of Pennsylvania, Filadelfia, Estados Unidos de América), Tomás de la Quadra-Salcedo (Universidad Carlos III, Madrid, España), Artemi Rallo Lombarte (Universitat Jaume I, Castelló, España), Philip Schlesinger (University of Glasgow, Glasgow, Escocia), Miquel Tresserras (Universitat Ramon Llull, Barcelona, España), Imma Tubella (Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España), Manuel Ángel Vázquez Medel (Universidad de Sevilla, Sevilla, España), George Yudice (University of Miami, Miami, Estados Unidos de América), Ramon Zallo Elguezábal (Universidad del País Vasco; Leioa, España)

Diseño de la imagen de portada conmemorativa de los 25 años de Quaders del CAC:

Jesús Galdón, 2023. www.jesusgaldon.com

Quaders del CAC es una publicación científica de comunicación dirigida al sector audiovisual y editada por el Consejo del Audiovisual de Cataluña. La revista pretende ser una plataforma de aproximación en el campo de la comunicación y cultura audiovisuales desde diferentes perspectivas disciplinarias, y con una atención particular en la investigación europea e internacional. Quiere contribuir así en el análisis y debate críticos sobre la cultura y el audiovisual en el mundo contemporáneo.

Revista electrónica de acceso abierto bajo licencia Creative Commons [CC-BY-NC-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), y de acuerdo con el espíritu de la declaración de la [Budapest Open Access Initiative](https://www.budapestopenaccessinitiative.org/) (BOAI).

De periodicidad anual, *Quaders del CAC* se publica cada mes de octubre íntegramente en catalán, castellano e inglés. La revista asume la corrección y la traducción de los textos a los tres idiomas. No hay ningún gasto a las personas autoras para enviar artículos ni por el proceso editorial (*no article submission or processing charges*).

Los artículos de la revista son textos originales e inéditos que han superado un proceso de doble revisión ciega por pares, después de una valoración inicial de calidad y adecuación por parte del Consejo de redacción. La publicación se compromete a informar los autores y autoras del resultado positivo o negativo de la evaluación de los artículos en un plazo aproximado de un mes y medio después del inicio del proceso de revisión ciega.

Quaders del CAC está en las bases de datos e índices siguientes: [RACO](https://www.raco.cat/), [Dialnet](https://www.dialnet.org/) y [Dialnet Métricas](https://www.dialnet.org/metricas/), [Latindex](https://www.latindex.com/) (directorio), [MIAR](https://www.miar.es/), [Carhus+2018](https://www.carhus2018.org/), [CCUC](https://www.ccuc.cat/), [REBIUN](https://www.rebiun.org/) y [Dulcinea](https://www.dulcinea.org/).

Periodicidad histórica: cuatrimestral (1998-2007), semestral (2008-2012) y, desde el 2013, anual. La revista se editó en papel en catalán desde el número 1 (1998) al número 35 (2010).

Puede consultar en línea las [normas de estilo para presentar artículos](#) y [reseñas de libros](#). Les citacions i les referències han de seguir els criteris [APA 7.0](#).

Las opiniones expresadas en los artículos publicados a *Quaders del CAC* pertenecen a los autores y autoras de los textos y no son compartidas necesariamente por la revista.

Consejo del Audiovisual de Cataluña

Presidente: Xevi Xirgo i Teixidor

Vicepresidenta: Rosa Maria Molló Llorens

Consejera secretaria: Laura Pinyol i Puig

Consejeros: Enric Casas i Gironella y Miquel Miralles Fenoll

Depósito legal: B.21286-2011 (castellano versión electrónica)

ISSN (papel): 1138-9761 / ISSN (electrónico): 2014-2242

<https://www.cac.cat/acords-recerca/revista-quaders-del-cac>

<https://www.raco.cat/index.php/quadersCAC>

e-mail: quadersdelcac@gencat.cat



**Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya**

c. dels Vergós, 36-42 - 08017 Barcelona
Tel. 93 557 50 00 - Fax 93 557 00 01
www.cac.cat - audiovisual@gencat.cat

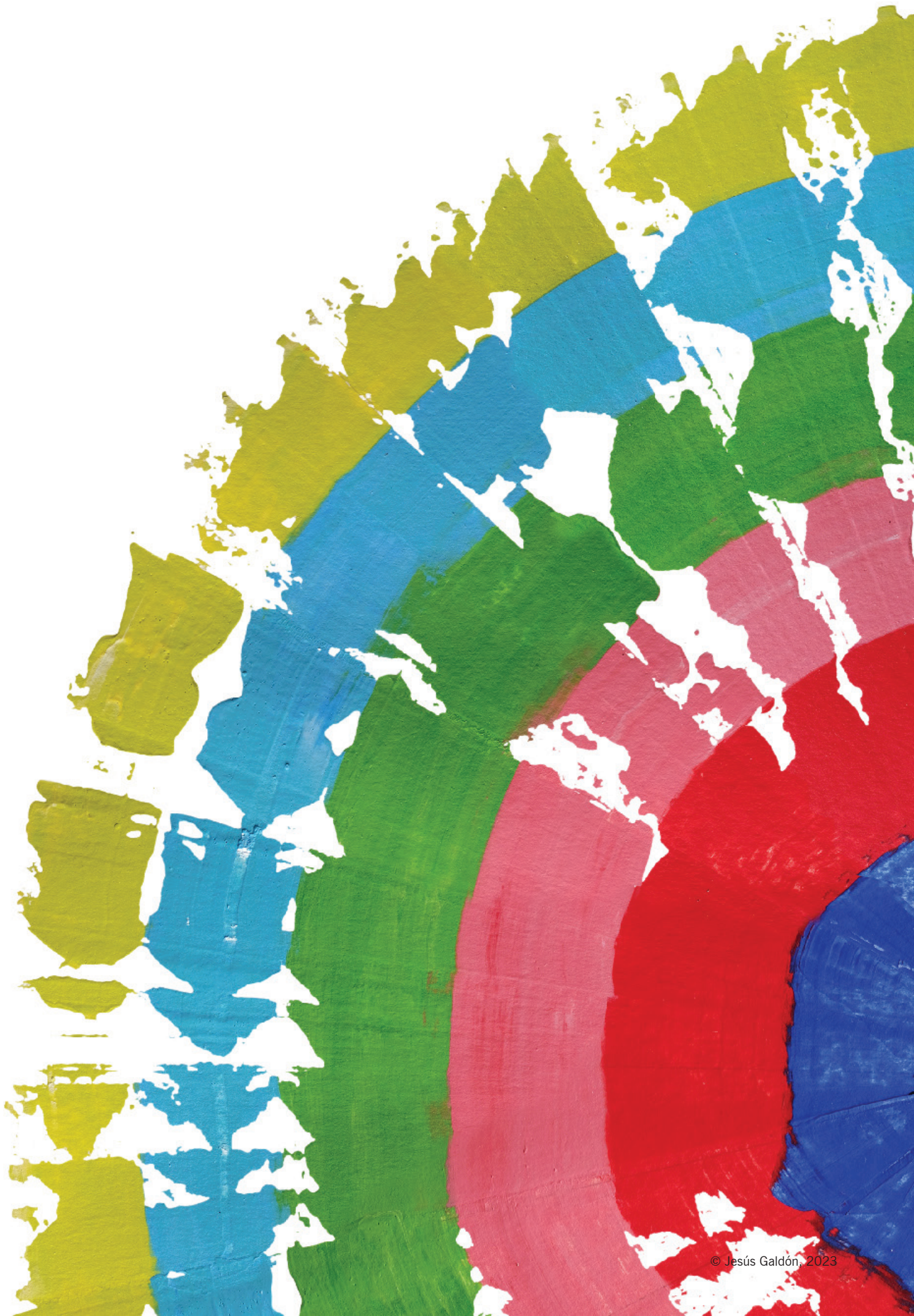


**Generalitat
de Catalunya**



Sumario

Editorial: Diálogo, reflexión, responsabilidad	3	Reseñas de libros	87
Presentación	5	FRANCISCO JOSÉ GARCÍA-ULL	
Tema monográfico		Calvo, D., Llorca-Abad, G., Cano-Orón, L. y Cabrera, D. H.	
Universidad y pensamiento crítico: formar en comunicación	7	(coords.). <i>Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias</i>	87
JOSÉ LUIS TERRÓN BLANCO		IGNASI GOZALO SALELLAS	
La lógica mercantilista, actual fundamento de los estudios universitarios. Una reflexión en torno al Grado en Periodismo	7	Benasayag, M. <i>The Tyranny of Algorithms: Freedom, Democracy and the Challenge of AI</i>	89
LYDIA SÁNCHEZ Y JORGE FRANGANILLO		CELIA SANCHO BELINCHÓN	
Comunicación Audiovisual y pensamiento crítico: retos para la formación universitaria	17	Saavedra, M., Grijalba, N. y Gago, R. (coords.) <i>XX AdN. La historia del festival universitario de cortometrajes más veterano de España</i>	91
MARTA CIVIL I SERRA, MARTA RIAL PAN Y TERESA SANTOS PRADOS			
La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB): 50 años de servicio público apoyando la enseñanza y la investigación (1972-2022)	27		
MARIA DEL CARMEN GARCÍA GALERA, BEATRIZ CATALINA GARCÍA Y MANUEL MARTÍNEZ NICOLÁS			
Digitalización, mercado de trabajo y formación. Oportunidades y vulnerabilidades de los graduados en Comunicación	37		
PATRICIA LÁZARO PERNIAS E ILEANA ZELER			
YouTube como herramienta de divulgación formativa del TFG: el caso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Autònoma de Barcelona	47		
Artículos	55		
JUAN-JOSÉ SÁNCHEZ-SORIANO			
Homonormatividad o marginalidad: el doble patrón en los personajes LGTBIQ+ de series de televisión	55		
ISAAC PECINO PELÁEZ Y LORENA GÓMEZ PUERTAS			
La invisibilidad del deporte femenino en los informativos de la televisión pública catalana en marzo de 2023	73		



Diálogo, reflexión y responsabilidad

Cuando en 1989 nació *Quaderns del CAC*, el entonces presidente del Consejo del Audiovisual de Cataluña, Lluís de Carreras, dio la bienvenida a la revista en este mismo espacio y tituló su escrito de este modo: diálogo, reflexión, responsabilidad.

He querido recuperar este mismo encabezamiento para el saludo de este aniversario, porque estas palabras siguen resumiendo, 25 años después y con más fuerza que nunca, el espíritu y los fundamentos de la tarea y el compromiso de *Quaderns*.

Como órgano regulador que vela por las normas y los contenidos audiovisuales en materia de radio y televisión en Cataluña, el CAC no podría hacer su trabajo sin mantener un diálogo constante y fluido con todas las empresas, organizaciones, medios de comunicación, profesionales e individuos implicados. Y es en este diálogo que la revista *Quaderns del CAC* sigue aportando la reflexión serena para hacer frente a los retos sociales que el nuevo e incierto panorama comunicativo nos plantea.

Y todo ello con responsabilidad. Responsabilidad para reforzar la revista del Consejo del Audiovisual de Cataluña como publicación científica con voluntad de servicio público. Responsabilidad para reforzarla como herramienta de difusión de la investigación en lengua catalana en el ámbito internacional. Y responsabilidad para consolidarla como palanca de propulsión de la investigación científica en comunicación de las universidades de aquí y de fuera, pensando, sobre todo, en aquellas nuevas generaciones de investigadores que, más que nadie, saben mirar el presente con perspectiva de futuro.

Durante estos 25 años, la revista ha evolucionado y ha sabido percibir el latido de la transformación trepidante que ha sufrido el audiovisual y el mundo que lo rodea. Más de 575 autoras y autores han publicado sus artículos de investigación en nuestra revista, contribuyendo activamente a fomentar el análisis y el debate críticos sobre el audiovisual. Las investigaciones nos han llegado desde universidades, pero también desde centros de investigación, observatorios y otros organismos. De Cataluña y de fuera, con contribuciones de más de 35 países de Europa, África, Asia y América.

Editar una revista académica íntegramente en tres lenguas —catalán, castellano e inglés— añade complejidad a la ya de por sí compleja edición de una revista científica de estas características. No por ello hemos bajado el listón. Al contrario. Año tras año, la hemos ido mejorando y le hemos incorporado más elementos para adaptarnos a los estándares de calidad de las mejores revistas científicas.

En esta última etapa también hemos saldado una deuda. En 25 años, *Quaderns del CAC* no había tenido nunca a una mujer como directora. Con el nombramiento de las doctoras Amparo Huertas y Sara Suárez al cargo de una dirección bicéfala, de la que se estrenan en este número, no solo hemos querido corregir esta deficiencia histórica. Con ellas como directoras unimos también a dos generaciones, dos puntos de vista, dos maneras de mirar y de entender el mundo, y multiplicamos así la fuerza que supone sumar sensibilidades en estos momentos de cambio global y de transformación del sector tan cruciales.

La existencia de una revista como *Quaderns del CAC*, impulsada por una institución pública, es, sin duda, un acto de valentía, pero también y sobre todo de compromiso con la ciudadanía.

En este aniversario, desde el CAC deseamos que esto siga siendo así, convencidos como estamos de que trabajar para una investigación en comunicación científica y sólida es sinónimo de progreso. Este es el único camino que tenemos para que la nueva sociedad del conocimiento refleje un país plural, inclusivo e igualitario como el que queremos.

Rosa Maria Molló
Editora

Vicepresidenta del Consejo del Audiovisual de Cataluña

Presentación

El número 49 de *Quaderns del CAC* surge con el propósito de convertirse en un espacio para reflexionar sobre la formación universitaria de los futuros y de las futuras profesionales del sector de la comunicación, en un contexto de cambio, innovación y reformulación constante.

Somos conscientes de que los organigramas universitarios garantizan este debate y que el personal docente e investigador siempre está pendiente de las transformaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas y empresariales. En este contexto, las universidades se ven obligadas no tan solo a actualizar contenidos y a mejorar la planificación de las actividades participativas que se hacen en el aula, sino también a conocer de cerca cómo afectan estos cambios a las actividades y rutinas del alumnado, incluyendo, entre otros, hacer un esfuerzo para entender la tecnología que el alumnado utiliza como usuario. Teniendo en mente este constante esfuerzo de la comunidad universitaria, y coincidiendo con la celebración del 25 aniversario de *Quaderns del CAC*, creemos que es un buen momento para dedicar un número a compartir ideas, experiencias y reflexiones al margen de entornos administrativos, muy a menudo condicionados por criterios y requerimientos que no siempre tienen en cuenta las áreas de ciencias sociales y humanidades, y al margen, también, de la presión cotidiana, que dificulta la calma que este tipo de tarea precisa.

“Universidad y pensamiento crítico: formar en comunicación” fue el título de la invitación a participar en calidad de autores y autoras. Pocos días antes de nuestras reuniones de trabajo para decidir el eje de la sección monográfica de este número, la UNESCO publicó el libro *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (2021) y, en el acto de presentación, se plantearon preguntas capitales directamente relacionadas con la capacidad de la universidad para generar pensamiento crítico, como, por ejemplo, ¿qué tipo de conocimiento se está produciendo?, ¿cómo se está generando?, ¿de dónde procede? o ¿cómo se distribuye? Desde *Quaderns del CAC* consideramos que los textos que reúne este número contribuyen claramente a este imprescindible debate. En este sentido, damos por alcanzado el reto propuesto: contribuir al debate sobre el papel de la universidad en la formación de las y de los profesionales de la comunicación, del futuro y del presente, y, en un sentido más amplio, sobre la misión de la educación superior en la formación y transmisión de conocimientos valiosos para el ejercicio crítico de la ciudadanía. Los textos recogidos presentan, además, reflexiones relevantes sobre el lugar que ocupa la universidad en el contexto social, económico y político actual. Una cuestión, también, de gran importancia.

La **sección monográfica** recoge cinco artículos. En todos domina una mirada general sobre el conjunto de los grados universitarios y, al mismo tiempo, cada documento trata un tema específico.

Abre el monográfico José Luis Terrón Blanco con el artículo “La lógica mercantilista, actual fundamento de los estudios universitarios. Una reflexión en torno al Grado en Periodismo”. Terrón Blanco ha sido profesor titular de la Universitat Autònoma de Barcelona y ahora, desde la distancia (tras su jubilación), elabora un discurso crítico que va más allá de las anécdotas y percepciones personales. Su relato, resultado de un largo diálogo con literatura especializada y de su interés —y esfuerzo constante— por entender las dinámicas universitarias, explica cómo el discurso neoliberal impulsado por el Banco Mundial desde finales del siglo pasado está marcando el comportamiento de las universidades. Según Terrón Blanco, “tanto la docencia como la investigación han sido atravesadas por las lógicas de la competencia, de la rentabilidad y su contabilidad”.

Lydia Sánchez y Jorge Franganillo, profesora agregada y profesor colaborador de la Universitat de Barcelona, argumentan que el pensamiento crítico es una herramienta clave, tanto para desarrollar la tarea profesional en el ámbito de la comunicación (permite analizar y valorar de forma razonada las evidencias, los argumentos y las opiniones), como para abordar fenómenos tan peligrosos como la desinformación o la manipulación informativa en el ejercicio de la ciudadanía. En su texto, “Comunicación Audiovisual y pensamiento crítico: retos para la formación universitaria”, defienden la consideración de la educación superior como un bien público y un derecho humano, preocupados también por una universidad en peligro de estar sometida a los imperativos del mercado o a los intereses políticos.

El tercer artículo del monográfico, firmado por **Marta Civil i Serra, Marta Rial Pan y Teresa Santos Prados**, se titula “La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB): 50 años de servicio público apoyando la enseñanza y la investigación (1972-2022)”. Las autoras, que conocen muy bien el funcionamiento de esta biblioteca, dado que forman parte de su equipo, hacen una panorámica muy completa de este espacio que definen como “un servicio público abierto

a la sociedad”. La lectura de este documento nos permite conocer no solo su historia, sino también sus colecciones y fondos especiales, como los documentos y materiales relacionados con la política contemporánea en Cataluña y en España, que pueden consultarse en el CEDOC (Centro Documental de la Comunicación).

La catedrática **María del Carmen García Galera**, la profesora titular **Beatriz Catalina García** y el profesor titular **Manuel Martínez Nicolás**, de la Universidad Rey Juan Carlos, firman el texto “Digitalización, mercado de trabajo y formación. Oportunidades y vulnerabilidades de los graduados en Comunicación”. El trabajo se plantea desde dos perspectivas. Por una parte, profundiza en el uso de las plataformas digitales para encontrar trabajo y llega a la conclusión de que los contactos personales (el método tradicional) siguen siendo la principal vía para conseguirlo. Y, por la otra, reflexiona sobre las competencias digitales requeridas por el sector de la comunicación. Concretamente, el texto cuestiona si la formación universitaria está proveyendo suficientemente al alumnado de estas competencias. Este acoplamiento no parece fácil y ello nos hace pensar en la importancia del papel de la universidad en la formación continuada a lo largo de toda la vida profesional.

Cierra la sección monográfica un artículo que reflexiona sobre la importancia de implicar al alumnado en la divulgación científica, a raíz del desarrollo de los Trabajos de Fin de Grado (TFG). La profesora titular **Patricia Lázaro Pernias** y la profesora lectora Serra Húnter **Ileana Zeler**, ambas de la Universitat Autònoma de Barcelona, explican un proyecto propio de innovación docente en su artículo “YouTube como herramienta de divulgación formativa del TFG: el caso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Autònoma de Barcelona”. El documento no esconde las dificultades que comporta llevar a cabo este tipo de proyectos, no solo en relación con el reto de estimular una actitud proactiva entre el alumnado, sino también con la preocupación de garantizar siempre la divulgación de un conocimiento de calidad.

La **sección miscelánea** recoge dos artículos y, aunque aquí la temática es libre y abierta, los dos se ubican en el área de los estudios de género, hecho que da cuenta de la imparable trayectoria ascendente de este ámbito temático.

“Homonormatividad o marginalidad: el doble patrón en los personajes LGTBIQ+ de series de televisión”, de **Juan-José Sánchez-Soriano**, profesor ayudante doctor en la Universidad Rey Juan Carlos, reflexiona sobre los patrones narrativos con los que son contruidos los personajes LGTBIQ+ en la ficción televisiva. Sánchez Soriano analiza las dimensiones física, social y psíquica de una muestra aleatoria y representativa de series occidentales y detecta en ellas patrones históricos, estereotípicos y distorsionados que responden a sociedades poco tolerantes.

En segundo lugar, en el artículo “La invisibilidad del deporte femenino en los informativos de la televisión pública catalana en marzo de 2023”, **Isaac Pecino Peláez**, graduado por la Universitat Pompeu Fabra, y **Lorena Gómez Puertas**, profesora lectora en esta misma universidad, analizan la presencia del deporte femenino en el teleinformativo emitido en el *prime time* del canal TV3 de la Televisió de Catalunya. Durante los últimos años, el reconocimiento social del deporte femenino ha crecido y, por lo tanto, trabajos como éste pueden servir de punto inicial para comprobar si esta mejora en su valoración queda patente de algún modo en los contenidos mediáticos. Este estudio apunta que, de momento, el deporte femenino no llega al 15% del bloque de deportes de los teleinformativos analizados.

Para acabar esta presentación, nos gustaría destacar que este número recoge reflexiones y estudios de personas que se encuentran en momentos muy diferentes de la trayectoria académica. Una trayectoria que implica un largo camino, con etapas marcadas por exigencias y retos específicos, pero que siempre demandan una gran dedicación. Por ello, la importancia de esta diversidad de voces. crisis econòmiques o els moviments forçats de població, entre d'altres, ha concitat l'interès científic per explicar-ne, des de diferents disciplines, la naturalesa, l'origen, les causes i les conseqüències.

Amparo Huertas Bailén y Sara Suárez Gonzalo
Directoras

La lógica mercantilista, actual fundamento de los estudios universitarios. Una reflexión en torno al Grado en Periodismo

JOSÉ LUIS TERRÓN BLANCO

Profesor titular

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

JoseLuis.Terron@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3995-8753>

Artículo recibido el 29/06/23 y aceptado el 29/09/23

Cómo citar:

Terrón Blanco, J.L. (2023). La lógica mercantilista, actual fundamento de los estudios universitarios. Una reflexión en torno al Grado en Periodismo. *Quaderns del CAC*, 49, 7-15. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420925>

Resumen

Nos planteamos mostrar cómo el discurso neoliberal impulsado por el Banco Mundial desde finales del siglo pasado consiguió que el funcionamiento y las finalidades de las universidades se guiaran en gran medida por la lógica del mercado. Las universidades interiorizaron su discurso, sus instrumentos y su razón utilitarista. Tanto la docencia como la investigación han sido atravesadas por las lógicas de la competencia, de la rentabilidad y su contabilidad. Los planes de estudios se han reducido y fragmentado, y lo fundamental se disuelve en lo novedoso. Al mismo tiempo, la docencia prima el cómo sobre el qué. Estas tendencias son especialmente visibles en los grados profesionalistas, como es el caso de Periodismo que, además, puede caer con facilidad en el tecnocentrismo.

Palabras clave

Universidad, docencia, periodismo, neoliberalismo, mercado, subjetividades, investigación.

Abstract

We set out to show how the neoliberal discourse of the World Bank achieved, since the end of the last century, that the operation and purposes of universities were guided to a great extent by the logic of the market. Universities internalized its discourse, its instruments and its utilitarian reason. Both teaching and research have been traversed by the logic of competition, profitability and accounting. The curricula have been reduced and fragmented, and the fundamental is dissolved in the novelty. At the same time, the how is more deprived than the what. These tendencies increase in professional degrees, as is the case of journalism, which can also easily fall into technocentrism.

Keywords

University, teaching, journalism, neoliberalism, market, subjectivities, research.

1. Introducción

Con este escrito deseo explicar, con cierta calma y distancia, los procesos y fundamentos de la docencia en la actual universidad (siempre con minúscula), poniendo el foco de atención en los estudios de periodismo. Como escribiera Remedios Zafra (2022: 36-37), «no puede haber reflexión sin “tiempo para reflexionar”». Y añade: “Cabe entonces advertir que las ideas preconcebidas en las que suelen apoyarse las lógicas algorítmicas serán siempre las que mejor toleren el mundo hiperproductivo y veloz de las cosas de ahora, porque ya estaban en nosotros, y apenas precisan nuestra atención ni mayor profundización”. Tratamos aquí de un tema atravesado por las subjetividades, uno de los pilares que sustenta el cómo, el por qué y el para qué se enseña. Aunque éstas no se suelen tener en cuenta —quizás por parecer poco académicas—, en

estas páginas es inevitable su mención y, además, a pesar de que ya puedo escribir desde la distancia, siguen atravesando al autor de estas líneas. La experiencia de lo vivido siempre te recorre y a ella acabas recurriendo.

Como podrá haber advertido ya la persona lectora, este artículo no es el resultado de ningún trabajo empírico, se trata de un ensayo que se fundamenta en cierta revisión bibliográfica. Las reflexiones que expondremos se basan principalmente en investigaciones y análisis previos, que ya desde finales del siglo xx venían advirtiéndonos de la deriva neoliberal de nuestras universidades y de las consecuencias que ello acabaría acarreado en su funcionamiento (la ahora llamada *gobernanza*), en la investigación, en la docencia, en el profesorado y en el alumnado (que ya entonces empezaron a llamarse usuarios).

En este artículo sostenemos que esa asunción de los principios neoliberales por parte de las universidades —y

pensamos, sobre todo, de las públicas, pues las privadas ya nacen bajo ese paraguas— se materializa en que las normas que rigen al mercado condicionan a la universidad misma y, por ende, a lo que la universidad hace: enseñar, investigar, divulgar y transferir. Es entonces cuando la lógica productiva, el productivismo y el utilitarismo aparecen como Norte del hacer universitario. La enseñanza —no nos engañemos— también está influida por el productivismo. Los planes de estudio no son otra cosa que la plasmación de dicha lógica y, por esa razón, hay que verlos como una mediación, al igual que los estatutos de las universidades, las agencias evaluadoras, los rankings universitarios o el ecosistema de publicaciones científicas.

Ahora bien, además de aproximarnos a las subjetividades, también nos detendremos en cómo se piensa ahora el periodismo y, muy especialmente, en su relación con la tecnología. Asimismo, dedicaremos un espacio a las lógicas corporativas y burocráticas que, al determinar una manera de enfocar los planes de estudio, impiden que estos sean de otra manera. Es como si las subjetividades, la coerción, la acomodación y la lógica productiva nos imposibilitaran pensar otras opciones.

2. El neoliberalismo llega a la universidad, la influencia del Banco Mundial

Se sabe que en el origen estuvo la palabra, en el caso que nos ocupa, las palabras de los expertos del Banco Mundial.¹ A partir de los años setenta del siglo pasado comenzó a tomar fuerza un discurso que defendía que tanto la salud como la educación —dos de los pilares del llamado *estado del bienestar*— debían ser más eficaces y eficientes. Y, para que eso fuera posible, nos indicaron cómo aplicar la eficacia y eficiencia de la empresa privada, regida por los valores del mercado. Se trataba de superar o de subvertir, según el Banco Mundial, la inoperancia de la gestión pública, tanto aspectos formales y organizativos como en relación con las finalidades.

Surgieron voces críticas, de quienes detectaron el riesgo de que todo ello derivara en la privatización de la salud y la educación. Pero, desde nuestro punto de vista, lo que no se percibió con tanto acierto es el modo en que esos principios acabarían calando en la gestión y en la finalidad de dichos servicios públicos. En realidad, no fue menester privatizar para que el sistema público se condujera como el privado: el componente ideológico del discurso del Banco Mundial tuvo su efecto. Así sucedió en el llamado *sector terciario* de la enseñanza, el universitario, del que la universidad pública sería un subsector.

Como nos dicen Gómez y Saxe (2010), para el Banco Mundial, la universidad es una empresa pública que ha de operar en el mercado, sea este nacional o global. Pero, para ello, se precisa una armonización jurídica. Gómez y Saxe (2010: 2) manifiestan que el Banco Mundial “ha desarrollado estrategias para promover, tanto el auge de la universidad privada, como la privatización de la universidad pública”, y nos recuerdan

que este planteamiento es economicista y tecnoburocratizante (racionalidad instrumental). Las recomendaciones del Banco Mundial propugnan que “la duración y el contenido de los currículos debe estar de acuerdo a las oportunidades del mercado y la globalización” (Gómez y Saxe, 2010: 10) y esto, junto a las políticas de “innovación y flexibilidad curricular” (Gómez y Saxe, 2010: 10), ha propiciado en la mayoría de las universidades la trimestralización de los cursos y la reducción del tiempo de duración de grados y posgrados.

Además, el Banco Mundial, al hablar de competencias básicas para el primer ciclo universitario (carreras, grados) y merced a la necesidad de una “formación continua”, extiende de “por vida” la oferta de estudios de especialización (másteres o títulos propios). El mercado educativo, lejos de contraerse, ya no tiene fin. Por su parte, las universidades han creído encontrar en ese mercado una financiación de la que siempre andan escasas, creando una *burbuja formativa* con un futuro incierto. La mega oferta deviene, en muchos casos, en una especialización extrema, aunque también pueden observarse modas pasajeras en el ecosistema periodístico, sea a raíz de una innovación tecnológica, un posicionamiento ideológico que toma fuerza o una nueva proposición de negocio. Esta oferta formativa es considerada como estratégica por las universidades, quienes parecen vivir las crisis como momentos coyunturales o pasajeros. Y, desde la mirada de los equipos docentes implicados, cada propuesta se defiende como algo imprescindible y la consideran al margen de los intereses mercantiles.

Esta forma de entender la universidad logró calar globalmente y en pocos años. Como ejemplo, valgan las palabras de Betancourt (2004: 7), quien señala que el “panorama universitario que presenta América Latina a principios del siglo *xxi* sería difícilmente reconocible para un observador de tan sólo veinte años atrás” y añade: “anotaría que las instituciones son evaluadas por los gobiernos, y frecuentemente reciben recursos adicionales según su adecuación a los criterios fijados políticamente y a sus resultados. Probablemente repararía en que sus docentes perciben remuneraciones dispares y variables, aun cuando sus antecedentes académicos sean similares, y que orientan sus actividades de acuerdo a un menú de prioridades fijado externamente. A su vez, advertiría la presencia de una multiplicidad de nuevos organismos estatales destinados a dirigir y regular el sector”. O, como afirma Broncano (2023: § 10), “la liberalización de la educación superior en los acuerdos de la General Agreement on Trade in Services (dentro de la Organización Mundial de Comercio) [...] implicaban una regulación mundial para homogeneizar los sistemas universitarios, que pasaron de ser formación o educación a servicios educativos”. Las palabras cuentan y Broncano remacha: “En Europa, el sistema Bolonia de homogeneización fue una de las etapas de esa liberalización”.²

En definitiva, el mercado ha acabado dictando a la universidad mediante organismos interpuestos y esta, permeabilizada por la ideología neoliberal, ha definido cuál es su finalidad, qué es útil y qué procesos llevan a esa utilidad necesaria (qué estudios,

qué planes de estudios). Esta deriva propicia que algunas personas la abandonen, como es el caso de Jordi Llovet, quien dejó la Universidad de Barcelona y lo hizo publicando un libro audaz, sabio y respondón: *Adeu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats* (2011).

Ahora bien, lo que se nos venía encima en la universidad, ya se estaba viviendo en otras etapas educativas, como lo explica Pérez Gómez en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1998), obra reeditada en numerosas ocasiones, aunque desconocida por la gran mayoría de los planificadores universitarios. Generalmente, la universidad ha pensado y piensa que es una unidad en sí misma y que poco tiene que ver (quejas aparte) con las enseñanzas básicas y medias. Desde nuestro punto de vista, se equivoca.

3. Los efectos directos del neoliberalismo en la universidad

Borja Hermoso (2023: § 6) nos cuenta que, en la sesión de aceptación del doctorado *honoris causa* por la Universidad Pontificia de Comillas, Nuccio Ordine, recientemente fallecido, “pronunció un vibrante panfleto en defensa de la verdadera educación (sic) [...]”. Hermoso (2023) destaca algunas frases de su discurso: “toda la cadena de la enseñanza se ha puesto al servicio del llamado crecimiento económico, de las exigencias del mercado y de las empresas”; “se hace creer a los jóvenes que es necesario estudiar para aprender un oficio y que el éxito se mide por la cuenta bancaria”; “los profesores no pueden ser *managers* ni promotores de negocios”; “las escuelas y las universidades no pueden ser empresas que venden diplomas. Los estudiantes no pueden ser clientes”. A contracorriente, Nuccio Ordine venía a enumerar los efectos del neoliberalismo en la universidad. “No fue lo que comúnmente se conoce como una intervención amable y diplomática” (Hermoso, 2023: § 6).

Irene Lanzas (2021: § 3), en un artículo divulgativo cuyo título es elocuente: *La idea de la universidad de Wendy Brown. Una crítica a la racionalidad neoliberal*, arranca su escrito citando a la filósofa y politóloga estadounidense: “Me uno a Michel Foucault y a otros en una concepción del neoliberalismo como un orden de razón normativa que, cuando está en auge, toma la forma de una racionalidad rectora que extiende una formulación específica de valores, prácticas y mediciones de la economía a cada dimensión de la vida”. Pero, al citar a Foucault, no podemos por menos que recordar que cualquier universidad, por serlo, es una razón normativa. Ahora bien, como apunta Wendy Brown, el neoliberalismo trasforma al ser humano en *homo economicus*, a la par que “el ser humano toma la forma de capital humano para favorecer su competitividad y se aprecia su valor como una figura de intercambio” (Lanzas, 2021: § 5). Por otro lado, “las decisiones de su vida tienen que ver con mejorar el valor futuro de sí mismo, ya sea a través de la educación, el entrenamiento o el ocio” (Lanzas, 2021: § 9). Y, de forma precisa, aunque la autora se refiera a un todo,

esas palabras nos hablan del hacer y sentir del profesor/a e investigador/a universitario/a y de sus alumnos.

Lanzas (2021: § 11), siguiendo a Wendy Brown, nos recuerda que son cuatro los efectos del neoliberalismo en la educación superior: “desaparece la noción de bienes públicos [...], la democracia misma se transforma, requiriendo de capital humano con habilidades técnicas y no de participantes educados en la vida pública, [...] los sujetos se configuran como capital humano de autoinversión [...] y el conocimiento y el pensamiento se valoran casi exclusivamente por su contribución a la mejora de capital”. Para la pensadora, el neoliberalismo ha traído consigo el deterioro de la educación humanista, pero no lo hace reivindicando las maltrechas humanidades, sino que lo que pretende es, sobre todo, mostrarnos que se ha acabado con la manera en que fue concebida la universidad: “la universidad se reconstruye siguiendo las exigencias del mercado y fomentando las habilidades técnicas” (Lanzas, 2021: § 11). No solo hablamos, pues, de utilidad (de su valor o de ponerla en valor), sino que nos referimos a valores que poco o nada tienen que ver con lo que espera la ciudadanía democrática y permite un pensamiento autónomo. Se nos dice que sin periodismo no puede haber democracia, pero ¿qué clases de periodistas estamos formando en este marco?

La universidad está acelerada y, al parecer, reducir la velocidad se entiende y se vive como una “pérdida de tiempo”. Se trata de producir más en menos tiempo. Y esto ocurre tanto en la docencia como en la investigación. O sea, más egresados (incluso los suspensos y el abandono escolar se llegan a considerar una responsabilidad exclusiva del profesorado), más *papers* (artículos científicos) y más transferencia (que a veces se confunde con la consecución de patentes y la oferta de títulos propios). Hemos pasado de una universidad que vivía fuera del tiempo a una universidad a la que le falta tiempo: para asentar, para reflexionar, para dialogar. Zafra (2022: 34) se pregunta “¿por qué estas lógicas de burocratización son enemigas de la cultura y el conocimiento?” y ella misma se responde: «porque se apropian de los viejos tiempos de vida que no es trabajo y engullen la posibilidad de crear e investigar desde la disponibilidad de “tiempo” y la “concentración”, un bien valioso pero escaso, derivando a la autoexplotación de las personas».

Además, cuanto más se devalúan en el mercado los grados —nos referimos a la pérdida de valor del título como prueba de conocimiento, ya que, si se mide, es por el coste económico que supuso obtenerlo—, más aumentan las ofertas de dobles titulaciones o más crece el abanico de másteres y títulos propios. En paralelo, se da un aumento del abandono de los estudios universitarios, lo que genera una preocupación económica.

3.1 El lenguaje gerencial: nuevas expresiones administrativas y organizativas

Para Peters Roberts (2017: párr. 4) «las ideas neoliberales encontraron la expresión administrativa y organizativa a través de la filosofía y el “gerencialismo” e hicieron que prevaleciera el lenguaje del rendimiento, lo que implica que todo ha de

ser medido y convierte al profesorado en “productos” y a los estudiantes en “resultados”. Y, además, en demasiadas ocasiones por iniciativa propia.

Frente a este ideario, basado en que *conocimiento* es igual a *mercancía*, Roberts (2017) reivindica a Paulo Freire, quien sostuvo que la educación nunca puede ser neutral, por mucho que la tecnoburocracia gerencialista lo niegue y presente su propuesta como lo único razonable: “en la enseñanza, no podemos sino favorecer algunas maneras de entender a los seres humanos y al mundo, algunas prácticas culturales, algunos modos de vida social, sobre otros” (Roberts, 2017: § 14)

Como cabe esperar, ese lenguaje gerencial conlleva unas prácticas que dan más importancia al funcionamiento de la organización que a sus fines. Esto lleva, por ejemplo, a que la actividad de una facultad dependa de sus costes de funcionamiento y, por esa razón, prácticamente ha desaparecido la opción de acudir en horario nocturno.

Y, por otro lado, el actual sistema educativo crea una burocracia (de la desconfianza) abrumadora, tanto en tiempo como en esfuerzo dedicados. No se trata de una rendición de cuentas, sino que se han de rellenar formularios enmarañados de normas a cumplir bajo el pretexto de su utilidad para la organización, el profesorado y el alumnado cuando, en realidad, son herramientas para la evaluación del hacer del docente o del centro. Aquí, incluimos también la elaboración de las guías docentes, que serían igual de útiles, pero más legibles, si el profesorado pudiera librarse de tecnicismos e idiolecto pedagógico. Y, si pensamos en la investigación (ya se sabe, competitiva), la cuestión es todavía más compleja. En este caso, las bases de las convocatorias van cambiando entre edición y edición —o, incluso, en el marco de una misma convocatoria pueden haber rectificaciones como respuesta a párrafos ambiguos— y los calendarios y plazos resultan breves pudiendo coincidir con períodos de días no laborables.

En definitiva, mucho del tiempo que se debería dedicar a la investigación o a la docencia se emplea en justificar las mismas. Esas herramientas acaban siendo un mero expediente a cumplir, por lo que su finalidad, normalmente asentada en la búsqueda de una docencia e investigación de calidad, se anula. ¿Cómo responde el/la docente ante esta situación? Con enfado y resignación. Lo importante es entregarlo en el plazo asignado y, sobre todo, conseguir que la aplicación no detecte ningún error en ninguna casilla y te permita guardar el documento a enviar.

Hay que tener en cuenta que, en este entramado, el profesorado no tiene la posibilidad de disponer de personal de apoyo. La universidad invierte de forma centralizada en el sistema administrativo que precisa esa burocratización, pues es ahí donde se elaboran los datos que determinan la ubicación de la universidad en los rankings del sector.

3.2 Investigación, docencia y subjetividades

Volvemos aquí a hablar de investigación y docencia, pero lo hacemos desde una perspectiva menos común, aquella que

tiene en cuenta las subjetividades. Comenzaremos por la investigación. Compartimos con Gómez, Bravo y Jódar (2015: 1738) que la “actividad investigadora es concebida como un proceso continuo de valorización de sí que requiere planificación y aplicación de principios empresariales: producción, inversión, cálculo de costes. [...] La economía se convierte en una disciplina personal”. Gómez, Bravo y Jódar (2015: 1738) añaden: “La práctica investigadora es transformada en una inversión en el propio currículo que reporta al investigador/a beneficios subjetivos y/o materiales al tiempo que dificulta procesos de pensamiento y reflexión colectivos, que cuando se dan, corren el riesgo de ser capitalizados por la lógica de la autoría individual”.

Al igual que Zafra (2022), Gómez, Bravo y Jódar (2015: 1739) nos hacen ver que, en este caso, las prácticas “evaluadoras permiten a los individuos gobernarse bajo la presión de la competición”. Lo que supone, de facto, asumir el individualismo como Norte y sólo compartir lo que estratégicamente beneficia al currículum personal. Así, la ciencia más que una finalidad es el procedimiento para alcanzar una meta laboral, solo que “la producción de conocimiento se valora de acuerdo a un horizonte inalcanzable que supone hiperactividad y esfuerzos constantes, ninguno de ellos completamente satisfactorio ni definitivo, pero que, sin embargo, obliga a estar siempre en movimiento, permanentemente en curso y a demostrar la flexibilidad necesaria para digerir cantidades cada vez mayores de exigencias” (Gómez, Bravo y Jódar, 2015: 1739).

Con la tarea docente viene a pasar lo mismo: el enseñar no sólo supone preparar unos contenidos. También hay que justificar qué y cómo se hace, configurar unas clases entretenidas, “dictarlas”, incentivar la moralidad imperante (recordemos, por ejemplo, el imperativo de los emprendedores), estar al tanto de las nuevas tecnologías (que, en el caso de periodismo, va más allá de la tecnología docente e incluye todas las novedades que tienen que ver con la práctica profesional), planificar el calendario de actividades en función de los recursos y espacios disponibles, tutorizar las prácticas y los trabajos de fin de grado (TFG),³ asistir a cursillos de capacitación docente, aplicar nuevos métodos pedagógicos y responder con celeridad a los requerimientos que hace el alumnado a través del campus virtual o del correo electrónico. Fuera de esta lista, solo queda la tarea de evaluar, pero, dado el escaso tiempo restante, solo es posible el examen test, cuya evaluación, además, está automatizada. Estos exámenes de listas de preguntas cerradas son una inversión a medio plazo: en un inicio, la formulación de las cuestiones lleva su tiempo, pero, una vez acumulada una bolsa de preguntas, solo se ha de ir actualizando. Además, esto no solo libera del tiempo de corrección, sino también de las reclamaciones por las notas obtenidas.

Ciertamente, cómo se realizan las tareas de evaluación permitiría redactar un artículo específico. Aquí solo añadiremos que en los trabajos tutorizados (pensamos sobre todo en los TFG, pero también en los trabajos de final de máster) el/la profesor/a implicado/a directamente en el proceso participa

de la evaluación. Y, por supuesto, no podemos olvidar que los equipos docentes también son evaluados por los alumnos, aunque, por encima de los resultados, a veces se da más importancia a los porcentajes de participación en este tipo de encuestas, pues un índice bajo presupone una mala evaluación (implícita) para el profesor o profesora.

4. Desde las subjetividades, una evaluación de las actividades docente e investigadora

Se nos ha dicho —y se nos sigue recordando a menudo— que la función principal del profesorado universitario consiste en transmitir conocimiento al alumnado. Sin embargo, en la práctica, sabemos que la investigación es más rentable para el currículum personal y, por ende, para el prestigio de profesores y universidades. Nos detendremos ahora en algunas derivadas de lo que acabo de escribir.

En primer lugar, dado que la investigación es más productiva para el desarrollo profesional, es lógico pensar que los profesores le dediquen más esfuerzo. En muchos casos, el profesor o profesora, además de llegar exhausto/a al aula —a la docencia—, asume esta tarea como *sine qua non* para poder trabajar en la universidad. Resulta entonces lógico pensar que la calidad de la docencia pueda quedar mermada o en entredicho. En segundo lugar, es sabido que un buen rendimiento en el campo de la investigación conlleva impartir menos clases, una especie de premio que hace que haya quien piense que un profesor o profesora con mucha *carga* docente es, presumiblemente, un/a mal/a investigador/a. En tercer lugar, se da la paradoja de que quien menos tiempo dedica a la docencia más capacidad tiene para decidir sobre ella, pues para ascender profesionalmente no se puede dejar de investigar y ese ascenso puede llevar a lugares de toma de decisiones. Y, en cuarto lugar, en la investigación se ha pasado de la especialización a la hiper-especialización, lo que, al menos en ciencias sociales, no es una buena noticia. El saber hiper-especializado conlleva justamente lo contrario de lo que se precisa en la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los fenómenos sociales, los factores que intervienen son múltiples.

La respuesta neoliberal a lo expuesto viene manifestándose desde hace años en la universidad, pero ahora resulta más evidente a través de este fenómeno: hay quienes sólo se dedican a la docencia, quienes solo investigan e, incluso, quienes solo gestionan (y profesionales que sólo gestionan, bajo el doble pretexto de la especialización y tener una mirada no gremialista —al parecer, ellos no son corporativistas—). Un ejemplo de corporativismo en el que confluyen los intereses de gestores, profesores y alumnos es la posibilidad de que cada asignatura únicamente ocupe un día de la planificación semanal, aunque ello implique clases teóricas de hasta 3 horas de duración.

4.1 Proletarización subjetivada

Para pensar sobre todo lo planteado aquí, no podemos olvidar la

proletarización en la universidad, de la que ya habló hace años Jordi Llovet (2012). Por desgracia, al parecer, esta es ya uno de los cimientos de estas instituciones, cada vez más basadas en la explotación laboral, es decir, en un trabajo excesivo, mal pagado y sin visos de futuro. ¿Cómo no va a resentirse la docencia?

Debemos añadir también que, pensando tanto en la docencia como en la investigación, las universidades elaboran códigos morales que actúan como discursos legitimadores o éticos.

“nuestra interioridad está configurada por discursos legitimadores o éticos (excelencia, emprendimiento, empleabilidad, innovación); prácticas (evaluación, rendición de cuentas, planificación estratégica); objetivos (rankings, memorias, informes); patrones de juicio (optimización continua e ilimitada de nuestro rendimiento); modos de relación con uno mismo (autorregulación, autocontrol); ideales (autorrealización) y cambios legislativos. La subjetivación es un proceso de unificación, de estabilización relativa de todos estos elementos heterogéneos”. (Gómez, Bravo y Jódar, 2015: 1744).

Hablamos, pues, de una situación laboral estresante, de gran vulnerabilidad y en la que es fácil sentir frustración e impotencia cuando no fracaso. No en vano la universidad es uno de los ámbitos laborales en donde sus trabajadores tienen peor salud mental. Zafra (2022: 37) nos aclara: «Para el capitalismo es fácil rentabilizar ese “entusiasmo” en un marco de producción inmaterial, manteniendo los ritmos de la maquinaria productiva y la velocidad y ansiedad competitiva. Lo es bajo el señuelo entusiasta del capital simbólico, la vanidad y el anticipar que, en tanto nace de un gustar, “se hará de todas maneras”».

5. Plan Bolonia e innovación docente

Tras la firme defensa que hicieron las instituciones del Plan Bolonia, con una contestación mayoritariamente estudiantil, su desarrollo es cuestionado periódicamente. La tesis que se viene repitiendo es simple, pero no simplista: la propuesta es buena, pero ha fallado su aplicación, debido en gran medida a una deficiente financiación y a una actitud reactiva —por no decir egoísta— de parte de muchos profesores. Aunque bien es cierto que ha habido críticas que han ido más allá de las argumentaciones de siempre, como la de Pello Salaburu (2014: § 16), quien sostiene que “el *cansancio previo*, la *falta de información* y, sobre todo, la *presión burocrática* de ANECA han contribuido de forma especial a que los universitarios españoles no hayan sentido especial simpatía por algo tan necesario en Europa como las reformas que exige Bolonia”.

Vayamos por partes. Es incuestionable que la universidad pública española está mal financiada, pero ya lo estaba en el momento de la aplicación del llamado Plan Bolonia, por tanto, nuestros dirigentes sabían desde el principio que dicho plan precisaba un dinero que no había, por lo que pecaron

de negligencia cuando no también de hipocresía. En cuanto a las palabras de Pello Salaburu (2014) —que compartimos—, estas merecen ciertos comentarios: cuando habla de *falta de información* (al profesorado) pensamos que debería decirse *exceso de propaganda*; la presión burocrática de la ANECA (innegable) es consustancial, como venimos escribiendo, a la mercantilización de los estudios universitarios, pues estos precisan de agencias evaluadoras, mediadoras y conductoras de la docencia y de la investigación, que, a la postre, cercenan la autonomía universitaria; por último, no negamos el cansancio previo del profesorado, pero, entonces, nos preguntamos cómo habría que calificar lo que se vive ahora con la aplicación y desarrollo de Bolonia.

Por otro lado, al hablar de la aplicación de Bolonia, no suele repararse en el encarecimiento de los estudios; además, ante la organización de la docencia, que exige asistir a clase de forma regular por el seguimiento de una evaluación continuada, no es fácil compaginar estudios y trabajo. Como tampoco se suele subrayar el efecto que ha tenido en el modo de trabajar en las aulas. Por ejemplo, mayor fragmentación de los conocimientos y reducción de los contenidos; mayor preocupación por el cómo —con elevada presencia de tecnología en el aula— que por el contenido; ratio profesor-alumnos elevada; disminución de las exigencias para superar una asignatura o infantilización de los campus, al sobreproteger y no tratar a los estudiantes como adultos autónomos y responsables de sus actos.

Todo ello tiene claramente unas consecuencias negativas en la construcción del pensamiento crítico, que resulta inviable. El contenido de las clases suele quedar sujeto a las modas, por lo que la reflexión es imposible. El profesorado tiene como objetivo que el alumnado desarrolle capacidades como si estas no precisaran de conocimientos: detectar problemas sociales que requieren solución es algo más complejo que trabajar en grupo u organizar el tiempo. Se podrá pensar que esto es hacia donde ya derivaba la universidad antes del Plan Bolonia, pero esto sólo es una presunción y, en cambio, la aplicación del Plan Bolonia es una realidad.

Desde la distancia, el Plan Bolonia puede observarse como el instrumento que se precisaba para mercantilizar la universidad, aunque esta idea no haya arraigado. No deja de ser paradójico que una institución que se prejuzga como garante del espíritu crítico sea tan poco crítica con su funcionamiento profundo. Yendo más allá de las subjetividades, se debería ahondar en las razones objetivas que han derivado en esta situación. Y, aunque ese objetivo no puede desarrollarse en este artículo, sí queremos destacar aquí que es un error interpretar la crítica al Plan Bolonia como un rechazo directo por miedo a enfrentarse a los cambios.

Marina Garcés (2022: 11), al tratar la cuestión de las enseñanzas alternativas, nos dice: “ya sabemos que el capitalismo lo recupera todo y lo convierte en mercancía. El problema es de confusión. Hoy en día la verdad se combate con confusión”. Y remacha: “Los elementos de esta estrategia de la confusión son muchos, pero se concretan, creo, entre tres

ejes de cuestiones: los modelos de gestión, la relación entre aprendizaje y conocimiento y el sentido del cambio pedagógico” (Garcés, 2022: 12).

La autora apunta también hacia el problema de la prevalencia del cómo sobre el qué: “El giro pedagógico actual promueve una idea de aprendizaje vacía de contenidos. Estos han dejado de importar porque, siendo disponibles en tiempo real a través de la tecnología, sólo importa aprender a moverse ágilmente y con criterio en ese nuevo entorno. Es una idea falaz que contrapone los procedimientos (el cómo) al contenido (el qué), como si pudieran separarse, y más grave aún, como si se pudiese aprender sin saber nada. Es una obviedad: aprender es aprender *algo* y solamente sabiendo *algo* podemos aprender más” (Garcés, 2022: 14). Se trata de un giro pedagógico que pone el foco en lo emocional y en lo procedimental, donde la innovación docente “se convierte en un fin en sí mismo, sin contar con la pregunta del ¿para qué? y, sobre todo, ¿para quién?, la renovación pedagógica deja de ser una práctica social y se convierte en una actividad comercial y mercantil” (Marina Garcés, 2022: 14).

Para Jaume Carbonell (citado por Pérez Rueda, 2022: 25 - 26), la llamada *innovación pedagógica* “es un concepto polisémico que se presta a múltiples lecturas en función de quién lo utiliza, en qué contexto tiene lugar y a qué finalidades responde”. Según Carbonell, “la innovación se asocia, con frecuencia, a desarrollo o adaptación del sistema capitalista; a novedad o producto de temporada; a modernidad y actualización educativa; a cambios cosméticos o simples mejoras parciales”. Y termina enlazando con lo que manteníamos párrafos atrás, acaba prevaleciendo el “cómo lo hacemos” sobre el sentido, el “porqué”. No cabe duda de que esta manera de entender la innovación docente está al servicio de una concepción de un determinado modelo de universidad.

6. El mercado de los estudios de periodismo

Afirma Nuncio Ordine que “cuando surge esta idea del saber útil, de profesionalizar la escuela, de mirar únicamente al mercado, significa que hemos perdido totalmente la idea de la importancia del conocimiento como experiencia en sí: estudiar para ser mejores” (Loreana, 2023: § 8). Pensamos que este punto de vista no rige ni para la gran mayoría de estudiantes que escogen un grado ni para la mayoría de la oferta académica terciaria. De hecho, afirmaciones de este cariz, si no se contextualizan y se desarrollan con detenimiento, pueden rezumar clasismo. Ahora bien, como hemos venido escribiendo, cuando el utilitarismo mercantil rige el sentido de los estudios, éstos pasan a estar al servicio de la finalidad (y la lógica) del mercado, que, por cierto, es todo menos democrático.

En términos generales, no debemos olvidar que estudiar en la universidad suele ser entendido como un “valor” en el que inviertes para obtener un rendimiento: conseguir un tipo de trabajo mejor remunerado y con mayor prestigio social.

En una sociedad como la española, en la que el desprestigio de la llamada “formación profesional” es más que notable, ese “utilitarismo universitario” crece de dos maneras: con un aumento desproporcionado de alumnos universitarios y con la constante incorporación a la oferta universitaria de estudios profesionales que se reivindican a sí mismos pidiendo formar parte de la oferta universitaria.

Cuando observamos grados como el de Periodismo, vemos que este está concebido como el requerimiento formativo para una profesión. Por lo tanto, no cabe duda que su sentido útil troca fácilmente en utilitarismo, y define el buen profesional que precisa el mercado en cada momento. Por lo escrito, es fácil deducir que es muy difícil que un plan de estudios pueda contrarrestar —o, incluso, mermar— esas fuerzas objetivas y subjetivas de las que venimos hablando.

Al mismo tiempo, nos encontramos con una hiper-oferta de grados de periodismo: sigue habiendo una gran demanda y, en la actualidad, son más baratos de organizar (por la reducción del precio de la tecnología y el paralelo incremento de la tecnología doméstica). O sea, parecen cada vez más rentables para las universidades en un doble sentido, proporcionan ingresos y acallan quejas por falta de plazas. De este modo, la lógica de la obtención de ingresos puede más que la lógica de la demanda de empleos, con el resultado ya conocido desde hace décadas: no hay trabajo para tanto egresado. Y esta realidad es tan palpable que hace que muchos estudiantes abandonen sus estudios o sigan en ellos desilusionados y, por tanto, desmotivados.

Pero, aun viendo que lo más razonable sería disminuir la oferta de grados y de plazas, habría otras fuerzas que lo impedirían, fruto de la dinámica de los departamentos universitarios, que también son productores de “bienes”, y que operan en continua competencia con otros departamentos. Esos *bienes* son los profesores: una vez estabilizada la plantilla, o en vías de serlo, resulta imposible ejercer cambios que impliquen su reducción. De hecho, esto es también un factor que contribuye al aumento del catálogo de estudios cada vez más especializados en aras de conseguir un carácter distintivo para contrarrestar la falta de autonomía que tienen las universidades para elaborar planes de estudios distinguibles.

En el ámbito del periodismo, este desglose en grados con los que las universidades buscan diferenciarse ayuda a que cada vez sea más difusa la línea entre periodismo y contenido. No cabe duda que el periodismo es un contenido, pero también es innegable que no todos los contenidos, la mayoría, son periodismo. Y supuestamente estamos en un grado de Periodismo, ¿o no? Pero también hay que advertir que los estudiantes llegan al aula con referentes muy distintos a los de hace años y las maneras de hacer periodismo les suele parecer algo anticuado o un conocimiento del que pueden prescindir para encontrar trabajo.

Sobre esta cuestión, Laurent Beccaria y Patrick de Saint-Exupéry (2020: § 15) indican: “En cada temporada surgen soluciones milagrosas que no son nunca las mismas y es entonces cuando las desilusiones suceden a las desilusiones.

Ya que, invariablemente, surge otra interrogante: ¿adaptarse a qué?” Y apostillan: “Un periodista que pasa su tiempo reescribiendo comunicados de prensa merece ser reemplazado por un ordenador”, estima el fundador de *Journatic*. El reciente cierre de la división de periodismo de *BuzzFeed* y la declaración en bancarota de *Vice* también son señales del mercado.

El mercado se equivoca y se corrige constantemente. ¿No se debería tomar nota en los grados de Periodismo? Por ejemplo, basar el discurso docente en el tráfico de los contenidos debería suponer cercenar más de una guía docente, recortando la información sobre la práctica periodística. No tener una mirada crítica y observadora del mercado acaba por confundir lo fundamental con lo perentorio, cuando se supone que un grado como el de Periodismo debe articularse en torno a esa diferenciación y ahondar, por tanto, en lo fundamental. Si no se asienta lo fundamental, convertimos al periodismo en un oficio en el que priman las habilidades, pero se es incapaz de discernir, lo que lleva a que el/la periodista sea un/a mediador/a prescindible.

Coincidimos con Serón (2023: § 12) cuando nos advierte de que «los planes de estudio se deben descargar de montones de “detalles de especialista” que, aunque no lo parezca, siempre son sencillos de aprender para un titulado en el momento que los necesite, si es que los necesita». Según Serón (2023: § 13), se ha de poner el acento en “ampliar el campo cognitivo del estudiante para que entienda mejor el mundo en el que vive y en el que va a desarrollar su actividad profesional”. Mundo, no lo olvidemos, que condiciona y en el que se inserta esa actividad profesional.

Para acabar, debemos hacer hincapié en que la tecnología, pensando tanto en su uso como en su comprensión —por ejemplo, debería distinguirse entre tecnología y herramientas tecnológicas—, es necesaria en estos planes de estudio. Pero hay que llevar cuidado en no caer en el tecnocentrismo, “el riesgo de obviar la impartición de conocimientos básicos, como los fundamentados en la deontología profesional, o dejar de poner el foco en el desarrollo de capacidades elementales, tanto duras como blandas, para el ejercicio profesional, desde la redacción de textos hasta el análisis de la actualidad o el consumo crítico de todo tipo de medios” —Rojas Torrijos en Álvaro Luizzi (2023: § 4)—. Es decir, el conocimiento sobre la tecnología siempre debería ser algo complementario.

Marina Garcés (2022: 17) afirma que «unas de las muchas definiciones de “aprendizaje” podría ser, hoy, la adquisición de esos conocimientos y habilidades que nos permiten, ante todo, deshacer la confusión respecto a algún asunto relevante». Afirmación que nos parece fundamental en el grado de Periodismo: si no comprendes, ¿cómo vas a explicar?

7. A modo de reflexión final

Cuando hablamos de la mercantilización de la universidad no nos estamos refiriendo a una colaboración con la empresa

privada, sino a que la lógica del mercado ha acabado dictando el funcionamiento, la gobernanza, las funciones, las prioridades, los objetivos y los dispositivos de evaluación de las universidades. Desde finales del siglo xx el neoliberalismo ha venido trabajando con este propósito, consiguiendo transformar el ser de las universidades y, además, con escasa oposición de sus miembros.

Dentro de esta lógica, la docencia, supuesta prioridad de la universidad, es infravalorada en relación con la investigación, y en ambos casos caminan hacia la hiperespecialización. Los saberes se fragmentan, los contenidos disminuyen, lo superfluo se confunde con lo fundamental, importa más el cómo (se explica) que el qué (se explica) y se sustituyen los conocimientos por las competencias. Para crear un mercado global de enseñanza terciaria en lo que se ha venido en llamar *movilidad*, la lógica mercantil ha precisado homogeneizar contenidos y estructuras de los planes de estudio, cercenando la autonomía universitaria. En la Unión Europea esa homogeneización se la conoce como Plan Bolonia.

En otras palabras, lo que se ha primado es el utilitarismo y éste es mayor cuanto más profesionalizador es el grado, algo inherente a los estudios de periodismo. Éstos pecan, en la actualidad —y a nuestro parecer—, de tecnocentrismo y de caer en la obsolescencia de contenidos al confundir lo fundamental con lo superfluo. A la par, el utilitarismo se manifiesta en el creciente desprestigio de los contenidos teóricos y en la acomodación de los planes de estudio a lo que se interpreta como las necesidades del mercado. Incluso, en los propios grados de periodismo, se llega a confundir contenidos con periodismo, estimulándose así una progresiva sustitución de los “referentes informativos” por “referentes productivos” desde la mirada del alumnado.

Se nos dice, y así lo creemos, que la democracia necesita del periodismo. Pero para que este propósito llegue a buen puerto, y más en una sociedad cada vez más compleja, deberíamos cuidar con esmero la formación de los futuros periodistas para que éstos sean capaces de informar y explicar con criterio el qué y el porqué de lo que sucede. Un/a periodista deberá formarse a lo largo de su trayectoria profesional, incluso especializándose, pero el grado supone, ni más ni menos, el espacio para construir los cimientos del futuro hacer profesional. Junto a los conocimientos específicos de los estudios de periodismo y comunicación, que no se han de desvirtuar con el utilitarismo práctico, nos parece cada vez más importante una mayor cultura general y, por otro lado, la asunción de valores inherentes al periodismo y a la ciudadanía, para así actuar conforme al bien común, pues eso y no otra cosa es la información.

Notas

1. Para profundizar en estas cuestiones, véase Banco Mundial (1995) y Lavarde, M. (2003).
2. Argumentos similares sostienen Catanzaro, G. (2020), Alves, A. (2019), Giroux, H. A. (2018) y Lora, J., & Recéndez, C. (2003).
3. La dinámica de los TFG es un buen ejemplo de cómo los costes pueden desvirtuar la finalidad. En primer lugar, la carga docente real de esta tarea ocupa muchas más horas de las que se consideran oficialmente, es decir, se abarata el coste profesor/a, obligado/a a hacer más trabajo del que le correspondería. Pero, como respuesta a las quejas, se ha reducido el peso del TFG en el expediente del alumnado por la vía de la reducción de créditos que, a su vez, implica disminución de la exigencia.

Referencias

- Álvarez, M. (2019). La universidad neoliberal y la ‘Crítica de la razón precaria’. *Ctxt.* <https://bit.ly/42nZU8s>
- Alves, A. (2019). La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, 51, 67-74. ISSN 0121-2494.
- Banco Mundial (1995). *Priorities and strategies for education: a World Bank review. Development in practice.* World Bank Group.
- Beccaria, L. y de Saint-Exupéry, P. (2020). Otro periodismo es posible. Manifiesto ‘XXI’. *Frontera Digital*. <https://www.fronterad.com/otro-periodismo-es-posible-manifiesto-xxi-ii/>
- Bermejo, J. (2009). *La fábrica de la ignorancia: la universidad ‘como si’*. Akal.
- Betancourt, B. (2004). Gobierno, Banco Mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Pensamiento Universitario*, 11, 7-15.
- Broncano, F. (2023). El efecto venenoso de los ‘rankings’ en la investigación. *El País*. <https://bit.ly/3WQoi1r>
- Catanzaro, G. (2020). Aportes para una crítica dialéctica de la relación entre universidad y neoliberalismo desde la experiencia de las universidades públicas argentinas. *Atenea*, 522, 39-57. <https://doi.org/10.29393/At522-95ACGC10095>
- Garcés, M. (2022). Introducción. En: A. Pérez Rueda (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*, 11-17. Virus.
- Garrido Rivera, A. (2020). Controversias de la idea de universidad. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59597>
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.

- Gómez, L., Bravo, M. J. y Jódar, F. (2015). Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1735-1750. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.gnpc>
- Gómez, J. y Saxe, E. (2010). *El Banco Mundial y la educación superior. La universidad pública comercializada: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica* [Ponencia] UNCR 2010 Congreso Internacional de Educación Superior, Costa Rica. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2629/recurso_724.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hermoso, B. (2023). El filósofo y profesor italiano Nuccio Ordine, premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades 2023. *El País*. bit.ly/450jHRF
- Lanzas, I. (2021). La idea de la universidad de Wendy Brown. Una crítica a la racionalidad neoliberal. *Universidad Sí*. <https://bit.ly/3WQf2u7>
- Llovet, J. (2012). La Universidad que vendrá. *El País*.
- Llovet, J. (2011). *Adeu a la Universitat: L'eclipsi de les humanitats*. Galaxia Gutenberg.
- Lora, J. y Recéndez, C. (2003). La universidad neoliberal y la crisis educativa. De cómo año tras año llegaron las evaluaciones. *Reflexión Política*, 5, 70-79.
- Laverde, M. (2003). *Construir sociedad de conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria*. World Bank Group.
- Loreana, D. (2023). Nuestra sociedad desprecia los saberes que no producen beneficio económico. *Ethic*. En: N. Ordine. *Nuestra sociedad desprecia los saberes que no producen beneficio económico*
- Luizzi, A. (2023). Periodismo & Universidad: José Luis Rojas Torrijos (Esp.). *Periodismo & Universidad*. <https://bit.ly/3IZSHEP>
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Roberts, P. (2017). Neoliberalismo impuro: una crítica freireana a las tendencias dominantes en la educación superior. *Rizoma freireano*. <https://bit.ly/42h4UMc>
- Salaburu, P. (2014). ¿Por qué no ha funcionado Bolonia? *Nueva Revista*. <https://bit.ly/3oLIXs8>
- Serón, J. (2023). ¿Qué se enseña en la universidad y por qué? *Universidad*. <https://bit.ly/3CcaZPt>
- Zafra, R. (2022). Academia (des)acelerada. En: D. Calvo; G. Llorca-Abad; L. Cano-Orón, D.H. Cabrera (Coord.). *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*. <https://ddd.uab.cat/record/271260?ln=es>

Comunicación Audiovisual y pensamiento crítico: retos para la formación universitaria

LYDIA SÁNCHEZ

Profesora agregada

Universitat de Barcelona

lsanchezg@ub.eduORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7814-0087>**JORGE FRANGANILLO**

Profesor colaborador

Universitat de Barcelona

franganillo@ub.eduORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4128-6546>*Artículo recibido el 20/5/23 y aceptado el 27/09/23***Cómo citar:**

Sánchez, L. i Franganillo, J. (2023). Comunicación Audiovisual y pensamiento crítico: retos para la formación universitaria. *Quaderns del CAC*, 49, 17-25. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420706>

Resumen

Este trabajo plantea el reto y la necesidad de formar a los estudiantes de Comunicación Audiovisual en el llamado pensamiento crítico. Esta forma de pensar, lógica, reflexiva y argumentada, es un eje central de la comunicación audiovisual y de la formación universitaria, puesto que permite analizar y valorar de forma razonada las evidencias, los argumentos y las opiniones. Es una competencia clave para la ciudadanía en la era digital, donde la desinformación y la manipulación son fenómenos frecuentes y peligrosos. La alfabetización mediática e informacional es una estrategia eficaz para desarrollar el pensamiento crítico en el ámbito audiovisual. También hay que afrontar nuevos retos formativos relacionados con el uso inadecuado de los móviles, de Internet o de los videojuegos; la consolidación de los estereotipos de género a través de las redes sociales; el aislamiento social causado por el abuso del móvil, y los problemas éticos y de credibilidad que generan los rápidos avances en inteligencia artificial generativa.

Palabras clave

Pensamiento crítico, formación universitaria, comunicación audiovisual, alfabetización mediática e informacional, desinformación.

Abstract

This work raises the challenge and the need to train Audiovisual Communication students in what we term critical thinking. This way of thinking, which is logical, reflexive and grounded, is a central pillar of audiovisual communication and university training, as it allows evidence, arguments and opinions to be analysed and evaluated in a reasoned way. It is a key skill for citizens in the digital age, where misinformation and manipulation are frequent and decidedly dangerous phenomena. Media and information literacy is an effective strategy for developing critical thinking in the audiovisual field. It is also necessary to face new educational challenges related to the inappropriate use of mobile phones, the internet or video games; the consolidation of gender stereotypes through social networks; the social isolation caused by abusive use of the mobile phone, and the ethical and credibility problems generated by the rapid advances in generative artificial intelligence.

Keywords

Critical thinking, university education, audiovisual communication, media and information literacy, misinformation.

Introducción

En el contexto español, la Comunicación Audiovisual es una disciplina académica que puede estudiarse en 27 centros universitarios (El País, 2023). Tan amplia oferta responde a la elevada demanda de estos estudios, que conectan, ahora más que nunca, con los intereses e identidades de los jóvenes. En efecto, la vida cotidiana de la juventud está marcada por la

presencia del audiovisual en numerosos formatos y plataformas: redes sociales, series de televisión, *streaming*, videojuegos... El cine, que antes era el referente cultural predominante para este colectivo, ahora cede el espacio a una gama de opciones más extensa y más diversa.

Los jóvenes de hoy en día no se conforman con el mero papel de consumidores pasivos de unos productos elaborados por otros, sino que aspiran a ser agentes activos de las

dinámicas comunicativas. Muchos sueñan con el ideal de hacerse *youtubers*, *streamers*, *tiktokers* o *influencers*, es decir, creadores de contenido para plataformas digitales. En este contexto, el audiovisual ha experimentado una expansión, una transformación y una penetración tan importante en nuestras vidas que la decisión de estudiar Comunicación Audiovisual es hoy una elección natural y deseada entre la juventud, pese a las dificultades de inserción laboral que afecta al sector (AQU Catalunya, 2022).

Este trabajo defiende la universidad como el espacio más idóneo para la formación de una ciudadanía con espíritu crítico, un espacio capaz de entender que en el centro del aprendizaje deben permanecer siempre sólidas las cuestiones básicas y fundamentales que inciden en el bienestar individual y colectivo. Estas cuestiones pueden expresarse hoy en términos de Objetivos de Desarrollo Sostenible, aunque el conocimiento y la adquisición de habilidades y de competencias, al servicio del bienestar, han estado siempre presentes en la educación superior. Creemos que la universidad debe promover una formación también humanista, que trascienda las necesidades del mercado o las modas de consumo, incluso en ámbitos altamente tecnificados, como es el caso de la Comunicación Audiovisual.

En este contexto, es imprescindible que los estudiantes de Comunicación Audiovisual sean conscientes del fenómeno del *desorden informativo*, que se refiere a la proliferación de contenidos falsos, engañosos o manipulados que circulan por las plataformas digitales y que dificultan la verificación y la confianza en las fuentes de información (Comisión Europea, 2018). El desorden informativo puede generar un ciclo de manipulación mediática, que, según Donovan (2020), consiste en una serie de etapas que van desde la creación de una narrativa falsa o distorsionada hasta su difusión masiva y su influencia en la opinión pública. Este ciclo puede tener consecuencias negativas para la democracia, la convivencia y los derechos humanos, puesto que puede favorecer el odio, el racismo, el sexismo, el fanatismo o el negacionismo. Por lo tanto, los futuros profesionales del audiovisual deben desarrollar un pensamiento crítico que les permita detectar, analizar y combatir estas prácticas deshonestas e irresponsables.

Nuestra sociedad sufre una crisis de valores que se manifiesta en las prácticas comunicativas desarrolladas a través de las tecnologías digitales, entre otras. Estas tecnologías exponen a los ciudadanos y a las instituciones a retos urgentes, como, por ejemplo, la desinformación, que amenaza a la democracia; las enfermedades mentales causadas por un mal uso de los móviles, de Internet, de los medios sociales o de los videojuegos; los estereotipos de género, que se refuerzan en los jóvenes a través de las redes sociales; el aislamiento social (*phubbing*) provocado por un abuso del móvil, o los problemas éticos y de credibilidad generados por la inteligencia artificial. Por ello, los estudios de Comunicación Audiovisual no pueden limitarse a enseñar las técnicas propias del lenguaje audiovisual. Deben ir mucho más allá: alumnos y profesores debemos analizar y reflexionar sobre estos retos, para responder todos juntos a la necesidad impe-

riosa de tener una ciudadanía con espíritu crítico.

Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión, basada en una investigación secundaria, sobre los desafíos que suponen para las enseñanzas de Comunicación Audiovisual los fenómenos de desinformación, las adicciones digitales, y los conflictos éticos y de fiabilidad derivados de la inteligencia artificial. Además, el artículo quiere destacar la importancia de promover el pensamiento crítico como competencia clave para los futuros profesionales del audiovisual, que deben ser capaces de analizar, valorar y crear contenidos de calidad en un entorno digital complejo y cambiante.

Repensar la formación universitaria

Llovet (2011: 28) citaba una afirmación lo suficientemente elocuente del filósofo y matemático Bertrand Russell, premio Nobel de Literatura en 1950:

“Uno de los defectos de la educación superior moderna es que se ha convertido en un puro entrenamiento para adquirir ciertas habilidades y cada vez se preocupa menos de ensanchar la mente y el corazón mediante el examen imparcial del mundo.”

Acto seguido, el propio Llovet (2011: 131–132) denunciaba que la universidad se había vendido a los intereses del mercado:

“El destino de la universidad, en este sentido, y esto vale para todas las carreras, es convertirse otra vez en una suma inconexa de gremios profesionales, en unas escuelas superiores de habilidades, con la única pretensión, pues, de preparar a los estudiantes para dominar una técnica concreta y muy pequeña, acorde con la especialización que reclama, cada vez más, la organización del trabajo en las sociedades del presente. De incardinación con las grandes cuestiones sociales o políticas, y de vinculación con la polis —a pesar de que este es uno de los propósitos del Plan Bolonia—, no se conseguirá ninguno.”

Russell y Llovet coinciden en el hecho de señalar que la educación superior se ha rendido a las necesidades, o más bien imperativos, del mercado y ha dejado de lado la obligación, propia de la universidad, de formar a ciudadanos con pensamiento crítico. Esta denuncia podría parecer ajena a los estudios de Comunicación Audiovisual, que son, como decíamos, muy tecnificados. Nosotros, sin embargo, pensamos que esta crítica también nos interpela.

Los estudios de Comunicación son inter y transdisciplinarios, y desde sus orígenes se relacionan con temáticas de gran alcance, propias de la sociología, la psicología, la ciencia política o la educación. Así, la investigación en comunicación analiza cómo influyen los medios en nuestra comprensión del mundo, la cultura, la sociedad y nuestra identidad; cómo interactúan con el poder político y económico, al servicio de una ideología y una cultura hegemónicas; cómo afectan a la salud mental, o de qué

forma configuran la opinión pública. Por ello, estos estudios fomentan la reflexión epistemológica, científica, política, social y cultural sobre las “grandes cuestiones sociales y políticas” que involucran a los medios de comunicación y obras audiovisuales.

La universidad tiene la función social de formar a ciudadanos que, además de adquirir conocimientos, desarrollen competencias y habilidades sociales, morales, éticas y de compromiso social. De hecho, las universidades son hoy conscientes del valor que tienen las competencias sociales y buscan formas de reconocerlas en la formación universitaria (Arroyo, 2019). Además de formar a profesionales que salgan lo suficientemente preparados para el mundo laboral, la universidad también forma a individuos con competencias y habilidades que les ayudan a desarrollar valores y virtudes (Franganillo *et al.*, 2021). Esta es una dimensión indisociable de la competencia crítica.

Las universidades europeas han asumido la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y han hecho de los Objetivos de Desarrollo Sostenible una parte fundamental de su misión como instituciones de educación superior. Han elaborado planes de acción para integrarlos en sus políticas y actividades de formación, investigación, innovación y gobernanza (European University Association, 2020). Sin embargo, para que este compromiso sea efectivo y viable, la formación debe aspirar a crear una ciudadanía consciente y comprometida ante los retos que afronta la sociedad, como, por ejemplo, la salud y el bienestar (objetivo 3) o la paz (objetivo 16). En este sentido, es clave que los futuros comunicadores audiovisuales entiendan de qué forma los medios influyen en las estructuras de poder que provocan desigualdades sociales y económicas, y cómo pueden fomentar la paz con sus prácticas comunicativas.

Además, el reciente informe de AQU Catalunya (2022) sobre la empleabilidad en Comunicación revela que los graduados en Comunicación Audiovisual deben mejorar, sobre todo, las competencias en el análisis de datos, las TIC, la creatividad y la expresión escrita. En especial, un 52% de las entidades empleadoras consideran que los titulados deben mejorar las habilidades de lectura y análisis de textos, datos, estadísticas y documentos especializados sobre cualquier tema relevante. También creen que los graduados deben ser capaces de idear, planificar, diseñar y ejecutar proyectos comunicativos. Así pues, el informe remarca la necesidad de formar en competencias investigadoras, de análisis y de lectura, es decir, en habilidades que no son puramente técnicas. Otros estudios (Armendáriz, 2015; López, 2018) coinciden en observar que los medios de comunicación y las empresas audiovisuales piden titulados con actitud proactiva y capacidad crítica.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es la capacidad de razonar de forma lógica, reflexiva y argumentada sobre un tema. Se trata de formular opiniones, creencias, hipótesis y explicaciones de la

realidad de tal modo que puedan justificarse con un proceso de contrastación empírica basado en el razonamiento inductivo. Este proceso implica que cuando una creencia se contrasta con la evidencia, la evidencia favorable la corrobora, mientras que la evidencia desfavorable la cuestiona. Así pues, el pensamiento crítico nos exige rectificar y cambiar de opinión si no podemos defender de forma objetiva y fundamentada la creencia en cuestión.

La ciencia empírica es un buen ejemplo de este tipo de pensamiento. Las explicaciones científicas, por muy aceptadas que sean, deben revisarse si hay una nueva evidencia empírica que las contradiga o que tan solo las cuestione. Por ello, el pensamiento científico es crítico y no dogmático, y está sometido al escrutinio (Sánchez, 2020; Sánchez y Villanueva, 2023). Esto no implica que sea una capacidad cognitiva infalible, pero sí implica que sea fiable. Esta fiabilidad se garantiza socialmente a través de la comunidad científica, que usa reglas y mecanismos de control para minimizar el error.

En las sociedades democráticas, los medios son concebidos como facilitadores de información de calidad, necesaria para establecer opiniones justificadas sobre temas de relevancia social. La salud de las democracias, y el ejercicio de derechos y deberes, depende de que los ciudadanos estén bien informados y, sobre esta buena información, puedan formar opiniones justificadas y participar en debates y discusiones que afectan al bienestar social e individual. Únicamente cuando la información que configura la opinión pública (y privada) permite formar opiniones justificadas, es cuando pueden ejercerse los derechos y deberes en igualdad de condiciones, y, en consecuencia, pueden generarse conductas apropiadas (Sánchez y Aguilar, 2020).

En este sentido, algunos autores destacan que las democracias modernas occidentales se han construido sobre este modelo epistemológico. Dawkins (2006), por ejemplo, sostiene que, desde la Ilustración, estas sociedades se han organizado bajo lo que denomina un espíritu (*Zeitgeist*) moral ilustrado, basado en un consenso sobre ciertos principios universales establecidos a través del pensamiento crítico y de argumentos justificados con la evidencia empírica y la información verdadera. Esta visión ilustrada sobre la democracia encaja con una perspectiva epistemológica que entiende que el conocimiento, la ciencia y la educación tienen como finalidad formar a ciudadanos capaces de generar opiniones justificadas, y participar así en discusiones políticas, éticas y morales bajo principios de racionalidad. El sistema educativo en general, y la formación universitaria en particular, deben estar al servicio de este objetivo: formar a ciudadanos en esta capacidad crítica.

Aun así, el pensamiento crítico, que se basa en la racionalidad inductiva y la investigación de la verdad, está en crisis en esta era que algunos denominan “de posverdad”. El *Oxford English Dictionary* define la *posverdad* como “relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion compared to appeals to emotion and personal beliefs” (Flood, 2016). En este sentido, varias voces denuncian el deterioro epistemológico de nuestras democra-

cias. Froehlich (2017) afirma que hemos entrado en la “era de la ignorancia” y hace una distinción entre la información falsa (*misinformation*), meramente incorrecta o imprecisa, y la información falseada (*disinformation*), manipulada con la voluntad de engañar. Goulart *et al.* (2020) hablan de “imbecilización” colectiva; Desmurget (2020), de “cretinos” digitales; McKeown (2016), de pobreza informativa; Keyes (2004), de deshonestidad informativa; y Meneses (2021), de crisis de la verdad. Ante esta situación, la objetividad, los hechos y el valor de verdad ceden terreno a la emoción, la intuición o aquello que simplemente nos parece creíble (Cooke, 2018; McDermott, 2019; Strong, 2017; Lilleker y Liefbroer, 2018).

En la sociedad actual, la proliferación de desinformación y la desconfianza de los ciudadanos hacia las instituciones revelan una crisis de conocimiento y de pensamiento crítico. Sin embargo, esta situación no es atribuible únicamente a intereses o malas prácticas de unos determinados agentes. La falta de pensamiento crítico también tiene un origen en nuestra estructura cognitiva, según explica la psicología cognitiva. En efecto, Haidt (2001) afirma que tendemos a razonar sesgadamente, de forma que evitamos cuestionar nuestras creencias y actitudes. En vez de razonar para establecer la verdad de nuestras opiniones, razonamos para mantenerlas, aunque no sean ciertas. Se trata de un tipo de razonamiento motivado, estratégico, al servicio de los juicios que se generan a partir de emociones e intuiciones iniciales (Haidt, 2001, 2006, 2012; Cook *et al.*, 2017; Strong, 2017; McDermott, 2019).

La desinformación se aprovecha de los procesos psicológicos que nos hacen creer lo que queremos creer, sin importar si es verdad o no. Así, le damos más credibilidad a la información que confirma nuestras intuiciones, aunque sea errónea, y desestimamos los argumentos y la evidencia empírica que las contradigan (McDermott, 2019). Esto explica nuestra resistencia a modificar las propias opiniones, aunque se nos presenten pruebas irrefutables de nuestro error. Un caso ilustrativo de este fenómeno son las creencias falsas sobre la presencia de armas de destrucción masiva en Irak en 2003, que se mantuvieron a pesar de que los medios de comunicación desmintieron su existencia (Lewandowsky *et al.*, 2012).

Por lo tanto, necesitamos un modelo epistemológico y educativo más complejo, que trabaje las relaciones entre pensamiento crítico, emociones e intuiciones. Nuestra arquitectura mental no es tan racional como la Ilustración había supuesto. Somos agentes movidos por emociones, que usan la razón a su servicio, como ya dijo Hume (1748). Este es, creemos, un reto para la formación universitaria, que a menudo prioriza los conocimientos sobre la dimensión emocional. Cómo decía Russell en la cita inicial, la educación moderna superior debe ensanchar no solo la mente, sino también el corazón de los alumnos.

El pensamiento crítico no se basa únicamente en una racionalidad pura, guiada tan solo por la investigación de la verdad, sino que incluye también la dimensión emocional de la cognición humana. Pero esto no significa que debamos caer, tal

y como hace la posverdad, en un relativismo extremo, que niega el valor de verdad de las representaciones de la realidad, que desacredita la objetividad, que inventa hechos alternativos o que confunde realidad y ficción. Recordando una vez más dicha cita de Russell, la educación superior debe ampliar la mente y el corazón de los estudiantes, sí, es muy cierto, pero a través del análisis imparcial del mundo.

Alfabetización mediática e informacional

Desde los grados en Comunicación Audiovisual, la universidad puede contribuir a desarrollar el pensamiento crítico en las dos dimensiones que forman parte de la misma: la racional y la emocional. La alfabetización mediática e informacional (AMI; o MIL, por las siglas en inglés: *media and information literacy*) es una herramienta que puede ayudar a conseguirlo. Así lo reconoce la UNESCO (2011):

“MIL stands for *media and information literacy*, and refers to the essential competencies (knowledge, skills and attitude) that allow citizens to engage with content providers effectively and develop critical thinking and life-long learning skills for socializing and becoming active citizens.”

En este trabajo entendemos la AMI como un conjunto de disposiciones que se relacionan con el pensamiento crítico (Brisola y Doyle, 2019; Ha Kim, 2019; Meneses, 2021). La formación en AMI es una herramienta para potenciar el pensamiento crítico, según diversos estudios (Craft *et al.*, 2013; Vraga *et al.*, 2020). Ello implica que el profesorado debe saber utilizar diversos medios y recursos de información y debe extenderlos a sus alumnos, tal y como defiende la UNESCO (2011). Wilson (2012) añade que la AMI no es únicamente una cuestión técnica, sino que también es una aproximación crítica. Y la revisión sistemática sobre AMI y pensamiento crítico de López-González *et al.* (2023) confirma que la AMI en la educación mejora la capacidad crítica.

La Unión Europea considera la AMI una herramienta clave para combatir el fenómeno de la desinformación, que afecta gravemente a las democracias. Esta es la tesis de Sádaba *et al.* (2023), que defienden la necesidad de una ciudadanía corresponsable y de una acción coordinada entre la sociedad civil, las empresas y los gobiernos. Según estos autores, la distribución deliberada de información falsa puede erosionar la confianza en los medios de comunicación, la política y las instituciones, y puede fomentar el populismo y la polarización ideológica. En este sentido, en el *Media Literacy Index 2022*, de 35 países europeos, los cinco que ocupan los primeros lugares en el ranking de AMI son Finlandia, Noruega, Dinamarca, Estonia y Suecia, en este orden (Lessenski, 2022). Son los países con más capacidad para evitar o atenuar el impacto negativo de la desinformación. Ello se debe a tres factores: la calidad de la educación, la libertad de prensa y la confianza de los ciudadanos en las instituciones y los medios.

La desconfianza de los ciudadanos hacia la información que reciben de los medios, especialmente de las redes sociales, queda recogida en el *Digital News Report* del Reuters Institute (Newman *et al.*, 2020). Al mismo tiempo, varios informes de la Comisión Europea (2018), la UNESCO (2018) y la House of Commons (Reino Unido, 2019) señalan a los medios digitales como agentes de desinformación y reclaman una audiencia crítica ante las nuevas tecnologías y los medios sociales. Para hacer frente a esta realidad y potenciar la alfabetización digital, la Comisión Europea (2022) ha elaborado unas directrices para profesores y educadores para impulsar la incorporación de la AMI en la educación. Estas directrices proporcionan orientaciones prácticas, consejos, planes de actividad y algunas advertencias.

La desinformación es difícil de erradicar una vez ha arraigado en nuestra estructura cognitiva (Morris *et al.*, 2020). Por ello, prevenir la desinformación es más fácil, y será más efectivo, que tratar de erradicarla después. Una forma de hacerlo es la inoculación preventiva (Cook *et al.*, 2017; van der Linden *et al.*, 2020; Apuke *et al.*, 2022), que consiste en el hecho de alertar a todo el mundo de las falacias y recursos retóricos que se utilizan para desinformarlos. La AMI puede ayudar a la ciudadanía a protegerse de la desinformación (Jeong *et al.*, 2012), dotándola de habilidades y conocimientos para evaluar, validar y cuestionar la información (Meneses, 2021). Por ejemplo, la International Federation of Library Associations (IFLA, 2016) propuso ocho pasos sencillos para verificar noticias engañosas. El proceso consiste en examinar la fuente, identificar al autor o autora, verificar la fecha, contemplar el propio sesgo, ir más allá del titular, contrastar con otras fuentes, preguntarse si se trata de una broma y consultar a los expertos.

Existen recursos de verificación periodística, como *Maldita.es*, *Newtral* o *VerificaRTVE*, que dan consejos para comprobar la información y evitar la tentación y la trampa de creer sin cuestionar. Sin embargo, estos consejos no son suficientes para desarrollar un pensamiento crítico y proteger a los ciudadanos de la desinformación. Tampoco lo son, por sí solos, ni la AMI ni las herramientas de verificación de datos. El pensamiento crítico necesita mecanismos que lo fomenten, como, por ejemplo, la educación formal e informal, la legislación, los códigos deontológicos, la ética de los medios, la regulación del mercado y una formación universitaria comprometida con este reto, especialmente desde los estudios de Comunicación Audiovisual. Estas son propuestas multinivel (Sádaba y Salaverría, 2023) que pueden ayudarnos, pero que no eliminan la tendencia cognitiva al sesgo ni la resistencia a reconocer la falsedad de las propias opiniones.

Retos formativos

La formación de una ciudadanía crítica, activa y corresponsable ante los fenómenos de desinformación es una función esencial del sistema educativo. En este ámbito, la universidad juega un

papel clave. La Comunicación Audiovisual no solo debe formar en el uso técnico del lenguaje audiovisual, sino que también debe abordar problemas y temáticas socialmente relevantes. La investigación en torno a los medios a menudo ha abordado cuestiones como, por ejemplo, la propaganda política, el poder persuasivo de los medios, su influencia en la opinión pública, los efectos sobre la conducta de la audiencia, su rol dentro del sistema político y económico, la difusión de estereotipos, la capacidad de la audiencia para interpretar los contenidos o la homogeneización de la cultura de masas. Sin embargo, hoy, con la aparición de nuevos medios y nuevas prácticas comunicativas, estos fenómenos han adquirido nuevas dimensiones y han surgido nuevos problemas que requieren un análisis científico y riguroso.

La desinformación es uno de estos nuevos problemas, y es de gran alcance, y tiene relación con otro aspecto que aquí queremos destacar: los algoritmos. Las empresas de redes sociales y videojuegos usan intrincados algoritmos para captar la atención de los usuarios y hacerles pasar el máximo tiempo posible frente a las pantallas. Ello les reporta beneficios económicos, pero a expensas de la salud y el bienestar de los usuarios. Estos algoritmos son perversos, puesto que pueden reforzar estereotipos y brechas sociales, como también pueden reducir la capacidad de pensamiento crítico de los usuarios sobre los contenidos que consumen y sobre el mundo que les rodea. Además, pueden provocar adicciones que alteran la vida personal, social y laboral: pueden causar aislamiento, ansiedad, depresión, violencia y otros problemas de salud mental (Rodríguez, 2022). Por todo ello, es necesario educar en un uso responsable y consciente de estas nuevas tecnologías.

Algunas empresas son parte del problema, porque influyen en la educación, no solo ofreciendo dudosos recursos para el aula, sino también modelando las políticas educativas. Según señala Sánchez-Caballero (2023), estas empresas tienen intereses económicos e ideológicos que entran en conflicto con los principios de la educación pública y democrática. Hay compañías energéticas, tecnológicas y de banca que se han hecho un lugar en el ámbito educativo sin haber demostrado que sus propuestas realmente mejoren algún aspecto del proceso formativo. Ofrecen formación para docentes, unidades didácticas y premios que únicamente reflejan la propia visión del sector. Y todavía más preocupante: cuentan con el apoyo o incluso la complicidad de las administraciones públicas. Estas empresas se presentan como agentes educativos incuestionables, sin explicar qué problemas quieren resolver. Por lo tanto, dejarlas decidir qué y cómo se enseña en los centros educativos es arriesgado. Quizás no lo parece, pero esta tendencia es lo que se esconde detrás de lo que se presenta como colaboración público-privada, que cada vez se hace más fuerte.

Otro gran reto actual es el de las adicciones y otras dolencias mentales derivadas de un uso abusivo o inadecuado de las redes sociales y los dispositivos móviles, así como del tipo de información y de contenidos que se difunden en ellos.

La adicción al videojuego en línea ha sido clasificada como un trastorno conductual tanto por la American Psychiatry Association, que lo incluyó en su manual *DSM-5-TR* en 2013, como por la Organización Mundial de la Salud, que lo incluyó en su lista internacional de enfermedades en 2019. Los estudios demuestran que la adicción a Internet es causa de soledad y de conductas de aislamiento social (*phubbing*), que la adicción genera angustia y deterioro psicológico (Shaw y Black, 2008; Scimeca *et al.*, 2017), alteraciones del sueño (Kim *et al.*, 2017) y pobre rendimiento académico (Fatehi *et al.*, 2016). En general, los expertos denuncian que un uso excesivo de pantallas desde edades tempranas también provoca alteraciones físicas, como obesidad, y, en consecuencia, dolencias cardiovasculares, y problemas emocionales, como depresión y agresividad. También alertan de efectos perjudiciales en el desarrollo cognitivo, como la falta de concentración y de memoria.

En este escenario ha entrado con fuerza la inteligencia artificial (IA), que ya impregna todos los sectores de la economía y de la sociedad. En el ámbito audiovisual y cultural, afecta a toda la cadena de valor: creación, producción, distribución y relación con el público. Una de las técnicas más relevantes es la IA generativa, que permite generar contenidos de forma automática. Con esta tecnología, que ya está al alcance de todo el mundo, se pueden producir textos, imágenes, sonidos y vídeos, de forma rápida y realista, y sin que sean necesarios conocimientos técnicos.

El potencial es enorme, y precisamente por eso conlleva también grandes riesgos: los modelos generativos quedan expuestos a usos potencialmente maliciosos, que pueden convertir esta tecnología en una amenaza. Estas herramientas permiten producir fácilmente noticias falsas, imágenes manipuladas que parezcan evidencias gráficas y vídeos hipertrucados (*deepfake*) que suplanten personalidades públicas, todo para difundir desinformación, propaganda o calumnias (Franganillo, 2023). Estos contenidos artificiales son tan convincentes que pueden engañar a los receptores y les pueden dificultar la capacidad de contrastar las fuentes, de reflexionar adecuadamente sobre los mensajes y de formarse una opinión propia y crítica.

También es un desafío importante la proliferación de contenido automático, que se está produciendo a causa de la popularización de los modelos de lenguaje, que simulan la manera, e incluso el estilo, de cómo escribimos los humanos. Esta tecnología permite generar textos de forma rápida y realista, pero también tiene sus inconvenientes. Los textos producidos por un modelo, sin supervisión ni elaboración posterior, siempre tendrán una carencia: la dimensión humana. Les faltará el contexto, la narrativa y el comentario que únicamente puede dar una persona, en particular si es experta en el ámbito. Además, existe el peligro de que Internet se llene de textos automáticos que podrían degradar los contenidos y empobrecer, en consecuencia, la dieta informativa del público lector. De hecho, es una amenaza real: ya hay centenares de granjas de contenido artificial que publican artículos en masa, a menudo con narrativas falsas e información errónea (Newsguard, 2023).

Esta nueva fuente de desinformación es otro frente que puede agravar la crisis epistémica que afecta a nuestras sociedades.

Parece bastante evidente, pues, que hay que combatir los fenómenos de desinformación, los propósitos malévolos de los algoritmos, que inducen a adicciones y enfermedades mentales, y las nuevas formas de engaño que propicia la IA generativa. Es un paso esencial para formar a ciudadanos activos, comprometidos y críticos, muy necesarios para construir una democracia saludable.

Estrategias para fomentar el pensamiento crítico

Los estudios de Comunicación Audiovisual deben fomentar el pensamiento crítico mediante estrategias de inoculación, y además deben implicar a los alumnos en experiencias reflexivas sobre los medios (McDougall, 2019). Para conseguir este objetivo, el plan de estudios debe incluir materias y asignaturas que les permitan comprender las dimensiones epistemológicas, sociales, políticas, culturales, económicas y éticas de los contenidos mediáticos, y que los hagan conscientes de las posibles consecuencias de un mal uso y consumo. Deben ser asignaturas centradas en analizar y reflexionar sobre cuestiones como las mencionadas anteriormente, es decir, no únicamente deben proporcionar a los alumnos conocimientos y habilidades técnicas, sino que también deben ayudarles a configurar una cierta perspectiva sobre la realidad social. El pensamiento crítico requiere desarrollar habilidades analíticas y argumentativas que puedan apoyar hipótesis y explicaciones de los fenómenos comunicativos, en lugar de recurrir a discursos basados en la posverdad o el relativismo.

En este sentido, creemos que hay que fomentar la lectura y la escritura de trabajos científicos relevantes; es una tarea prioritaria. Si bien parece difícil motivar al alumnado para que aprenda con metodologías que exigen tiempos, reflexión y constancia, consideramos que la lectura y la escritura son esenciales para el pensamiento crítico. A través de la lectura y la escritura se pueden desarrollar ideas propias, basadas en el conocimiento acumulado por la comunidad científica. Estas metodologías, en parte subestimadas por el actual sistema educativo, son inherentes al pensamiento crítico. De nada sirve que el flujo de pensamiento lo genere automáticamente un modelo de lenguaje; debe generarlo el/la propio/a alumno/a.

Otra actividad que hay que potenciar es la investigación. Es una actividad imprescindible que las enseñanzas de Comunicación Audiovisual deben destacar y fomentar. Hay que impulsar mecanismos pedagógicos que estimulen a los estudiantes para que tengan el hábito de investigar y de documentarse para, de este modo y no de otro, nutrir y desarrollar adecuadamente sus proyectos. La investigación debe incluir el visionado de producciones audiovisuales relevantes y debe conducirlos, de forma natural, a mejorar la calidad, la pluralidad y el rigor de aquello que hagan. Es muy sabido que la tarea investigadora contribuye a generar productos audiovisuales más completos y

plurales, y tiene a la vez una función verificadora que, mediante la comprobación de datos, hechos, localizaciones y otros elementos, aumenta el rigor y favorece la credibilidad de aquello que se quiere transmitir.

Por ejemplo, uno de los retos que plantea esta propuesta es la verificación del contenido generado por usuarios de Internet. A diferencia de los medios tradicionales, que en general tienen unos protocolos y unos criterios de calidad y rigor, los usuarios pueden publicar en Internet cualquier contenido sin filtro alguno. Ello puede dar lugar a informaciones falsas, descontextualizadas, manipuladas o tendenciosas que pueden influir en la opinión pública. Por lo tanto, es preciso que los comunicadores audiovisuales tengan las herramientas y las habilidades necesarias para verificar y contrastar el contenido generado por los usuarios antes de difundirlo o utilizarlo como fuente.

Paralelamente, queremos subrayar la relevancia de la dimensión emocional. Como hemos argumentado antes, esta dimensión es inseparable de la cognición humana y nos lleva a entender el pensamiento crítico en un sentido amplio, no solo racional. Por ello, creemos que es conveniente que los proyectos audiovisuales de los estudiantes tengan un compromiso social. Los proyectos de aprendizaje servicio (ApS) son una fórmula ideal para trabajar esta dimensión en base a las fortalezas de carácter de los alumnos y los principios de la psicología positiva (Sánchez *et al.*, 2021). La metodología ApS promueve el pensamiento crítico desde las necesidades sociales del entorno e implica, por parte de los alumnos, un compromiso cívico, ético y social, a la vez que desarrollan las competencias técnicas e instrumentales (Franganillo *et al.*, 2021).

También cabe mencionar el poder persuasivo y explicativo de la obra audiovisual. Alentar a los estudiantes a hacer obras que traten temas relevantes para la sociedad, como pueden ser los estereotipos de género, la memoria histórica o las adicciones a los juegos de azar, por ejemplo, es una forma excelente de potenciar el pensamiento crítico en las dos dimensiones que lo configuran.

Conclusiones

No estará de más volver a insistir, a partir de Russell, en que la formación superior debe ensanchar la mente y el corazón de los estudiantes a través del examen imparcial del mundo. Este es el ideal que hemos defendido en este trabajo para los estudios de Comunicación Audiovisual, que tienen como objetivo la preparación de una ciudadanía crítica. Comunicar, que en latín (*communicare*) significa ‘poner en común’ y ‘crear comunidad’, es transmitir información, contenido y mensaje. Pero también es establecer vínculos sociales y crear una cultura compartida (Carey, 1989; Craig, 1999).

La formación universitaria debe retomar este ideal expresado por Russell, y los estudios de Comunicación Audiovisual, por su idiosincrasia, deben tener como objetivo la preparación de

una ciudadanía crítica. Por ello, pensamos que los estudiantes de Comunicación Audiovisual deben implicarse en las grandes cuestiones sociales o políticas, precisamente porque son los profesionales y los ciudadanos que necesita la sociedad actual, como decía Llovet. Deben ser conscientes de los retos comunicativos que tienen que afrontar y de sus consecuencias para la salud, la convivencia y la paz. Y deben desarrollar el pensamiento crítico, que comprende tanto las emociones como la inteligencia, a través de la lectura y la elaboración de trabajos científicos relevantes, y el visionado y la creación de producciones audiovisuales con repercusión social.

Algunos medios de comunicación funcionan con algoritmos que provocan adicciones y otros problemas de salud en las personas. También polarizan la opinión pública de tal modo que dificultan la convivencia. Difundir falsedades, como por ejemplo que Irak tenía armas de destrucción masiva, provocó la muerte de miles de inocentes. Y es igualmente inaceptable, por irresponsable, que un presidente de los Estados Unidos tuitee en Twitter que la covid-19 se cura con una inyección de desinfectante. Los estudiantes de Comunicación Audiovisual deben implicarse en estas cuestiones y la universidad debe formarlos para que las puedan afrontar, y después salir airosos.

El profesorado del ámbito de la comunicación (y otras disciplinas sociales y humanas) disponemos de herramientas diversas para formar ciudadanos críticos, una de las cuales es la AMI, que nos ayuda a afrontar los retos de las nuevas tecnologías de la comunicación. Sin embargo, únicamente con estas herramientas no será suficiente si no se combinan con una formación ampliada e implicada. La formación universitaria no debe estar sometida a los intereses o a los imperativos del mercado, o a los intereses políticos, que a menudo contradicen el ideal de empoderar a la ciudadanía y dificultan el objetivo de pensamiento crítico que hemos planteado. Su efecto negativo puede conducir la universidad, la ciencia y el conocimiento a un escenario de posverdad sin salida. Es necesario un cambio de enfoque que sitúe la educación superior como un bien público y un derecho humano, y que garantice una formación crítica y ciudadana ante los retos que hoy nos plantea la sociedad digital.

En estas páginas hemos querido reflexionar sobre los retos que plantea la sociedad digital para la formación en Comunicación Audiovisual y sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico como competencia transversal y fundamental. Para profundizar en esta reflexión, proponemos algunas líneas de investigación futuras que permitan evaluar el impacto del pensamiento crítico en la formación y en la praxis de los profesionales de la comunicación audiovisual, como, por ejemplo: realizar estudios longitudinales que sigan la evolución de los estudiantes; diseñar e implementar experiencias de aprendizaje servicio que vinculen los contenidos y las competencias con las necesidades y las demandas de la sociedad; comparar los resultados académicos y las actitudes de los estudiantes que reciben una formación basada en el pensamiento crítico con los que reciben otra formación, y

explorar las posibilidades de la inteligencia artificial como herramienta para potenciar el pensamiento crítico. Esperamos que este artículo haya contribuido a poner de manifiesto la importancia de esta competencia para la formación de una ciudadanía crítica, consciente y participativa.

Financiación

El presente trabajo es resultado del proyecto I+D+i *La educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenidos informativos en futuros maestros* (MEDIA4Teach, PID2019-107748RB-I00), que ha contado con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

- Apuke, O.D., Omar, B., Tunca, E.A. y Gever, C.V. (2022). The effect of visual multimedia instructions against fake news spread: a quasi-experimental study with Nigerian students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 44(1). <https://doi.org/10.1080/0145935X.2021.2024758>
- AQU Catalunya (2022). *Ocupabilitat i formació universitària en l'àmbit de Comunicació*. AQU Catalunya. <https://bit.ly/455Zl5J>
- Armendáriz, E. (2015). El nuevo perfil del profesional de la Comunicación y las Relaciones Públicas: una visión desde la perspectiva del mercado. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 5(9), 153–178. <https://doi.org/10.5783/RIRP-9-2015-09-153-178>
- Arroyo, J. (2019, 14 de octubre). Un currículum más allá del aula. *El País*. <https://bit.ly/3pA8wev>
- Brisola, A. C. y Doyle, A. (2019). Critical information literacy as a path to resist «fake news»: understanding disinformation as the root problem. *Open Information Science*, 3, 274–286. <https://doi.org/10.1515/opis-2019-0019>
- Carey, J. (1989). A cultural approach to communication. En: D. McQuail (ed.). *McQuail's reader in mass communication theory*. Sage Publications, 37–45.
- Comisión Europea (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Publications Office. <https://doi.org/10.2759/739290>
- Comisión Europea (2019). *Tackling online disinformation*. <https://bit.ly/3WbWCE8>
- Comisión Europea (2022). *Directrices para profesores y educadores sobre la lucha contra la desinformación y la promoción de la alfabetización digital a través de la educación y la formación*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2766/36>
- Cook, J., Lewandowsky, S. y Ecker, U.K.H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLoS ONE*, 12(5), e0175799. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>
- Cooke, N. A. (2018). *Fake news and alternative facts: information literacy in a post-truth era*. ALA Editions.
- Craft, S., Maksl, A. y Ashley, S. (2013). *Measuring news media literacy: how knowledge and motivations combine to create news-literate teens*. Robert R. McCormick Foundation. <https://bit.ly/41TimBY>
- Craig, R. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9, 119–161.
- Dawkins, R. (2006). *The God delusion*. Bantam Press.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península.
- Donovan, J. (2020). The lifecycle of media manipulation. En: C. Silverman (ed.). *Verification handbook for disinformation and media manipulation*. <https://bit.ly/462ELna>
- European University Association (2020). *Europe's universities shaping the future: EUA strategic plan*. <https://bit.ly/3MHbKGo>
- Fatehi, F., Monajemi, A., Sadeghi, A., Mojtahedzadeh, R. y Mirzazadeh, A. (2016). Quality of life in medical students with Internet addiction. *Acta Medica Iranica*, 54(10), 662–666.
- Flood, A. (2016, 15 de noviembre). «Post-truth» named word of the year by Oxford Dictionaries. *The Guardian*. <https://bit.ly/42Ti5PY>
- Franganillo, J. (2023). «La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos». *Methados: revista de ciencias sociales*, 11(2), m231102a1. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García Asensio, M. A. y Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 151–173. <https://doi.org/10.4185/rlds-2021-1493>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García Asensio, M. A. y Marquès, A. (2023). La transferencia social del conocimiento a través del vídeo: el aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual. En: J. Clemente i D. J. Semova (eds.). *El impacto social de la universidad en la transferencia de conocimiento*. Comunicación Social. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.14.p102>
- Froehlich, T. (2017). A not-so-brief account of current information ethics: the ethics of ignorance, missing information, misinformation, disinformation and other forms of deception or incompetence. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 39. <https://doi.org/10.1344/BiD2017.39.8>

- Goulart Righetto, G., Muriel-Torrado, E. y Vitorino, E. V. (2021). «Imbecilización» en la sociedad de la desinformación: ¿qué puede hacer la alfabetización informacional al respecto? *Investigación Bibliotecológica*, 35(87), 33-55. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58310>
- El País (2023). Notas de corte 2023 de acceso a la universidad en Comunicación Audiovisual. *El País*. <https://bit.ly/41Qmczu>
- Ha Kim, E. (2019). Critical methodology of media literacy: a Kantian analysis. *Journal of Dharma*, 44(2), 155-176.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: finding modern truth in ancient wisdom*. Basic Books.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: how good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books.
- Hume, D. (1748/1988). *Investigació sobre l'enteniment humà*. Edicions 62.
- IFLA (2017). *How to spot fake news*. IFLA. <https://bit.ly/3BDFgq4>
- Jeong, S. H., Cho, H. y Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: a meta-analytic review. *The Journal of Communication*, 62(3), 454-472.
- Keyes, R. (2004). *The post-truth era: dishonesty and deception in contemporary life*. St. Martin's Press.
- Kim, Y. J., Kim, D. J. y Choi, J. S. (2017). The cognitive dysregulation of Internet addiction and its neurobiological correlates. *Frontiers in Bioscience*, 9, 307-320.
- Lessenski, M. (2022). *How it started, how it is going: Media Literacy Index 2022*. Open Society Institute, Sofia. <https://bit.ly/437yq7Y>
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N. y Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106-131. <https://doi.org/10.1177/1529100612451018>
- Lilleker, D. G. i Liefbroer, M. (2018). Searching for something to believe in»: voter uncertainty in a post-truth environment. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 14(3), 351-366. https://doi.org/10.1386/macp.14.3.351_1
- Llovet, J. (2011). *Adéu a la Universitat: l'eclipsi de les humanitats*. Galaxia Gutenberg.
- López, F. (2018). "Las señas de identidad del periodista: proteger lo esencial." En: I. Postigo, M. J. Recoder (eds.). *Los y las «tics» en los estudios de comunicación*. ATIC. <https://bit.ly/3PD6tQ>
- López-Gonzalez, H., Sosa, L., Sánchez, L. y Faure-Carvalho, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 399-422. <https://doi.org/10.4185/rlds.2023.1939>
- McDermott, R. (2019). Psychological Underpinnings of Post-Truth in Political Beliefs. *Political Science & Politics*, 52(2), 218-222. <https://doi.org/10.1017/S104909651800207X>
- McDougall, J. (2019). Media literacy versus fake news: critical thinking, resilience and civic engagement. *Media Studies*, 10(19), 29-45. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.2>
- McKeown, A. (2016). *Overcoming information poverty: investigating the role of public libraries in the twenty-first century*. Chandos.
- Meneses, L. F. S. (2021). Thinking critically through controversial issues on digital media: dispositions and key criteria for content evaluation. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100927>
- Morris, D. S., Morris, J. S. y Francia, P. L. (2020). A fake news inoculation? Fact checkers, partisan identification, and the power of misinformation. *Politics, Groups, and Identities*, 8(5), 986-1005. <https://doi.org/10.1080/21565503.2020.1803935>
- Newman, N.; Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S. y Nielsen, R. K. (2020). *Digital News Report*. Reuters Institute. <https://bit.ly/3OhMMi4>
- Newsguard (2023, 18 de septiembre). «Tracking AI-enabled misinformation: 475 'unreliable AI-generated news' websites (and counting), plus the top false narratives generated by artificial intelligence tools». *Newsguard*. <https://bit.ly/48trup3>
- Reino Unido. Parliament. House of Commons. Digital, Culture, Media and Sport Committee (2018). *Disinformation and «fake news»: final report*. House of Commons. <https://bit.ly/3MzeXb2>
- Rodríguez, M. (2022, 10 de julio). Brechas sociales, falta de pensamiento crítico y manipulación: cómo afecta el mal uso de las tecnologías. *eDiario.es*. <https://bit.ly/3WaBeif>
- Sádaba, C. y Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 1-17. <https://doi.org/10.4185/rlds-2023-1552>
- Sánchez, L. (2020). Epistemología y ciencias sociales en la era de la anti-ilustración. En: J. Prats (coord.). *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*. Trea, 183-191.
- Sánchez, L. y Aguilar, C. (2020). Consideraciones sobre la calidad informativa. *Ápeiron: estudios de filosofía*, 12, 95-103.
- Sánchez, L., Franganillo, J., García-Asensio, M. A. y Marquès, A. (2021). El ApS como metodología de aprendizaje en Comunicación Audiovisual desde la perspectiva de la psicología positiva. *Revista del CIDUI*, 5. <https://bit.ly/42DDUra>

- Sánchez, L. y Villanueva, S. (2023). Protecting democracy from disinformation: implications for a model of communication. *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, 14(1), 5–20.
https://doi.org/10.1386/ejpc_00050_1
- Sánchez-Caballero, D. (2023, 13 de mayo). El cambio de enfoque de las empresas que se meten en la educación: de ofrecer recursos para el aula a modelar políticas. *e/Diario.es*. <https://bit.ly/3MQyNyF>
- Scimeca, G., Bruno, A., Crucitti, M., Conti, C., Quattrone, D., Pandolfo, G., Zocalli, R. A. y Muscatello, M. R. A. (2017). Abnormal illness behavior and Internet addiction severity: the role of disease conviction, irritability, and alexithymia. *Journal of Behavioral Addictions*, 6, 92–97.
[10.1556/2006.6.2017.008](https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.008)
- Shaw, M. i Black, D.W. (2008). Internet addiction: definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22(5), 353–365.
- Strong, S. I. (2017). Alternative facts and the post-truth society: meeting the challenge. *University of Pennsylvania Law Review*, 165(14), 137–146.
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. <https://bit.ly/41NMRNn>
- UNESCO (2018). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*.
<https://bit.ly/3MDPqOf>
- van der Linden, S., Roozenbeek, J. y Compton J. (2020). Inoculating against fake news about COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 566790.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566790>
- Vraga, E.K., Bode, L. y Tully, M. (2022). Creating news literacy messages to enhance expert corrections of misinformation on Twitter. *Communication Research*, 49(2), 245–267.
<https://doi.org/10.1177/0093650219898094>
- Wilson, C. (2012). Media and information literacy: pedagogy and possibilities. *Comunicar*, 20(39), 15–24.

La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB): 50 años de servicio público apoyando la enseñanza y la investigación (1972-2022)

MARTA CIVIL I SERRA

Técnica Superior de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Marta.Civil@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7288-4998>

MARTA RIAL PAN

Bibliotecaria de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Marta.Rial@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8044-0844>

TERESA SANTOS PRADOS

Gestora de la colección de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Teresa.Santos@uab.cat

Artículo recibido el 2/7/23 y aceptado el 9/10/23

Cómo citar:

Civil i Serra, M., Rial Pan, M. y Santos Prados, T. (2023). La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB): 50 años de servicio público apoyando la enseñanza y la investigación (1972-2022). *Quaderns del CAC*, 49, 27-36.

doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420785>

Resumen

La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), nacida hace 50 años y estrechamente vinculada a la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB) —decana de los estudios de comunicación en Cataluña—, ha evolucionado como actor activo para los estudiantes, docentes, investigadores, periodistas y la sociedad en general, al compás de la digitalización.

El artículo que presentamos se propone profundizar en la evolución de este equipamiento y en el conocimiento de sus colecciones, que lo han convertido en un referente en el ámbito de las bibliotecas universitarias y también en materia de apoyo a la enseñanza y la investigación científica especializada en comunicación. La calidad y la singularidad de sus fondos nos permiten, al mismo tiempo, entender la historia de una época y de un país.

Palabras clave

Bibliotecas universitarias, investigación en comunicación, formación en comunicación, pensamiento crítico, humanidades digitales, innovación.

Abstract

The Communication Library and General Newspaper Archives at the Autonomous University of Barcelona (UAB), founded 50 years ago and closely tied to the Faculty of Communication Studies (UAB) —the longest-standing communication studies programme in Catalonia— has evolved to become a key actor for students, teachers, researchers and journalists, and for society in general, keeping pace with digitalisation.

This article sets out to further explore the evolution of this facility and the knowledge in its collections, both of which have made it a benchmark in the arena of university libraries and in support for teaching and scholarly research specialising in communication. The quality and uniqueness of the holdings also provide a glimpse into a time period and a country.

Keywords

University libraries, communication research, communication training, critical thinking, digital humanities, innovation.

1. Introducción

Las bibliotecas universitarias han estado tradicionalmente adscritas a instituciones de educación superior, con unas características propias, basadas en la fusión de tres elementos fundamentales: un equipo humano especializado para atender

y acompañar al amplio abanico de personas usuarias, unos fondos bibliográficos y documentales singulares que permiten la transformación de información en conocimiento y un equipamiento específico que garantice la preservación en unas condiciones ambientales óptimas. Las bibliotecas universitarias también han sido una fuente para el desarrollo de investigaciones

científicas, artículos periodísticos y apoyo a la docencia y a los planes de estudios, con un impacto directo no solo durante la etapa de estudios de grado, máster o doctorado, sino también en la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Este artículo que presentamos tiene como objeto de estudio la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), que a lo largo de sus primeros cincuenta años de existencia (1972-2022) se ha convertido en un verdadero motor, impulso y acompañamiento en la investigación, el desarrollo, la transferencia y la innovación en el ámbito de las ciencias de la comunicación.

Aunque definir qué abarca el concepto de ciencias de la comunicación en profundidad sería objeto de otro artículo, sí podemos apuntar que por ciencias de la comunicación entendemos el conjunto de disciplinas científicas adscritas a las ciencias sociales que estudian y analizan el fenómeno de la comunicación en sentido amplio, desde la comunicación social hasta el periodismo, pasando por la historia de la comunicación, la comunicación institucional, el *marketing*, la publicidad, las relaciones públicas, la comunicación audiovisual, el cine, los medios de comunicación, las políticas de comunicación o la economía de la comunicación, por citar algunos ejemplos.

Con el paso de los años, la interdisciplinariedad y la evolución de la transformación digital han obligado también a ampliar la mirada a otras materias que de origen nos pueden hacer pensar que son más propias de las ingenierías y de la informática, como las tecnologías de la información y la comunicación, los videojuegos y, más recientemente, la inteligencia artificial, pero que también tienen un componente que las acerca, indiscutiblemente, a la comunicación social.

La investigación que presentamos en este artículo tiene un doble objetivo: por un lado, analizar el cambio que ha protagonizado esta biblioteca universitaria, nacida como equipamiento público abierto a la sociedad y que evoluciona para adaptarse a las necesidades contemporáneas de los usuarios y usuarias a quienes se dirige, y, por otra, presentar sus fondos documentales y estudiar sus principales características.

En lo que respecta a las colecciones, el pilar fundamental lo constituyen los materiales de apoyo a la docencia y el aprendizaje. A través de la coordinación entre el profesorado y el equipo humano de la biblioteca, se consigue incorporar a la colección toda la bibliografía necesaria para seguir las asignaturas impartidas desde la facultad. Se trata de una apuesta institucional, a conciencia, para ofrecer igualdad de oportunidades entre el alumnado.

Esta colección básica más orientada a la docencia y el aprendizaje se complementa y enriquece con los fondos especiales procedentes de donativos institucionales o personales, documentos que permiten preservar y difundir la historia y la cultura, y que tienen en la singularidad su valor principal.

En ambos casos se trata de herramientas que permiten especializarse mejor, contrastar la información, y adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para aprender a ser

críticos con la información, tanto en el seguimiento adecuado durante el período de formación universitaria como en el futuro ejercicio profesional.

Para aproximarnos a nuestro objeto de estudio hemos tenido en cuenta, en primer término, la colección completa que forma parte de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), a la que hemos podido acceder por la vinculación laboral de las autoras.

En julio de 2023, esta colección completa está formada por 138 016 libros, 17 547 tesis doctorales y trabajos de investigación, 29 263 documentos audiovisuales y gráficos, y 18 878 títulos de publicaciones periódicas y revistas de comunicación, además de la colección de documentos en formato digital, en constante crecimiento (Servicio de Bibliotecas UAB, 2023).

En un segundo nivel, nos hemos basado en fuentes primarias, con seis entrevistas personales a profesionales vinculados con la historia de la biblioteca y hemeroteca.

En primer lugar, Miquel de Moragas i Spà, catedrático honorario del Departamento de Medios, Comunicación y Cultura (UAB); fundador de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la Biblioteca de Comunicación y de la entonces llamada Hemeroteca (UAB); decano de la facultad (1978-1980, 1982-1984) y vicerrector de Investigación (UAB) (1985-1989). También fue fundador y primer director del Centro de Estudios Olímpicos (CEO-UAB) (1988-2009) y del Instituto de la Comunicación (InCom-UAB) (1997-2009), dos instituciones con un vínculo de colaboración permanente con esta biblioteca y hemeroteca universitarias. En 2019 hizo donativo de su fondo personal a la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB).

También hemos entrevistado a Enric Marín, actual decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB) y secretario general de la Autònoma durante los años 1998-2002; Jaume Soriano, coordinador de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB); Tomàs Fabregat, responsable de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB); Oskar Hernández-Pérez, gestor de la Hemeroteca General (UAB), y Martín Becerra, profesor de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), que aporta su experiencia como usuario de la biblioteca y hemeroteca durante sus años de formación predoctoral en la UAB, a finales de los años noventa. Además, hemos consultado fuentes secundarias (bibliográficas y hemerográficas documentales), recogidas en el apartado de referencias.

Para el desarrollo del artículo, hemos estructurado el texto en cuatro apartados principales. El primero está dedicado a los antecedentes y el contexto histórico que permitieron la creación de este equipamiento universitario público, pionero en Cataluña. El segundo se centra en los fondos propios de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB). A continuación, el tercero se focaliza en la evolución de este equipamiento como un centro abierto a los usuarios. Finalmente, el cuarto y último apartado, de conclusiones, también realiza el esfuerzo de detectar los retos de futuro principales, en un entorno cambiante,

donde las bibliotecas universitarias se convierten en espacios de encuentro y, al mismo tiempo, pueden ser entornos que facilitan las formaciones innovadoras y de aprendizaje servicio.

2. Antecedentes y contexto histórico

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) nace el 6 de junio de 1968 en un contexto social de revuelta contenida, marcado por el inicio del tardofranquismo y los anhelos de libertad y democracia liderados por intelectuales y estudiantes universitarios que actuaban a contracorriente, buscando los espacios vacíos que dejaba la censura y mirando también cómo rehuir el control ideológico, los límites que imponía el régimen y la influencia que, al mismo tiempo, ejercía la Iglesia en los distintos niveles del sistema educativo.

A partir de la vertebración de las primeras cuatro facultades (Letras, Medicina, Ciencias y Ciencias Económicas), en vigor desde el curso 1968-1969, la UAB fue aumentando la oferta de facultades con nuevas enseñanzas universitarias oficiales, de forma progresiva, primero con estudios en diversas dependencias de Barcelona y, posteriormente, con el traslado al campus de Bellaterra, en Cerdanyola del Vallès, que marcó la identidad de esta nueva universidad pública, que ya se consolidó fuera del entorno urbano.

2.1 La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), espacio para el fomento de la investigación especializada

Con la fundación de la Facultad de Ciencias de la Información (UAB) en el curso 1971-1972, se implanta la licenciatura de Periodismo, que, por primera vez, pasa a ser enseñanza universitaria oficial, gracias al Decreto 2478/1971 del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE, 16-10-1971). En la práctica, esta nueva oferta educativa supondrá la desaparición progresiva de los estudios que desde 1964 ofrecía la Escuela de Periodismo de la Iglesia en la Institución Cultural del Centro de Influencia Católica.

Un año más tarde, en 1972, nacían, por un lado, la Hemeroteca y la Biblioteca de Comunicación y, por otro, la licenciatura de Publicidad, en la misma facultad, que inicialmente había ocupado unas dependencias en la calle de Les Egipcíiques de Barcelona (detrás de la Biblioteca de Catalunya y el Institut d'Estudis Catalans, en el barrio de El Raval) y que, a partir del mismo curso 1972-1973, ya se trasladaría al campus de Bellaterra (Moragas i Spà, 1992 y 2021).

Era una oportunidad para dibujar una nueva universidad pública que anhelaba vivir en democracia, plural, con una mirada puesta en Europa, en modelos educativos sobre todo de las universidades francesas, alemanas, británicas e italianas, y también del otro lado del Atlántico, sobre todo de Colombia, México, Brasil, Argentina, Chile y Perú.

En el ámbito de la investigación también existía la voluntad de aprender de centros de investigación de referencia, como el

Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), creado en Quito (Ecuador) por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1959; este centro se convirtió en modelo a seguir, por su investigación sobre comunicación colectiva, el impacto en el desarrollo regional del territorio, y el esfuerzo por tender puentes entre los conocimientos prácticos de periodistas profesionales y la producción teórica y académica de profesores e investigadores. La vinculación con miembros de asociaciones académicas también favoreció la proyección internacional de la Facultad de Ciencias de la Información de la Autònoma y, por extensión, de la Biblioteca y la Hemeroteca, desde el primer momento.

La posibilidad de los estudiantes de realizar prácticas curriculares en la Hemeroteca era una oportunidad de adquirir experiencia profesional en un contexto en el que había más estudiantes que medios donde poder hacer prácticas.

“La Hemeroteca nació como un servicio auxiliar para la práctica periodística que estaban realizando los alumnos de licenciatura, lo que permitió fomentar su crecimiento en diversos géneros periodísticos”, recuerda Miquel de Moragas i Spà, fundador de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB) y también de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB). Para él, uno de los aspectos más relevantes fue la posibilidad de crear una biblioteca y una hemeroteca desde cero, y decidir, con base científica y académica, qué publicaciones había que comprar, para ir construyendo los cimientos, con la mirada puesta en poder garantizar y mantener colecciones enteras a lo largo del tiempo (Moragas i Spà, 2023).

El primer libro que se compró para la Biblioteca de Comunicación fue *El espíritu del tiempo*, de Edgar Morin, un volumen dedicado al análisis de los medios de comunicación y la cultura de masas, escrito por uno de los fundadores de los estudios interdisciplinarios de la comunicación. Para Miquel de Moragas i Spà, la elección de esta obra comportaba en sí misma una reflexión y una decisión académica, porque era un libro “mal visto por aquel entonces por la sociología más académica y oficial”. En cuanto a los periódicos, “el encargo consistía en ir cada mañana a un quiosco de la Rambla [de Barcelona] y comprar la prensa diaria para la Hemeroteca: los diarios de Barcelona y también *Le Monde*, el *International Herald Tribune* y *The Times*, entre otros. Estos ejemplares que íbamos encuadernando forman parte del fondo de la actual gran hemeroteca de la UAB” (Moragas i Spà, 2010).

La diversidad de géneros periodísticos es un factor que fue clave, y que hoy nos ayuda a entender la calidad y el valor actuales de la Biblioteca y Hemeroteca, respecto a otras bibliotecas universitarias de comunicación. “Aunque en un principio pudiera parecer extraño, entraban aquí también publicaciones más allá de los periódicos de información general y las revistas científicas, como la prensa especializada del corazón, de viajes, de automoción o la prensa local y comarcal. Son ámbitos que

quizás no tienen una consulta intensiva, pero que gracias al esfuerzo de definición de aquel momento se han podido conservar. Hay que decir que, gracias a disponer de este fondo, en la UAB, con el paso de los años, se han defendido tesis [doctorales] sobre prensa del corazón y también prensa de proximidad” (Tomàs Fabregat, responsable de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), en Civil i Serra, 2020).

Si para los investigadores del ámbito de la medicina, la química o la física, los laboratorios llenos de probetas eran sus espacios de experimentación, “las bibliotecas, para los investigadores de las Humanidades y las Ciencias Sociales, eran nuestro laboratorio, para hacer política científica” (Moragas i Spà, 2019). Así pues, la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca (UAB) fue un gran referente sobre todo para los investigadores latinoamericanos que venían de visita temporal o realizaban estancias de investigación en el campus y dedicaban parte de su tiempo a investigar en la sala de consulta. “En cambio, los investigadores europeos tenían otras influencias teóricas y acceso a tendencias editoriales europeas de París y Milán; pero no recuerdo haber estado en ninguna biblioteca universitaria en Europa, ni en la de Lugano (Suiza), que tuviera un fondo latino-europeo como el nuestro; porque en las otras bibliotecas universitarias europeas solo encontrabas producción europea y quizás, solo en algún caso, producción norteamericana” (Moragas i Spà, 2023).

Entre 1972 y 1987, la Facultad de Derecho acogió la Biblioteca de Comunicación y la entonces denominada Hemeroteca (UAB): inicialmente, en la primera planta, y después, en la planta baja. A partir de 1987, se trasladaron al sótano del nuevo edificio de la Facultad de Ciencias de la Información, un equipamiento que también incluía aulas, laboratorios para las prácticas redaccionales, y platós de radio y televisión, y que a partir de 1994 cambiaría el nombre por el de Facultad de Ciencias de la Comunicación (Berrio, 1997; Moragas i Spà, 2021).

La formación de periodistas y publicitarios durante los años setenta y ochenta del siglo xx supuso la consolidación del modelo profesional periodístico y académico, que se equiparó con el de otros ámbitos laborales de las ciencias sociales y las humanidades que ya disponían de reconocimiento universitario previo, como el derecho, las ciencias políticas, las ciencias económicas, la historia o las filologías.

En este contexto universitario, la Facultad de Ciencias de la Información de la UAB era la única facultad que impartía estudios universitarios de comunicación en Cataluña (Periodismo, desde 1971-1972, y Publicidad, desde 1972-1973; unos estudios, estos últimos, que veinte años más tarde pasarían a denominarse Publicidad y Relaciones Públicas).

A partir del curso 1992-1993, la UAB ampliaría la oferta a los estudios de Comunicación Audiovisual, el mismo curso que la Universitat Pompeu Fabra iniciaba sus enseñanzas de las tres licenciaturas clásicas de la comunicación: Periodismo, Comunicación Audiovisual, y Publicidad y Relaciones Públicas. Fue un momento histórico en el que, a escala institucional, se intentó crear una biblioteca unificada de comunicación en Cataluña,

entre todas las universidades, pero no se logró: la Universitat Pompeu Fabra y, detrás suyo, otras universidades, quisieron crear su propia biblioteca, pero esta idea se tradujo en un intento fallido, tal y como recuerda Miquel de Moragas i Spà (2023).

Si volvemos a la oferta educativa de la Autònoma, no podemos olvidar que la Facultad de Ciencias de la Comunicación también acabaría impartiendo los estudios de segundo ciclo de la licenciatura de Documentación, a partir del curso 1999-2000, por un período concreto de diez años.

Con la incorporación al espacio europeo de educación superior (EEES), en 2010, la facultad realiza la transición para convertir las tres licenciaturas en los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual, y Publicidad y Relaciones Públicas, y a partir del curso 2019-2020 amplía la oferta con los grados de Comunicación Interactiva y de Comunicación de las Organizaciones.

El creciente fondo documental hemerográfico y bibliográfico de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), sin embargo, había despertado, a mediados de los años noventa, una nueva necesidad en el campus: el espacio reservado a la Biblioteca y Hemeroteca se estaba quedando pequeño, y la práctica diaria hacía imprescindible crear un nuevo edificio que permitiera recoger las necesidades, pensando no solo en el presente, sino sobre todo en el futuro. Esta petición fue defendida y aprobada como una de las líneas prioritarias del equipo del catedrático Carles Solà, durante su primer mandato como rector de la UAB (1994-1998).

2.2 La apuesta estratégica por un nuevo edificio y una nueva denominación

En 1998 se iniciaron las obras del nuevo edificio de la biblioteca en la plaza Cívica, que culminarían con la inauguración, el 8 de abril de 2002, de la nueva sede, fruto de la apuesta estratégica del equipo de gobierno de la UAB por fusionar tres equipamientos emblemáticos: la Biblioteca de Comunicació, la Hemeroteca General y la Biblioteca General.

Había que decidir el nombre del nuevo edificio y, en una reunión del equipo de gobierno, el entonces secretario general y actual decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Enric Marín, ayudó a vislumbrar la solución, con una propuesta clara: “Sin duda, lo que hay aquí dentro es la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General; por tanto, esta debe ser la nueva denominación” (Marín, 2023). “La voluntad de convertir el actual edificio de la plaza Cívica en Biblioteca General en 1999 habría sido una equivocación irreparable” (Perona Páez, 2010). Así pues, visto a distancia, esta concreción en la definición del nombre seguramente ha sido uno de los valores que ha acompañado a la proyección internacional de este equipamiento científico entre el ámbito docente e investigador.

A partir de este momento histórico, con el traslado a la nueva sede, la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) pasa a custodiar la colección local, la reserva y las tesis doctorales de todo el campus mientras se han publicado en papel.

El nuevo equipamiento también acoge la sede del Servicio de Bibliotecas (UAB) y de tres centros de investigación: el Centro Documental de la Comunicación (CEDOC), integrado en la estructura de la propia Biblioteca; el Instituto de la Comunicación (InCom-UAB), y el Centro de Estudios Olímpicos (CEO-UAB), que, a partir de 2018, se convierte en Instituto de Investigación del Deporte (IRE-UAB).

La entrada en el siglo **xxi** viene acompañada de hábitos nuevos, que obligarán a la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) a adaptarse a entornos nuevos, a raíz de la transformación digital, que permitirá ampliar el acceso en abierto a la documentación disponible hasta entonces y se encaminará hacia un nuevo cambio estructural educativo y de investigación, con la entrada en el espacio europeo de educación superior (EEES) y el espacio europeo de investigación (EEI), en vigor a partir de 2010.

En el ámbito de la investigación, la Budapest Open Access Initiative, promovida por el Open Society Institute, en diciembre de 2001, permitirá acelerar el esfuerzo internacional para el acceso abierto a internet, lo que la Comisión Europea adopta como una prioridad.

2.3 Las líneas de trabajo de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), un servicio público abierto a la sociedad

La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), como miembro integrante del Servicio de Bibliotecas (UAB), participa en sus siete líneas de trabajo principales.

Primero, procesa, conserva y difunde los fondos bibliográficos y documentales de la UAB con el objetivo de atender las necesidades docentes, de investigación y de innovación de la universidad. En segundo lugar, organiza actividades y promueve la difusión de sus fondos y servicios (exposiciones bibliográficas, cursos de formación para los usuarios, novedades bibliográficas, guías del usuario, etc.). Una tercera tarea que desarrolla es la colaboración en los proyectos docentes y en estrategias de innovación. En cuarto lugar, optimiza el apoyo a la acreditación y la evaluación de la investigación, un aspecto fundamental para el personal docente e investigador en la consolidación de su carrera académica profesional. En quinto lugar, promueve la implantación de la ciencia abierta y el *open data*. En sexto lugar, contribuye a la visibilidad de toda la producción científica de la UAB. Y en séptimo y último lugar, promueve la capacitación de la comunidad en el uso eficiente y ético de la información, un aspecto que permite al usuario formarse en educación mediática y saber ser crítico a la hora de consumir la información que recibe.

3. Fondos especiales de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB)

Las colecciones y los fondos especiales son recursos preciados para las bibliotecas, y ofrecen un valor añadido significativo a

la experiencia de investigación y aprendizaje de los usuarios. Brindan una perspectiva única sobre la historia, la cultura y la sociedad, y son herramientas útiles para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Además, la gestión, conservación y difusión de estos materiales ayuda a proteger el patrimonio cultural para las generaciones futuras (Santos, 2010; Farré Fiol y Gómez Escofet, 2013; Calvet Renedo, 2011; Camps i Miró, 1998).

Algunas características que ofrecen estas colecciones especiales son:

1. **Contenido exclusivo.** Las colecciones especiales suelen incluir materiales únicos que no se encuentran en otras bibliotecas: manuscritos, documentos históricos, fotografías, mapas, dibujos o fondos personales con materiales archivísticos que ofrecen una perspectiva única sobre la historia, la cultura y la sociedad, y que nos permiten seguir la vida y la actividad de personajes.
2. **Investigación especializada.** Las colecciones especiales son particularmente útiles para la investigación especializada. Los investigadores encuentran materiales específicos que les permiten profundizar en un tema concreto y descubrir detalles que de otro modo no encontrarían disponibles. Esto puede ser especialmente importante para áreas de investigación que requieren acceso a materiales originales.
3. **Enseñanza y aprendizaje.** Las colecciones especiales también son herramientas valiosas para la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores pueden utilizar materiales de estas colecciones para mejorar sus clases y ofrecer a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más rica y completa.
4. **Preservación del patrimonio cultural.** Las bibliotecas que acogen colecciones especiales también desempeñan un papel importante en la preservación del patrimonio cultural. Estas bibliotecas trabajan para asegurar que los materiales se conserven adecuadamente y estén disponibles para las generaciones futuras. Al hacerlo, contribuyen a la protección de la historia y la cultura.

Algunas de las colecciones más destacadas que forman parte de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) son las siguientes (en la descripción incorporamos la dirección de consulta, siempre que exista):

- **Fondo Marca:** revistas principalmente catalanas de temática artística y literaria (1805-1960) (<https://bit.ly/3PJZRQ2>).
- **Colección local UAB:** documentos publicados por la Universitat Autònoma de Barcelona desde su creación (desde 1968 hasta ahora).
- **Tesis UAB:** tesis leídas en la Universitat Autònoma de Barcelona desde su creación. Al principio, en formato papel, y actualmente, en digital (<https://ddd.uab.cat/collection/tesis>).
- **Fondo Daniel Jones:** libros, revistas y dossieres temáticos sobre comunicación, reunidos por el doctor Daniel Jones (1950-2007), profesor de la Facultad de Ciencias de la

Comunicación (UAB) y de la Facultad de Comunicación y Relaciones Internacionales Blanquerna (URL), además de investigador experto en estructura y políticas de comunicación (<https://bit.ly/46gvEz7>).

- **Fondo Joaquim Romaguera:** libros, revistas y dosieres temáticos sobre cine reunidos por el escritor, crítico de cine e investigador Joaquim Romaguera (1941-2006) (<https://bit.ly/3RFqJ6x>).
- **Fondo Miquel de Moragas i Spà:** libros, revistas, dosieres temáticos, manuscritos y documentación personal y profesional del catedrático Miquel de Moragas i Spà (Barcelona, 1943), impulsor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB) y de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB).
- **Guiones de Radio Barcelona:** guiones radiofónicos con la programación diaria de la emisora EAJ-1 Radio España de Barcelona, más tarde llamada Radio Barcelona (1925-1958) (<https://bit.ly/46ACGhX>).
- **Guiones de Radioteatro:** guiones de las obras teatrales emitidas en el espacio radiofónico Radioteatro, de Ràdio Barcelona, dirigido por Armand Blanch (19??-1981).
- **Fondo Fanzins:** publicaciones autoeditadas y realizadas con pocos medios; si bien algunos fanzines son de producción individual, el grueso de la colección está formado por obras de creación colectiva; los contenidos son heterogéneos, pero comparten el hecho de abordar fenómenos y de visibilizar a actores que no aparecen en otros medios de comunicación de la época.
- **Fondo Mallorquí:** obra creativa y documentación profesional y personal del escritor, guionista y traductor José Mallorquí (1913-1972).
- **Fondo Centro de Estudios Olímpicos (UAB):** documentación especializada en los Juegos Olímpicos de Barcelona'92, y en el impacto del olimpismo en la sociedad (estudio de las ceremonias y coberturas de los Juegos Olímpicos, el valor económico y urbano en las ciudades, etc.).

Otras colecciones destacadas que se encuentran en fase de descripción y trabajo interno son las siguientes:

- **Fondo Nova Cançó:** documentación recogida entre los años sesenta y ochenta por Josep Porter Moix, mánager de este movimiento artístico y cultural, de resistencia, que durante la época franquista impulsó la creación y la divulgación de una canción contemporánea en lengua catalana.
- **Fondo Arxiu de la Crida:** documentos procedentes de la Crida a la Solidaritat en Defensa de la Llengua, la Cultura i la Nació Catalanes, movimiento catalanista nacido en 1981 y disuelto en 1993.
- **Fondo administrativo La Voz de España:** documentación administrativa del estudio de doblaje La Voz de España (1936-2010).

Todas estas colecciones se van asociando, complementarias, entre sí, y nos permiten profundizar en movimientos políticos,

sociales o sindicales de cada momento y de cada época. A modo de ejemplo, el fondo de guiones de radio de Ràdio Barcelona nos ayuda a ver y vivir la historia de la primera mitad del siglo xx, del mismo modo que el fondo Nova Cançó nos permite aproximarnos a un movimiento cultural de lucha de final del tardofranquismo e inicio de la Transición.

También cabe destacar el valor añadido que aportan las publicaciones propias de la Universitat Autònoma de Barcelona, generadas dentro del campus y que forman parte del fondo de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB).

Con motivo de la inauguración del nuevo edificio, en 2002, el profesor Armand Balsebre reflexionó sobre el papel de preservación patrimonial de este equipamiento universitario: "En el fondo documental de la Biblioteca y la Hemeroteca tenemos depositado el patrimonio de la nuestra memoria histórica y del saber científico de la comunicación en el siglo xx, precisamente un siglo que hoy describimos sin exageraciones retóricas como el siglo de la comunicación. ¡Hay que protegerlo!, porque aquí hay una parte de nosotros mismos, profesores, alumnos e investigadores de la comunicación. Este valor de tipo patrimonial coincide a la vez con un valor simbólicamente más importante: protegiendo la conservación y el crecimiento del fondo documental de nuestra Biblioteca y Hemeroteca, sello de nuestra identidad como investigadores que procesamos información, acumulamos saber y después lo redistribuimos a la sociedad (a través de la enseñanza, de las publicaciones, de los congresos científicos, del contacto cotidiano con los medios de comunicación), estamos también protegiendo la fuente de la que brota el conocimiento que llega a nuestra sociedad" (Balsebre, 2002).

El esfuerzo por la preservación digital y el aprendizaje vinculado en el ámbito de las humanidades hizo que en 2016 la UAB apostara por crear la Red de Humanidades Digitales, como subred de la Comunidad Orientada a Retos Estratégicos (CORE) en Patrimonio Cultural, con la que la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) comparte área de interés.

Un ejemplo destacado del trabajo de la Biblioteca en el ámbito de las humanidades digitales es el proyecto Arxiu Sonor de la Ràdio a Catalunya (<https://arxiuradio.uab.cat>), una iniciativa del Instituto de la Comunicación (InCom-UAB) y la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) orientada a la recopilación, descripción, preservación y difusión de fragmentos sonoros de emisoras catalanas y españolas presentes en las bandas de radiodifusión en Cataluña y de las radios catalanas que distribuyen sus contenidos por internet.

3.1 La singularidad de la sección del CEDOC, dentro de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB)

El Centro Documental de la Comunicación (CEDOC) es una sección de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) especializada en la recogida, clasificación, conservación

y difusión de documentos y materiales para el análisis de la situación política contemporánea en Cataluña y en España.

El CEDOC inició su trayectoria en 1973 recogiendo las publicaciones periódicas clandestinas que no podían ser de consulta libre en las bibliotecas de la UAB. Esta labor fue iniciada por el profesor Eugeni Giral, junto con su colaborador Toni Estupiñà. En aquella época también se inició el trabajo de documentación sobre los medios de comunicación, favorecido por la ubicación del centro en la entonces Facultad de Ciencias de la Información (UAB). Por este motivo se denominó Centro Documental de la Comunicación; hoy en día, la sigla CEDOC es el recordatorio de aquellos inicios.

La Transición y la llegada de la democracia, con el estallido de las actividades de los partidos políticos, sindicatos, plataformas y asociaciones, orientaron al CEDOC hacia la conservación, preservación y difusión de los materiales que estas organizaciones producen, que a menudo tienen una vida muy efímera. Al mismo tiempo, el centro ha trabajado en la recuperación de los testimonios de las actividades políticas del franquismo y del antifranquismo como antecedentes de la Transición y la democracia (Giral, 2010).

El volumen más destacado de documentación del CEDOC tiene origen en los movimientos antifranquistas, y tiene un valor especial porque consta de publicaciones originadas en la clandestinidad. Los documentos recogidos proceden de organizaciones muy diversas: partidos políticos, sindicatos, asociaciones de vecinos, organizaciones no gubernamentales, entidades municipales y todo tipo de movimientos sociales.

El CEDOC recoge más de 45 000 documentos. Destacan, por su volumen, los libros (más de 21 000), las publicaciones periódicas (más de 9000) y los carteles en papel (más de 15 000), aunque también se conservan otros materiales, como folletos o adhesivos.

En lo que respecta a las publicaciones periódicas, cabe destacar la colección de prensa política catalana, básicamente de la época franquista y de la década de los años sesenta y setenta del siglo xx. Una parte de este fondo está digitalizada y es consultable en línea en el Depósito Digital de Documentos (DDD-UAB): <https://ddd.uab.cat/collection/ppc>.

El fondo Viladot, formado por prensa antifranquista recogida por el periodista Albert Viladot (1954-1993), es una parte importante de esta colección de publicaciones periódicas (Culla, 1993).

En relación con la colección de carteles políticos en papel, más de 6000 documentos están catalogados y digitalizados, y son consultables en línea en el DDD-UAB: <https://ddd.uab.cat/collection/carpol>. Esta colección es una de las más destacadas del CEDOC, y refleja principalmente la actividad política de los años de la transición democrática española. Recoge propaganda electoral de los distintos comicios (europeos, estatales, autonómicos y locales), y publicidad de partidos políticos, sindicatos y asociaciones de la sociedad civil.

La colección de carteles políticos es un fondo vivo que sigue creciendo, aunque con nuevas metodologías. Hoy en día,

los carteles políticos son documentos nativos digitales, y se recogen de forma automatizada a través de la captura de las publicaciones de los partidos políticos en las redes sociales. El CEDOC prosigue así la tarea original de preservación y difusión de esta documentación de vida efímera.

Otras colecciones singulares, adscritas al CEDOC, son los libros de cartelismo, del Sáhara Occidental y el País Vasco, los adhesivos políticos (<https://ddd.uab.cat/collection/adhpol>) y los archivos de entidades como el Partit Socialista d'Alliberament Nacional (PSAN) (<https://ddd.uab.cat/record/168400>) y el Partido del Trabajo de España-Partit del Treball de Catalunya (PTE, PTC) (<https://ddd.uab.cat/record/144582>).

4. Un equipamiento abierto a la sociedad

La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), igual que el resto de los equipamientos que forman parte del Servicio de Bibliotecas (UAB), ofrece acceso abierto e igualdad de oportunidades para todo el mundo.

A través de la reconversión de una parte de la segunda planta en el COMTEC Centro, como extensión de un espacio de uso compartido con la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB), la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) da un paso más para abrirse no solo a los estudiantes de la facultad, sino a la sociedad en general (Fabregat, 2021; Hernández-Pérez, 2022). Se trata de un espacio diáfano, con tres ámbitos destacados: un área de experimentación, un espacio ágora (con unas gradas modulares móviles y equipamiento audiovisual) y un espacio de creación-cotrabajo, inaugurado en abril de 2021, todavía en período de pandemia de la COVID-19.

El COMTEC Centro forma parte de un proyecto más amplio de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB), llamado Proyecto COMTEC, centrado en la formación de docentes e investigadores, y de personal de administración y servicios. También se propone ser un entorno y un espacio de contacto con empresas externas para realizar demostraciones o presentar nuevos productos.

Orientado a la innovación docente de forma prioritaria, el COMTEC Centro coexiste con un uso espontáneo de los estudiantes, para utilizarlo para elaborar un trabajo en grupo, estudiar o incluso encontrar un entorno de descanso. La voluntad es “connotar el espacio en torno a tres ejes: la realización de actividades de innovación, desde perspectivas participativas y utilizando metodologías de codiseño y cocreación” (Hernández-Pérez, 2022).

“Buena parte del éxito del proyecto dependerá de saber integrarlo en la rutina y estructura institucional, y de incorporar la innovación en la propia gestión”, afirma Tomàs Fabregat, responsable de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) (Fabregat, 2021).

En la misma línea, Oskar Hernández-Pérez, gestor de la Hemeroteca General (UAB), considera que “la transformación

de los espacios favorece la cocreación colectiva; de esta forma, desde la biblioteca y hemeroteca ponemos las colecciones a disposición de los usuarios, para que ellos puedan participar en el codiseño de nuevos usos de los fondos que tenemos; porque los espacios en sí mismos no son transformadores: hay que connotarlos y que la comunidad que los habita los sienta como propios” (Hernández-Pérez, 2023).

Para el actual coordinador de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), Jaume Soriano, “la principal fortaleza de la Biblioteca es el equipo de personas que gestiona el servicio y también las posibilidades que permite el espacio”. En relación con los logros alcanzados, considera, como uno de los más relevantes, “la capacidad de la Biblioteca para adaptarse de forma ágil a los cambios acaecidos en el sistema científico de los últimos años, especialmente la incorporación del soporte digital de literatura científica y los servicios para la publicación en abierto”. Entre los retos pendientes, Soriano considera la optimización del fondo hemerográfico y las gestiones iniciadas para ampliar el fondo con material de *hardware* y *software* que permita dar servicio a la docencia y la investigación en videojuegos. “Por otro lado, creo que también sería interesante potenciar la colaboración con otras instituciones y centros de dentro de la UAB y de fuera el campus. El ejemplo de la presentación del proyecto Arxiu Sonor de la Ràdio a Catalunya, el 13 de febrero de 2023, que se celebró en la sede del Institut d'Estudis Catalans, gracias también a la Societat Catalana de Comunicació, es el tipo de actividades que se deben seguir realizando” (Soriano, 2023).

Por otro lado, el actual decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB), Enric Marín, considera que “una cosa que no nos atrevemos a decir, pero que es verdad, es que nuestra Biblioteca es, en temas comparativos, mejor que muchas bibliotecas de comunicación universitarias americanas. ¿Por qué motivo? Somos muy potentes, como biblioteca y hemeroteca universitarias en comunicación, porque desde nuestra perspectiva europea —y esto es gracias a Miquel de Moragas i Spà— están recogidas todas las tradiciones europeas y las de América Latina (además de las de Norteamérica), y estas dos patas son prácticamente inexistentes en muchas bibliotecas de comunicación de Estados Unidos. Se trata de algo de lo que a veces no somos conscientes y que es nuestro hecho diferencial: el que nos permite ser considerados el centro de documentación en comunicación de referencia del sur de Europa; y esto es indiscutible. Y desde el punto de vista estratégico, ahora deberíamos ser sensibles a la innovación en comunicación que viene del Pacífico” (Marín, 2023).

Para el profesor e investigador Martín Becerra, de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), experto en medios de comunicación e industrias culturales, la Universitat Autònoma de Barcelona fue una oportunidad en los años ochenta y noventa del siglo xx, para que muchos investigadores latinoamericanos realizaran una apuesta personal para estudiar en dicha institución el doctorado, ya que en sus países de

origen solo se podían cursar estudios de licenciatura y maestría (unos estudios a medio camino entre el máster y el doctorado europeos).

“Todo el Servicio de Bibliotecas (UAB) —y en particular la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB)— fue una especie de templo, de santuario, que me permitió acceder a contenidos que de otra forma eran imposibles. En 1996-1997, cuando yo empecé el posgrado en la UAB, internet apenas empezaba y, por descontado, la mayoría de las publicaciones no estaban en línea. Básicamente, sin esta cantidad enorme de horas que disfruté estando allí en la Biblioteca no hubiera podido realizar mis estudios de posgrado, porque era, en ese momento —y supongo que lo sigue siendo hoy en día—, la biblioteca mejor equipada, al menos en Iberoamérica, en materia de comunicación y con un servicio que recuerdo maravilloso: necesitaba un libro y lo solicitaba, y en pocos días el libro ya estaba incorporado al catálogo de la Biblioteca”. En este sentido, Martín Becerra también destaca que “el acceso a materiales en distintos idiomas, con tradiciones de pensamiento diversas, y autores y autoras de pluralidad de perspectivas fue siempre enriquecedor. Además, la Biblioteca era un lugar de encuentro, de consulta y aprendizaje con otros colegas, con los que compartíamos lecturas y las interpretaciones que realizábamos. Y gracias a la formación de esa época, muchos investigadores latinoamericanos en comunicación pudimos formarnos en la Autònoma y, de regreso a nuestros países, implantar estudios de doctorado a partir de los primeros años 2000” (Becerra, 2023). Para él, la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), junto con la biblioteca de la Universidad de Buenos Aires y la de la Oxford University, constituyen los tres grandes referentes internacionales en el ámbito de las bibliotecas universitarias especializadas en ciencias de la comunicación en el mundo.

La apuesta de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) por acompañar a estudiantes, docentes, investigadores y periodistas en sus tareas diarias sigue vigente cincuenta años más tarde.

5. Conclusiones

En los últimos cincuenta años, las bibliotecas universitarias se reestructuran desde el punto de vista físico y social: dejan de ser espacios con un fondo en la estantería física para pasar a ser bibliotecas que abren el espacio al territorio, a la sociedad, con la voluntad de ser útiles y deberse a los usuarios que las quieren consultar. La reordenación del espacio, con salas diáfanas que se adaptan a los múltiples usos y a la innovación docente, ha obligado también a replanificar, con esfuerzo, el lugar donde guardar los fondos físicos que —también— ocupan espacio.

La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), vinculada desde su nacimiento a la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB), ha logrado consolidarse en un período de cinco décadas (1972-2022) como referente internacional en

la investigación y los estudios de comunicación. La acertada apuesta histórica, desde su origen, por construir un fondo que recogiera la diversidad de pensamientos y tendencias europeas y latinoamericanas, además de las estadounidenses, la ha convertido en una biblioteca única, por el valor cualitativo de sus fondos bibliográficos, hemerográficos y singulares. Habrá que ver si, entre los retos de futuro, es capaz de recoger la producción científica de interés que se está elaborando en otros territorios, como Asia y el Pacífico.

En cuanto a las colecciones, será necesario mantener la tarea de apoyo a la docencia y el aprendizaje con la adquisición de los materiales de curso, ahora ya fundamentalmente en formato digital. Esta evolución hacia una colección eminentemente digital permitirá liberar unos espacios que habrá que adaptar a las nuevas necesidades de la comunidad universitaria.

Y respecto a las colecciones especiales, se debe incentivar su uso como base de trabajos académicos y de investigación periodística. Además, habrá que estar alerta a las posibilidades que abrirá la incorporación de la inteligencia artificial en la gestión y la difusión de los fondos patrimoniales. Los avances tecnológicos deben servir para mejorar la gestión de las colecciones especiales, agilizando la descripción y clasificación de la documentación, aumentando las opciones de accesibilidad y estableciendo relaciones entre documentos y colecciones de forma ágil y eficiente.

Esta evolución de la biblioteca no será posible sin contar con la implicación del personal, un equipo humano cada vez más multidisciplinar. Los programas de formación permanente serán fundamentales para asegurar la actualización de conocimientos y capacidades que permitan a estos trabajadores afrontar con éxito los nuevos retos. También será cada vez más necesario establecer alianzas con otros servicios de la universidad, así como otros agentes externos.

El esfuerzo por haber logrado digitalizar y poner en abierto los contenidos de los fondos de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) permiten que este equipamiento científico siga siendo un referente como servicio abierto a la sociedad y que ofrece igualdad de oportunidades. El trabajo en humanidades digitales también apunta a que se podrán abrir nuevos caminos en la preservación del patrimonio cultural y la transformación de información en conocimiento.

Finalmente, es necesario seguir motivando a estudiantes, investigadores, docentes y periodistas a conocer los fondos documentales de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB), para que los consulten y los analicen, y aporten así nuevas miradas e interpretaciones sobre la historia contemporánea reciente.

La apuesta innovadora para que los usuarios puedan participar en el codiseño de nuevos usos de los fondos de la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) ampliará, sin duda, la actual dimensión de servicio público de este equipamiento universitario, con la generación de conocimiento nuevo, que también volverá a la sociedad y nos permitirá alcanzar nuevos hitos imprescindibles hasta ahora.

Notas

1. Aprendizaje Servicio (ApS) es una “propuesta educativa a través de la cual los estudiantes se forman mediante la participación en un proyecto orientado a resolver una necesidad real de una comunidad y mejorar, así, las condiciones de vida de las personas o la calidad del medioambiente”. Este tipo de formación que se está implantando en la universidad a través de algunas asignaturas es una forma de vincular las enseñanzas al territorio, con propuestas tangibles, donde los alumnos aprenden a resolver retos sociales actuales. Fuente: UAB [en línea] <https://bit.ly/3F4fSeS>
2. En Cataluña los estudios de Periodismo habían comenzado en 1952, como sección de la Escuela Oficial de Periodismo, fundada en Madrid en 1941. En mayo de 1963 este organismo cerró sus puertas, y comenzó un período de incertidumbre con el riesgo que suponía que el país, en plena dictadura, se quedara sin estos estudios. Sin embargo, esta situación también ofrecía la posibilidad de organizar nuevos estudios “fuera del control directo del régimen, y esto es lo que afortunadamente ocurrió” con la creación de la Escuela de Periodismo de la Iglesia en la Institución Cultural del Centro de Influencia Católica, fundados en Barcelona en 1964 (Berrio, 1997:24).
3. Posteriormente, se añadirían a la oferta con estudios de primer, segundo o tercer ciclo, de forma progresiva, el resto de las universidades de Cataluña: las públicas Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Rovira i Virgili y las privadas Universitat Ramon Llull, Universitat Abat Oliba CEU, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Oberta de Catalunya y Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
4. Con la transición del Centro de Estudios Olímpicos (CEO-UAB) al Instituto de Investigación del Deporte (IRE-UAB), en 2018, la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB) pasó a acoger todo el fondo documental histórico del CEO-UAB.
5. En julio de 2023, el Servicio de Bibliotecas de la UAB está formado por una red de equipamientos que trabajan de forma coordinada: la Biblioteca de Ciencia y Tecnología, la Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General, la Biblioteca de Ciencias Sociales, la Biblioteca de Humanidades y la Cartoteca General, la Biblioteca de Medicina, la Biblioteca de Veterinaria, en el campus de Bellaterra; la Biblioteca Universitaria de Sabadell, también de la UAB, y las bibliotecas de las unidades docentes de Medicina Vall d'Hebron y Josep Laporte, de la UAB y en Barcelona.
6. En Cataluña hay otro centro de documentación política de referencia, el Pabellón de la República (Universitat de Barcelona), también dedicado a documentación política, pero que se ha centrado en contenidos de la Segunda República, la Guerra Civil y el exilio, períodos históricos previos al que documenta el CEDOC.

Referencias

- Balsebre, A. (2002). Un magatzem de paraules per a la recerca. Un espai obert per a la reflexió i el pensament. *Biblioteca informacions*, 25, 12. ISSN 1130-9318. <https://ddd.uab.cat/record/128911>
- Berrio, J. (1997). Organització de la recerca sobre comunicació a Catalunya". En: J. Berrio, (dir.), *Un segle de recerca sobre comunicació a Catalunya*. Servei de Publicacions.
- Calvet Renedo, S. (2011). *40 anys de la Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General*. Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General (UAB). <https://ddd.uab.cat/record/71526>
- Camps i Miró, T. (1998). El fons Marca. *Biblioteca informacions*, 18, 4-6. ISSN 1130-9318. <https://ddd.uab.cat/record/128653>
- Civil i Serra, M. (2020). Transferència de coneixement i accés obert. Entrevista a Tomàs Fabregat, cap de la Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General (UAB). Portal de la Comunicació (InCom-UAB), 5 de mayo. bit.ly/3NzoWw7
- Culla, J. B. (1993). El Fons Albert Viladot, al CEDOC. *Biblioteca Informacions*, 5, 3. ISSN 1130-9318. <https://ddd.uab.cat/record/238485>
- Fabregat, T. (2021). Repensar les Biblioteques: el COMTEC Centre. *Biblioteca Informacions* (26 de abril). ISSN 1130-9318. <https://bit.ly/3QclwKx>
- Farré Fiol, C.y Gómez Escofet, J. (coords.) (2013). Col·leccions singulars a les biblioteques de la Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/107702>
- Giral, E. (2010). El CEDOC. *Biblioteca Informacions*, 39, 22. ISSN 1130-9318. <https://ddd.uab.cat/record/129390>
- Hernández-Pérez, O. (2022). Un curs de COMTEC Centre. *Biblioteca Informacions* (6 de octubre). ISSN 1130-9318. <https://bit.ly/3LLZdAq>
- Moragas Spà, M. de. (1992). Del carrer Egipcí aques al campus de Bellaterra: l'any 1987 es va inaugurar el nou edifici d'una facultat que vol evitar l'aïllament. *Capçalera*, 32, 6-8. ISSN 2565-1099. <https://bit.ly/3ZEHn8n>
- Moragas, M. de (2010). El primer llibre de la Biblioteca de Comunicació. *Biblioteca informacions*, 39, 10. ISSN 1130-9318. <https://ddd.uab.cat/record/129386>
- Moragas i Spà, M. de (2019). Discurso de Miquel de Moragas, Premi Amic de les Biblioteques (UAB). Fundació Amics UAB, 28 de novembre. bit.ly/3JBWSXB
- Moragas i Spà, M. de (2021). *Els primers anys. Estudis de Comunicació a la UAB. Antecedents i inicis (1971-1985)*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perona Páez, J. J. (2010). Simfonia de paraules, imatges i sons. *Biblioteca informacions*, 39, 11. ISSN 1130-9318. <https://ddd.uab.cat/record/129389>
- Santos, T. (2010). Els fons especials de la Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General. *Biblioteca informacions*, 39, 20, ISSN 1130-9318.
- Servei de Biblioteques (UAB) (2023). *Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General (UAB). Guies de les Biblioteques*. Servei de Biblioteques (UAB). <https://bit.ly/48CfYrD>

Entrevistas personales

- Becerra, Martín. Profesor de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Entrevista telefónica, 1 de julio de 2023.
- Fabregat, Tomàs. Jefe de la Biblioteca de Comunicació y Hemeroteca General (UAB). Entrevista presencial en Bellaterra, recogida en Civil i Serra, M. (2020): "Transferència de coneixement i accés obert. Entrevista a Tomàs Fabregat, cap de la Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General (UAB)" [En línea], en Portal de la Comunicació (InCom-UAB), 5 de mayo. bit.ly/3NzoWw7
- Hernández-Pérez, Oskar. Gestor de la Hemeroteca General (UAB). Entrevista presencial en Bellaterra, 15 de junio de 2023.
- Marín, Enric. Profesor titular del Departamento de Medios, Comunicación y Cultura (UAB), actual decano de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB) y Secretario General de la UAB durante los años 1998-2002. Entrevista presencial en Bellaterra, 17 de mayo de 2023.
- Moragas i Spà, Miquel de. Catedrático honorario del Departamento de Medios, Comunicación y Cultura (UAB). Entrevista presencial en Bellaterra, 10 de mayo de 2023.
- Soriano, Jaume. Profesor titular del Departamento de Medios, Comunicación y Cultura (UAB) y actual coordinador de la Biblioteca de Comunicació y Hemeroteca General (UAB). Entrevista en línea, Bellaterra, 15 de mayo de 2023.

Digitalización, mercado de trabajo y formación. Oportunidades y vulnerabilidades de los graduados en Comunicación

MARÍA DEL CARMEN GARCIA GALERA

Catedrática

Universidad Rey Juan Carlos

carmen.garcia@urjc.esORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6211-2700>**BEATRIZ CATALINA-GARCÍA**

Profesora titular

Universidad Rey Juan Carlos

beatriz.catalina@urjc.esORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0464-3225>**MANUEL MARTÍNEZ NICOLÁS**

Profesor titular

Universidad Rey Juan Carlos

manuel.martinez.nicolas@urjc.esORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3949-2351>**Artículo recibido el 26/06/2023 y aceptado el 23/10/2023****Cómo citar:**

García Galera, M.C., Catalina-García, B. y Martínez Nicolás, M. (2023). Digitalización, mercado de trabajo y formación. Oportunidades y vulnerabilidades de los graduados en Comunicación. *Quaderns del CAC*, 49, 37-46. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420934>

Resumen

La digitalización ha provocado cambios en las estrategias de búsqueda de empleo por parte de los jóvenes, cada vez más dependientes de los portales especializados en internet. Para los graduados en Comunicación, disponer de competencias digitales es, además, un requisito para conseguir un empleo en este sector profesional. En este trabajo se estudia el impacto de la digitalización en los graduados en Comunicación en ambas facetas del acceso al mercado laboral. Con este doble propósito, se realizó una encuesta a egresados recientes (N=198) para conocer sus estrategias en la búsqueda de empleo, y entrevistas a profesionales del sector de la comunicación (N=11) para identificar las competencias y habilidades que las empresas requieren a los jóvenes graduados. Los resultados indican que los contactos personales siguen siendo la vía principal para obtener un puesto de trabajo, y que las empresas del sector demandan a los nuevos graduados competencias técnicas/tecnológicas que la formación universitaria parece no estar atendiendo suficientemente.

Palabras clave

Comunicación, empleabilidad, formación, digitalización, graduados.

Abstract

Digitalisation has caused changes in the job search strategies of young people, who are increasingly dependent on specialised internet portals. For Communication graduates, having digital skills is also a requirement to find a job in this professional sector. The present study examines the impact of digitalisation on Communication graduates in both facets of access to the labour market. With this dual purpose, a survey was conducted among recent graduates (N=198) to learn about their job search strategies, and interviews were carried out with professionals in the communication sector (N=11) to identify the competencies and skills that companies require from young graduates. The results indicate that personal contacts continue to be the main way to find a job, and that companies in the sector demand technical/technological skills from new graduates that university training does not seem to be sufficiently providing

Keywords

Communication, employability, training, digitalisation, graduates.

1. Introducción

La digitalización es una característica del siglo xxi y tiene como protagonistas a los jóvenes. Tanto para los nativos sociales como para los nativos digitales (Eddy, 2022), la mayor parte de su existencia, por no decir toda, ha transcurrido en un mundo en el que términos como *redes sociales*, *plataformas web* o

dispositivos móviles son tan cotidianos como para generaciones anteriores fueron los periódicos o la televisión. En este contexto, los jóvenes han procurado sacar el máximo provecho a esta digitalización, no solo para el ocio o el entretenimiento, sino también para todo lo relacionado con el ámbito laboral, desde la búsqueda de empleo hasta el desarrollo de habilidades tecnológicas en el puesto de trabajo.

Estos dos últimos aspectos son los que abordamos en este trabajo. En el mundo profesional, las plataformas web de búsqueda de empleo se han convertido en el procedimiento habitual para crear redes virtuales y personales (Peterson y Dover, 2014). Gasparèniènè *et al.* (2021) consideran, de hecho, que las plataformas web de búsquedas de empleo han sustituido totalmente a las formas tradicionales de búsqueda de empleo, y que redes sociales como LinkedIn han abierto la puerta a currículums interactivos donde las cartas de recomendación tradicionales carecen ya de sentido.

Una vez que acceden al mercado laboral, a estos jóvenes especialmente se les exige una serie de habilidades y competencias digitales que, si bien aún bastante recientes, nada tienen que ver con las exigencias de épocas anteriores. Refiriéndose concretamente al ámbito del periodismo, Soo Heong (2022) considera que el perfil del profesional que quiere acceder al mercado periodístico debe combinar las habilidades narrativas con las capacidades tecnológicas y visuales. Ese sería el pasaporte para la empleabilidad en el sector de la comunicación a escala mundial.

A lo largo de los últimos años se ha podido escuchar de manera reiterada cómo las crisis son momentos para la creatividad y las oportunidades. Si nos centramos en el contexto laboral, uno de los principales retos que tiene por delante la sociedad española es la empleabilidad de sus egresados, sobre todo, en el ámbito digital y de las tecnologías, teniendo en cuenta que nos encontramos en un mercado en el que se incrementa el número de jóvenes que hacen una carrera universitaria y en el que la competencia en el mercado laboral es cada vez más fuerte.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (2023), más de tres millones de personas están en búsqueda de empleo en nuestro país en el momento de realizar este estudio, de los que alrededor de un millón son hombres y mujeres jóvenes, entre los 24 y los 35 años. Pero añadamos algún dato más. El 48,7 % de los jóvenes en esa misma franja de edad disponía en 2021 de un título de educación superior, lo que supone 8,4 puntos más que en 2011 y casi 15 puntos más que en 2000 (34 %). Una cifra, además, por encima de la media (46,9 %) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2022). No obstante, aún hay países con tasas de graduados más altas que España, como recoge este mismo informe. Así, entre los países con mayor porcentaje de jóvenes con educación terciaria se encuentran Japón, Irlanda, Reino Unido, Países Bajos y Noruega, por encima del 55 %.

Ante este panorama de empleabilidad, con altas tasas de desempleo y con un grupo significativo de jóvenes formados y preparados para entrar en el mercado laboral, resulta fundamental incrementar las posibilidades o las vías a través de las cuales estos jóvenes pueden conseguir un empleo. Por ello, la digitalización ocupa un lugar entre estos nuevos caminos para tener un trabajo remunerado. La digitalización ha traído consigo la posibilidad de que estos jóvenes puedan exponer públicamente su formación académica y su trayectoria

laboral a través de diferentes plataformas. LinkedIn, InfoJobs o Infoempleo permiten a los graduados en Periodismo crear perfiles profesionales, cargar sus currículums y buscar empleos según sus habilidades e intereses. En España, estas plataformas son el recurso más utilizado y recomendado con este propósito (Merino, 2021), a la vez que se han convertido en un escaparate laboral en el que la presencia es prácticamente obligatoria para conseguir un puesto de trabajo (Komljenovic, 2019).

No obstante, si se habla de digitalización, uno de los sectores más afectados por el tsunami tecnológico es el de la comunicación. Una infografía sobre cómo contagia el virus de la COVID-19 en una habitación, un presentador de televisión que, sin moverse del plató, parece estar dando las noticias desde el Congreso de los Estados Unidos, o un programa de radio que permite a la audiencia escucharlo en cualquier momento o lugar. Estos son solo algunos de los ejemplos de cómo la transformación digital ha traído consigo nuevas tareas y, por ende, nuevos perfiles profesionales a las empresas del sector de la comunicación, a los que, invariablemente, se les piden también unas competencias digitales que pueden adquirir, o no, en su formación universitaria. Los comunicadores se enfrentan a una nueva realidad que requiere de habilidades, competencias y conocimientos que antes no tenían o no eran necesarias (Túñez López, Martínez Solana y Abejón Mendoza, 2010; Guo y Volz, 2019).

Por lo tanto, la digitalización ha supuesto cambios a diferentes niveles en este contexto. Por un lado, la posibilidad de acceder al mercado laboral, y, por otro, la necesidad de adaptarse a los contextos tecnológicos que prevalecen en el contexto comunicativo. Ambos aspectos serán abordados en este trabajo. Se trata de observar cómo los jóvenes con estudios en comunicación valoran las posibilidades que la digitalización les ofrece para encontrar un puesto de trabajo, y, a su vez, conocer: (1) las competencias técnicas/tecnológicas; (2) las competencias propias de la profesión, y (3) las habilidades personales que demanda la profesión.

2. La digitalización en la búsqueda de empleo

Como ya se ha mencionado, en este proceso de transformación digital la presencia de herramientas y plataformas que facilitan conseguir un puesto en el mercado laboral es ya una realidad ineludible. Frente al tradicional envío de currículos por carta o entrega presencialmente, las tecnologías han abierto las posibilidades de conocer qué está pasando en el mercado laboral y posicionarse como candidato/a a un puesto de trabajo sin moverse de casa.

Entre las diferentes funcionalidades de internet, más allá del ocio y la información, la búsqueda de empleo se posiciona claramente como una de ellas (Durán y Feas, 2013). La expansión de los medios sociales y de las plataformas digitales ha afectado inevitablemente a la práctica y a la dinámica de la búsqueda de empleo (Pais y Gandini, 2015), ya que ha

facilitado o complementado las vías tradicionales para acceder al mercado laboral. La búsqueda de empleo por internet tiene ciertas ventajas frente a la búsqueda tradicional, gracias a su facilidad de acceso y a que es relativamente fácil de utilizar. Entre estas ventajas, parece sencillo deducir, por ejemplo, el factor geográfico; es decir, que se puede acceder a ofertas tanto locales como nacionales e internacionales. Además, Pais y Gandini (2015) destacan que resulta relativamente económico y que supone un ahorro también de tiempo respecto a los métodos tradicionales, ya que repercute en una reducción de costes respecto a la búsqueda convencional (menor gasto en papel, correspondencia y desplazamientos en coche, entre otros) (Kuhn y Skuterud, 2004). Asimismo, otra de las ventajas es la inmediatez a la hora de enviar el currículum, ya que, una vez seleccionada la oferta, la persona que busca empleo puede enviarlo en formato digital, así como contactar con la empresa o el intermediario que publica la oferta.

Por lo tanto, si tradicionalmente las relaciones personales y profesionales eran fundamentales para encontrar un puesto de trabajo, con la transformación digital resulta también esencial estar presente en las plataformas digitales de búsqueda de empleo. En esta misma línea, como recogen en su trabajo Oncina y Pérez (2020), no usar internet hoy en día para buscar trabajo o no saber hacerlo de forma óptima son dos de las principales barreras para acceder al mercado laboral, y pueden llegar a convertirse en motivo de exclusión laboral.

No obstante, en la actualidad aún no hay evidencias claras sobre el peso específico de cada uno de estos elementos en la consecución de un puesto de trabajo, según queda recogido en la investigación realizada por Dillahun et al. (2021) entre 768 personas activas en la búsqueda de empleo. Así, detectaron que existía cierta correlación con los factores demográficos y las diferencias en el uso de plataformas en línea entre variables como los ingresos, el género, los años de educación o incluso la raza. Los resultados sugieren que aquellas personas con ingresos más altos que buscan empleo en las plataformas de internet tienen más probabilidades de utilizar diferentes estrategias y de recibir devoluciones de llamadas que los buscadores de empleo con ingresos más bajos.

Según el informe *Talento Conectado 2019*, elaborado por Infoempleo (2019), la primera opción a la que recurren los candidatos cuando están en búsqueda activa de trabajo son los portales web de empleo, consultados por el 98 % de los encuestados. Les siguen las páginas web corporativas (95 %), las empresas de selección (93 %) y los contactos personales (93 %). Asimismo, los resultados de este trabajo reflejan que las redes sociales han permitido obtener un empleo al 23 % de los usuarios que han recibido alguna propuesta laboral a través de esta vía.

Por su parte, los portales web de empleo siguen siendo la herramienta más utilizada por el 95 % de las empresas cuando quieren reclutar a nuevos empleados. Les siguen los contactos personales (94 %) y las candidaturas espontáneas (76 %). En este mismo informe se pone de manifiesto que aumentar el

número de currículums que reciben (47 %), mejorar su calidad (45 %) y diversificar los canales de reclutamiento (45 %) son los objetivos que esperan conseguir las diferentes compañías que utilizan las redes sociales para reclutar.

Así las cosas, si nos centramos en el sector de la comunicación, los datos reflejan que en las últimas décadas esta profesión ha experimentado un significativo retroceso (Walker, 2021). La primera década del siglo xxi fue especialmente complicada para los trabajadores de medios de comunicación. Como se ve en el caso de Estados Unidos, el número de trabajadores empleados por los editores de periódicos disminuyó en más de la mitad desde la década de 2000 hasta la de 2010. Muchas de estas pérdidas de empleo han sido el resultado del cierre de empresas del sector, incluido los 2500 periódicos que han desaparecido desde 2005. Esta situación, impulsada también por la transformación digital, ha llevado consigo una adaptación progresiva tanto de los medios como de los propios comunicadores, que han tenido que desarrollar sus habilidades digitales para adaptarse al nuevo ecosistema mediático (Carnevale y Wenzinger, 2022).

Estudios recientes, como el de Carnevale y Wenzinger (2022), muestran que el trabajo en las redacciones de los medios, incluidos los roles tradicionales de presentador de noticias, reportero, presentador de noticias de radio, redactor y reportero de noticias de televisión, disminuirán aproximadamente un 3 % entre 2022 y 2031. Para 2031, las proyecciones de estos autores muestran que la cantidad de trabajos de periodismo habrá caído casi un 35 % desde 2002, una pérdida de más de 20000 puestos de trabajo. No obstante, a pesar de estos datos que tienden al pesimismo, hay quien ve la profesión periodística como un vaso medio lleno, siempre y cuando se amplíe la percepción que se tiene del periodismo y se tengan en cuenta los nuevos perfiles o las habilidades que los nuevos medios están exigiendo (Mollà, 2019). De hecho, los profesionales entrevistados sostienen, como veremos más adelante, que a los nuevos egresados se les piden unas competencias comunicativas y tecnológicas que van más allá del grado en Comunicación que han cursado.

3. La digitalización y el trabajo en el sector de la comunicación

Por tanto, si comparamos las expectativas de hace dos décadas (Pavlik, 2001) con las previsiones más actuales (Newman, 2021), podemos advertir la magnitud del impacto de la digitalización sobre las empresas. El sector de la comunicación se encuentra inmerso, casi desde el comienzo del siglo xxi, en una radical transformación de sus estructuras productivas y modelos de negocio como consecuencia de la digitalización de todos los procesos implicados en el circuito comunicativo (producción, distribución y consumo de los productos generados por estas industrias culturales: información periodística, anuncios publicitarios, cine, series audiovisuales, etc.), lo que lo ha

obligado a abrirse hacia una renovación de los perfiles laborales tradicionales en todos los campos profesionales implicados: el periodismo, la publicidad, las relaciones públicas y la creación audiovisual (Vivar, 2011; Perlado, 2013; Fundación PwC y Fundación Atresmedia, 2016; Cerezo, 2018).

El trabajo realizado por Goodman y Stein (2017) recoge diez estudios de caso de otros tantos países en los que se pone en evidencia que la desconexión entre la formación universitaria de los futuros periodistas y el trabajo en las redacciones no es exclusiva de algunos países, sino que es característica de todo el mundo, y que los cambios tan rápidos que está experimentando la profesión tienen el origen de esta disonancia.

Asimismo, estas diferencias tampoco son nuevas ni han surgido como consecuencia del advenimiento digital. Desde que, en 1908, en Missouri, Estados Unidos, se creara la primera escuela de Periodismo, y poco más tarde, en 1912, se abriera paso la Columbia Journalism School (Nueva York, EE. UU.) (Mensing, 2011), o más adelante, después de la Segunda Guerra Mundial se establecieran en Europa las primeras facultades de Periodismo, la polémica entre la academia y la industria ha sido una constante. Como recoge Nygren (2016), la formación universitaria en comunicación enfatiza el pensamiento crítico, la independencia y la flexibilidad, si bien la industria presenta ciertas objeciones a la hora de considerar que la universidad no ofrece suficiente formación práctica.

Los cambios introducidos por las tecnologías en el mundo de la comunicación han llevado a algunos autores a hablar de una convergencia de funciones que derivan en el “supercomunicador” (Spyridou y Veglis, 2016; Lugmayr y Dal Zotto, 2016; Domingo *et al.*, 2007). Esa convergencia supone la publicación de noticias e informaciones en múltiples plataformas, con una producción de noticias integrada, un papel de narrador multimedia y con los conocimientos necesarios de los medios sociales y como plataforma de difusión y posicionamiento de los contenidos.

4. Objetivos y metodología

En este contexto, el objetivo de este trabajo es conocer cómo los jóvenes se desenvuelven en el ecosistema digital, tanto para buscar empleo como para desempeñar las labores propias del puesto de trabajo, en este caso, en el contexto comunicativo. Es decir, se trata de observar, por un lado, cómo los jóvenes graduados en Comunicación (Periodismo, Comunicación Audiovisual o Publicidad y Relaciones Públicas) están utilizando las herramientas digitales para la búsqueda de empleo, qué resultados han obtenido y qué facilidades o dificultades han encontrado a la hora de buscar trabajo a través de estas plataformas web (como InfoJobs o Infoempleo) o redes sociales como LinkedIn. Y, por otro lado, se pretende observar también cómo los profesionales del periodismo valoran esas habilidades digitales o tecnológicas de las nuevas generaciones en el día a día del trabajo.

Para atender el primero de los objetivos, el instrumento de

investigación utilizado fue la encuesta, y para ello se desarrolló un cuestionario en línea adaptado a las condiciones propias de las redes sociales. La encuesta a través de internet tiene unas características intrínsecas, como son la rapidez en la recogida de información, el bajo coste o la mejora en las respuestas, características que se adaptaban perfectamente al estudio que aquí se realiza (Díaz de Rada, 2012). Por ello, se ha optado por la técnica cuantitativa de la encuesta en línea a través de la herramienta SurveyMonkey a jóvenes egresados de los grados en Comunicación de entre 23 y 30 años, concretamente de la Comunidad de Madrid. El tamaño muestral comprende 198 jóvenes graduados y se consideran un máximo de tres años después de que hayan finalizado sus estudios. Se ha llevado a cabo una selección probabilística aleatoria en función del tipo de estudios.

Mediante esta encuesta en línea se ha tratado de verificar la hipótesis de que, a pesar de la importancia creciente y el protagonismo de las plataformas web de empleo, y de todo el proceso de digitalización, los agentes primarios que tradicionalmente han desempeñado un papel importante a la hora de encontrar un empleo, como son las amistades y la familia, siguen ocupando un papel protagonista en la inserción laboral de los egresados.

Para el segundo de los objetivos de este trabajo, se utilizó la técnica cualitativa de la entrevista estructurada. La entrevista en investigación social es un medio para acceder al conocimiento de los fenómenos sociales. Por ello, en las entrevistas que tratamos en este trabajo el entrevistado actúa casi de forma vicaria. Se puede decir que es un intermediario por el cual se debe pasar para captar una realidad colectiva (Penalva *et al.*, 2015). Esta técnica de investigación fue utilizada en estudios similares, como el de Baranova (2017), que en un período de siete años entrevistó a 40 responsables de medios de comunicación en Rusia, con el fin de conocer qué habilidades y competencias deberían tener los periodistas en la actualidad. Con anterioridad, en el contexto británico, Saltzis y Dickinson (2008) realizaron también una investigación mediante la técnica de la entrevista estructurada a periodistas de la BBC, Sky News, *The Guardian* y *The Financial Times*.

Las entrevistas fueron individuales y se realizaron cara a cara a través de Teams, lo que permitió la grabación tanto de audio como de vídeo de todas las entrevistas. Los profesionales que fueron seleccionados para el estudio tenían que cumplir con los siguientes requisitos: (1) llevar más de diez años en la misma empresa de comunicación; (2) ser receptores de currículums y responsables o corresponsables de contratación; (3) conocer de primera mano las necesidades de sus organizaciones en materia de empleo, y (4) tener cargos de responsabilidad dentro de la empresa. Respecto a las empresas seleccionadas, son propietarias de medios de distintos ámbitos de difusión (nacional o local) y tipo (agencia, prensa, radio o televisión), que fueron las dos variables que se tomaron en consideración para la selección final. De manera adicional, se trataba de evitar la redundancia, es decir, cuando la muestra se satura

y nuevos casos no dan información nueva. Las empresas seleccionadas fueron: Agencia de noticias, Colpisa; periódicos, *El Confidencial*, *Diario As* y *La Voz de Cádiz*; emisoras de radio, RNE y Radio Euskadi; televisión, Canal Sur, Televisión Española, Telemadrid, Televisión de Galicia y La Sexta. Aunque en algunos casos (agencias y periódicos) están vinculadas a la información periodística, estas empresas son demandantes no solo de graduados en Periodismo, sino también en Comunicación Audiovisual y en Publicidad y Relaciones Públicas. Y eso no solo en razón de su condición de empresas, sino, como se observa en las entrevistas realizadas, debido a los cambios que está experimentando la práctica del periodismo en el entorno digital, que otorga un peso cada vez mayor a las narrativas audiovisuales y al conocimiento de estrategias de promoción de los productos informativos (el posicionamiento SEO, por ejemplo).

Para el análisis cualitativo de los datos, se utilizó ATLAS.ti, reconocido dentro del grupo de los denominados CAQDAS (*Computer-Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*) (Leey y Fielding, 1996), que surgen a mediados de los años ochenta del siglo xx. El programa ATLAS.ti es una herramienta diseñada para ayudar al analista en la interpretación de los datos textuales. Permite la construcción de modelos mediante redes semánticas. La investigación cualitativa tiene como principal objetivo la conceptualización. Una labor de abstracción para descubrir de una manera intuitiva e inductiva estructuras ocultas de los fenómenos a partir de la exploración de los datos textuales. ATLAS.ti incluye un conjunto de herramientas que permite las operaciones de gestión, extracción, exploración y reestructuración de elementos significativos de los datos (Penalva *et al.*, 2015, 127).

5. Resultados cuantitativos

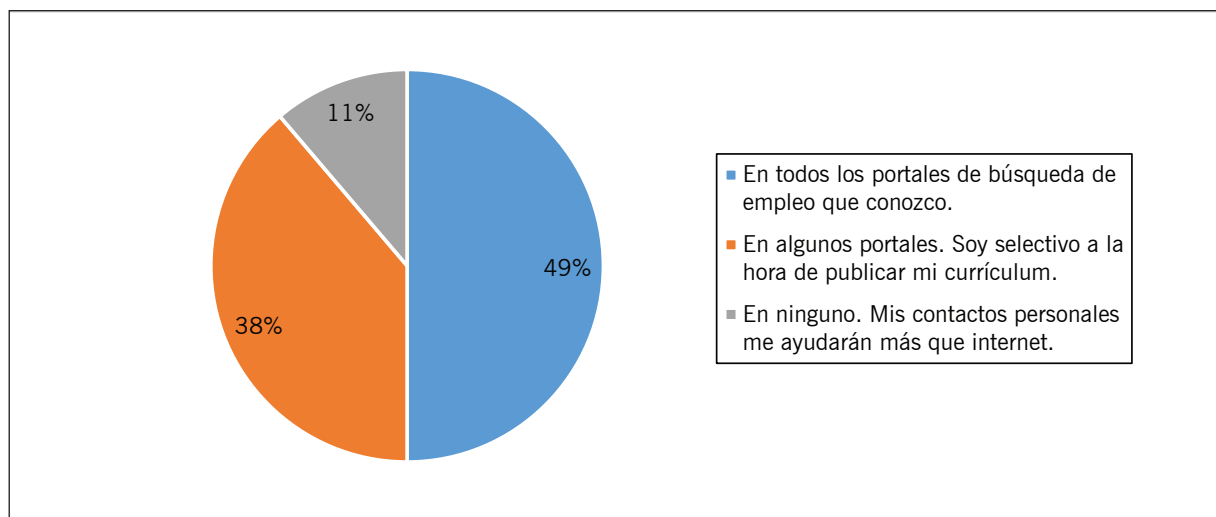
Uso de plataformas y redes sociales para la búsqueda de empleo

La proporción total de encuestados en función del tipo de estudios se reparte de la siguiente forma: los graduados en Publicidad y Relaciones Públicas suponen un 38 % del total; les siguen los de Periodismo, con un 28 %, Comunicación Audiovisual, con un 21 %, y el 13 % restante corresponde a estudiantes que pertenecían a otros tipos de grados en Comunicación.

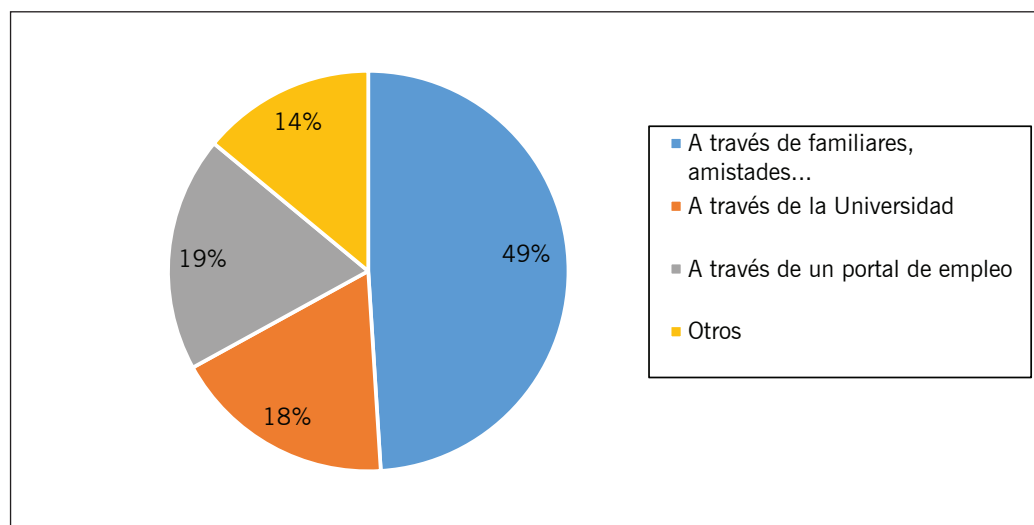
En una escala de Likert del 1 al 5, la gran mayoría de los encuestados (61,76 %) están de acuerdo (algo, bastante o totalmente) en que los portales de empleo son imprescindibles para encontrar trabajo en la actualidad. De hecho, el 63 % de los encuestados consideran que las plataformas web de empleo o redes sociales como LinkedIn son “un buen lugar para publicar tu currículum y darte a conocer laboralmente”. En esta misma línea, el 89 % de los jóvenes afirman tener su perfil en LinkedIn, seguido del 62 %, que declara tener su perfil profesional y académico en InfoJobs. Estos datos reflejan que una mayoría significativa de los jóvenes tienen su currículum publicado en más de una plataforma/red social.

De hecho, el 48 % afirma tener publicado su currículum en “todos los portales de empleo que conoce”. Sin embargo, otra parte representativa de la muestra (38 %) es algo más selectiva y solo tiene publicado su currículum en portales determinados. En el lado opuesto, se encuentra un 11 % de jóvenes que no consideran necesario tener su currículum publicado en ninguna plataforma web de empleo o red social, ya que sus contactos personales los ayudan/ayudarán más a encontrar un empleo que internet.

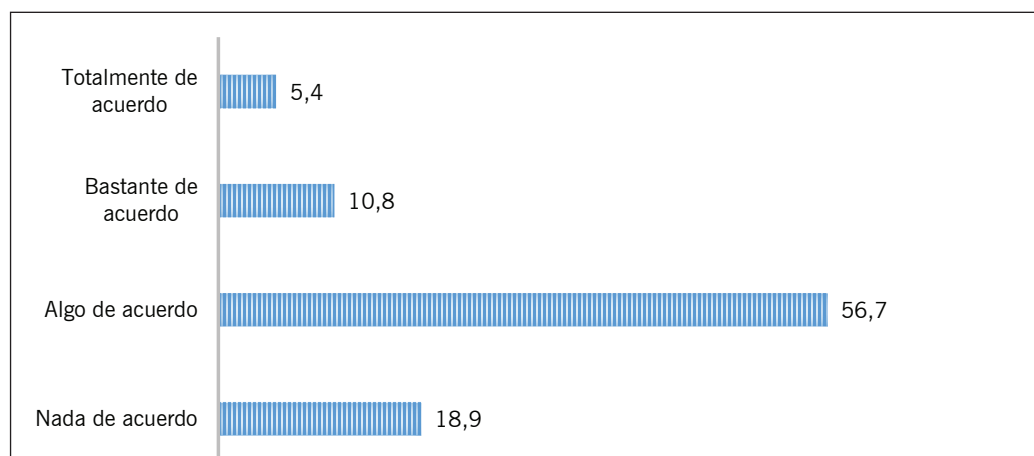
Gráfico 1. Porcentaje de publicación de los currículums de los egresados en Comunicación en los portales/redes sociales para la búsqueda de empleo



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Porcentaje de graduados en Comunicación con relación a la forma en que han obtenido empleo

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. Porcentaje de encuestados que declara que la formación que se demanda en el mercado laboral hoy es la que se obtiene en la universidad

Fuente: Elaboración propia.

Las relaciones sociales en la búsqueda de empleo

Frente a las posibilidades que ha traído consigo la digitalización en la búsqueda de empleo, la experiencia de los jóvenes parece reflejar que las relaciones familiares y sociales aún siguen teniendo un papel importante a la hora de entrar en el mercado laboral o de transitar por este. Así, el 49 % afirma haber encontrado su primer puesto de trabajo a través de familiares, amigos o conocidos, y el 70,5 % responde estar bastante o totalmente de acuerdo con la afirmación “Las plataformas web de empleo son importantes y hay que estar en ellas; no obstante, las ofertas interesantes suelen llegar por métodos más tradicionales, como los amigos, los conocidos o la familia”.

No obstante, hay aún un 45 % de jóvenes encuestados que declara que responde con bastante frecuencia a ofertas de trabajo de estos portales. Como se puede observar en el gráfico 2, el 19 % obtuvo algún trabajo a través de un portal web de

empleo, lo que supondría que 1 de cada 5 jóvenes accede al mercado laboral a través de las ofertas de internet. Además, de estos jóvenes, el 48 % afirma que consiguió el trabajo tras responder a una oferta publicada en el portal y el 34 % declara que “me he dado a conocer con mi currículum y contactaron conmigo”.

Por su parte, el 64 % de los jóvenes encuestados afirma responder con bastante frecuencia a las ofertas de empleo que se publicitan en estos portales/redes sociales. No obstante, estos jóvenes, en un 46 %, consideran que estos portales/redes sociales están sobrevalorados para la búsqueda de empleo, y uno de cada cuatro coincide en la afirmación “Aunque hay muchos, en realidad no sirven para encontrar trabajo”.

Por último, resultaba también de interés para el estudio conocer de primera mano si la formación universitaria que han recibido los jóvenes graduados en Comunicación responde a

las demandas del mercado laboral. Por ello, se les preguntó si, según su experiencia, la formación que se demanda en el mercado laboral hoy es la que se obtiene en la universidad. Según puede observarse en la siguiente tabla, son pocos los que consideran con rotundidad que sea así. Cerca del 60 % afirma estar algo de acuerdo y el 19 %, nada de acuerdo, lo que suma casi un 80 % de los universitarios graduados en los diferentes ámbitos de la comunicación que han comprobado que la formación que recibieron en la universidad tiene relación con la demanda de las empresas de comunicación.

6. Resultados del análisis cualitativo

El guion en el que se sustentan las entrevistas contenía ocho preguntas, de las que analizaremos en este trabajo la relacionada con la transformación digital del sector de la comunicación, y la que hace referencia a los conocimientos y las competencias, habilidades y capacidades que el medio de comunicación requiere o demanda a los profesionales, especialmente a las nuevas contrataciones, como consecuencia, precisamente, de la transformación digital. Para el análisis de estas competencias, hemos dividido el relato en tres partes fundamentales: (1) competencias técnicas/tecnológicas; (2) competencias propias de la profesión, y (3) habilidades personales. Respecto al proceso de cambio que está experimentando el sector de la comunicación, se reconoce que “está en pleno proceso de transformación digital, creo que al igual que la mayor parte de medios de comunicación de este país. Verdaderamente estamos en un proceso de transformación digital dentro de la empresa, que requiere una modernización y actualización absolutas de todo lo que son los perfiles profesionales de la empresa” (Canal Sur); “Ahora necesitamos a un profesional que controle mucho y se sepa mover muy bien en redes sociales” (Telemadrid). Se pone de manifiesto, por tanto, que el escenario ha cambiado. Se valora a una persona que controle las redes sociales, que esté familiarizada con las tecnologías y con las nuevas habilidades y competencias comunicativas, sin olvidar las tradicionales en el campo de la comunicación.

Los responsables de contratación entrevistados coinciden en hablar sobre las competencias técnicas/tecnológicas que se exigen a los nuevos graduados que entran en las redacciones. De hecho, parece existir unanimidad por parte de los entrevistados a la hora de afirmar que la digitalización ya forma parte del ADN de los jóvenes graduados, si bien es necesario que sepan enfocarla hacia el mundo laboral. En televisión, por ejemplo, “saber manejar los formatos de audio y de vídeo, como monitorización, con transmedia, con SEO, con SEM, con estrategia digital, con gestión de canales, con inteligencia artificial o con el desarrollo de productos” (RTVE); “Perfiles concretos: operador multimedia, persona con habilidades de realización y comunicación audiovisual, especializado en la gestión y ejecución de *streaming* en multipantalla; diseñador multimedia, como persona con competencias, con habilidades

en grafismo especializado, diseño web y frontales móviles, y de Smart TV” (Canal Sur).

El tema “SEO” es bastante recurrente en todos los entrevistados. Ya no se busca a profesionales a secas, sino a un profesional “con conocimiento SEO” (*Diario As*). O en redes sociales: “Editor SEO, como persona encargada de ejecutar la optimización del contenido publicado en el sitio por la redacción web, evaluando criterios recomendados de SEO y de redes sociales” (Canal Sur).

“Para empezar, y por identificar los cuatro o cinco perfiles clave, podrían ser, primero, que tuvieran conocimientos de programación, conocimientos de análisis de datos; ahí ya van dos perfiles. Pero hay otro frente, que es el desarrollo de audiencias, que es algo más evolucionado de SEO, gente que tiene perfiles SEO, hablamos de SEO técnico. En cuanto a redacción [...], necesitas profesionales que te ofrezcan enfoques e ideas que nadie más va a ofrecer. O sea, necesitas gente que entienda muy bien lo que cubre, que ofrezca análisis, contextualización, que descifre la actualidad para todos” (*El Confidencial*).

Es cierto que los jóvenes de hoy tienen un bagaje digital personal que no tenían las generaciones anteriores: “Creo que ese es un valor añadido de los chavales, que, si saben aprovecharlo, tienen mucho ganado a la hora de incorporarse al mercado laboral” (Colpisa); “La gente que viene de la universidad ahora suele venir con un perfil en digital más alto que el que tienen normalmente los trabajadores que ya estamos ejerciendo” (Radio Euskadi); “La mayor diferencia es que a los del periódico el concepto de inmediatez y tecnología les cuesta muchísimo más que a los que vienen de la universidad, a los chavales jóvenes, que les cuesta muchísimo menos” (*Diario As*).

No obstante, esta habilidad digital parece que no se defiende igual en el mercado laboral, ya que la demanda de ciertas competencias digitales entre los profesionales dificulta, según los entrevistados, encontrar a jóvenes graduados preparados: “Estamos demandando una serie de perfiles, desde el punto de vista tecnológico, y es muy complicado. Se han publicado en LinkedIn, y tenemos muchísimas dificultades para completarlos. De las categorías que se han presentado, muchas quedan momentáneamente desiertas porque no encontramos a gente” (RTVE).

Respecto a las competencias propias de las profesiones de comunicación, se puede observar en las entrevistas la transformación digital que experimentan, de manera que se llega a afirmar que es necesario tener presente “el sentido omnicanal, tenemos que estar centrados en la historia, independientemente de la ventana en la que podamos emitirla (RTVE); “Necesitamos, sobre todo, personas que conozcan el mundo de la comunicación desde las nuevas posibilidades multiplataforma” (RTVG). De una forma más crítica, algunos entrevistados señalan que la realidad de hoy da paso a lo que se puede considerar como “hombres y mujeres orquesta: porque produces programas, produces tu propio contenido, lo grabas, haces un guion, aunque estés tutelado por tus coordinadores, y luego lo editas junto a un realizador” (La Sexta).

Los profesionales entrevistados coinciden en afirmar que hay cierta carencia en las nuevas generaciones de saber expresarse con facilidad o conocimiento de la estructura del negocio de la comunicación. Competencias más tradicionales, como pueden ser los idiomas, se dan por hecho, sobre todo el inglés: “Si alguien no es completamente fluido en inglés, no nos vale” (*El Confidencial*); al igual que la capacidad para comunicar: “Que sepan comunicar, que sepan empatizar con la historia que están contando y que nos ayuden a meternos en esa historia” (Telemadrid); “Redactar y hablar bien no es tan sencillo” (Radio Euskadi).

El último punto se relaciona con las competencias transversales o denominadas también habilidades o competencias blandas (creatividad, comunicación y liderazgo, entre otras), que se diferencian de las habilidades “duras” en que las primeras no son enseñables, no se pueden aprender (Giraldo, 2020). Al respecto, los entrevistados entienden que los recién graduados llegan en muchas ocasiones al puesto de trabajo con poca experiencia profesional previa, pero que hay otras habilidades (blandas) que se les deberían exigir: “Lo que se les pide son ganas, es una formación adecuada, que sepan escribir, que sepan hacer lo que tienen que hacer de forma normal” (Colpisa). Pero no por ello se les exige de tener las “cosas claras” cuando llegan a una empresa. La pasión por el trabajo es uno de los elementos mencionados: “Cada responsable de área temática busca a alguien que esté apasionado, que esté loco por eso. Si no tienes eso, es imposible, porque este es un sector donde se trabaja mucho, es muy intenso, hay mucho desgaste. Entonces necesitas a alguien a quien le apasione. Que esté loco por esto” (*El Confidencial*); “La base fundamental es que te guste tu trabajo, que quieras hacer bien tu trabajo, que estés dispuesto a los sacrificios que requiere” (*La Voz de Cádiz*); “Se les pide que sean creativos, la creatividad es muy importante” (Telemadrid).

A juicio de los entrevistados, a los recién ingresados en el mercado laboral les falta picardía para intentar ser un poquito más ambiciosos: “O sea, que hay que llegar a un sitio y no decir [que] ‘soy el mejor’, pero sí decir [que] ‘puedo llegar a ser el mejor’” (Colpisa). Por eso, tomar la iniciativa resulta fundamental para todos ellos, y no esperar a que otros decidan: “Es decir, no estar esperando a que me manden hacer algo, sino tener la iniciativa de querer hacerlo” (*Diario As*); “Tienes que demostrar cierta inquietud por algo, haber hecho algo, como un pódcast, por ejemplo, haber tenido cierta experiencia en algo, ser activo y no conformarte solo con tu grado” (*El Confidencial*).

Es en este aspecto, de nuevo, donde aparecen ciertas críticas hacia los graduados que se incorporan al mundo profesional: “En un alto porcentaje sí que percibo como que, bueno, que están allí porque tienen que cumplir unas horas que les exigen para completar su ciclo, pero no lo aprovechan como una oportunidad para meter la cabeza y para ver que ‘soy válido y que puedo servir’” (Colpisa).

7. Conclusiones

La transformación digital en el campo de la comunicación ha afectado a todos los elementos del modelo clásico de comunicación; es decir, al emisor, al medio y al receptor o audiencia. Este trabajo se ha centrado en la necesidad de cambio que ha experimentado el emisor, principalmente el periodista, al que se le exigen nuevas habilidades y conocimientos. Para los profesionales **sénior**, esta transformación ha implicado una adaptación a nuevas herramientas y formas, incluso de comunicar. Para los jóvenes, digitales de nacimiento, la adaptación ha pasado por entender que las tecnologías no solo se requieren para el ocio o el entretenimiento, sino para algo tan importante como la búsqueda de empleo o para poder mantenerlo.

Los resultados de la investigación primaria recogida en este trabajo ponen de manifiesto, en primer lugar, que, a pesar de la presencia e importancia de las plataformas web de empleo, todavía uno de cada dos empleos entre jóvenes graduados en algún ámbito de la comunicación se consigue a través de métodos tradicionales —como contactos personales, familiares o amistades—, mientras que uno de cada cinco se obtiene a través de las plataformas digitales. Estos resultados no son los esperados, ya que se mantiene la estrategia tradicional de incorporarse al mercado laboral gracias a contactos del entorno. Las empresas también se interesan por estos buscadores digitales, pero tampoco encuentran lo que necesitan. Todo ello induce a pensar en dos argumentos para justificar la escasa efectividad de estas herramientas. En primer lugar, los jóvenes parece que no se saben “vender” y no muestran de forma convincente las bondades que tiene su perfil. En otras palabras, les falta capacidad para saber comunicar en un entorno ajeno al cara a cara, aptitud necesaria para el ejercicio profesional de las profesiones de la comunicación.

En consecuencia, a pesar del protagonismo que estas plataformas web están adquiriendo en la búsqueda de empleo, parece necesario profundizar en esta línea de investigación para conocer el alcance real de este protagonismo y si estas herramientas digitales suplen o complementan a los agentes tradicionales a la hora de encontrar un empleo en el campo de la comunicación. Aunque la digitalización, por tanto, no aparezca aún como la principal vía para entrar en el mercado laboral, sí que es cierto que, en las empresas de comunicación, las habilidades tecnológicas que lleva implícitas el trabajo de comunicador en la actualidad son más que necesarias, aspecto coincidente con los resultados de Soo Heong (2022).

El estudio ha permitido, además, vincular la realidad laboral actual del sector de la comunicación con la eficiencia de la formación impartida en las universidades. A pesar de que los jóvenes encuestados manifiestan su satisfacción por la preparación obtenida en la universidad, las empresas exigen cualidades profesionales que parece que van más allá del itinerario formativo que se desarrolla en los grados universitarios, cuestión que debe ser también motivo de reflexión para una

reestructuración de los estudios superiores que se adecue más a las exigencias del mercado profesional.

La competitividad surgida con la obligada adaptación de las empresas de comunicación al entorno digital hace necesario un perfil de comunicador que, sin perder sus cualidades tradicionales de perseverancia, gusto por la profesión y una correcta capacidad para comunicar, requiere habilidades digitales muy superiores a sus conocimientos, adquiridos en la vida cotidiana, en el manejo de internet y de redes sociales. Las competencias que se exigen ahora apuntan a una preparación mucho mayor que la demostrada por los jóvenes solicitantes de empleo. Por tanto, es preciso reflexionar sobre una mayor incidencia de la formación universitaria en un manejo mucho más avanzado de las tecnologías y de los contenidos alojados en internet.

En segundo término, las empresas están exigiendo capacidades que un joven, en búsqueda de su primer empleo y sin apenas experiencia profesional, es prácticamente imposible que tenga. La inmediatez obligada en las actuales rutinas periodísticas puede ser el origen de estas exigencias, pero, además, debe estar combinada con la creatividad expuesta por algunos de los profesionales entrevistados. Sin embargo, esta creatividad debe tener una base. Las ideas originales no surgen de la nada, sino de la experiencia y de una adecuada formación universitaria.

Por tanto, y a partir de este contexto, surgen varias líneas de reflexión e investigación: por una parte, la necesidad de una mayor vinculación entre el entorno universitario y la realidad profesional actual, y, por otra, la responsabilidad de las propias empresas para potenciar la entrada al mercado laboral de los jóvenes, a los que se les exigen, en gran medida, conocimientos y aptitudes que no se pueden generar en el entorno educativo, sino a través de la experiencia en un ámbito laboral que se va perfeccionando de forma paulatina. Sí es cierto que la competitividad es cada vez mayor y alcanza límites inusuales hasta la llegada de las nuevas tecnologías, pero también cabría preguntarse cuántos de los profesionales ya afianzados empezaron con la preparación que tienen actualmente los jóvenes graduados, aunque, insistimos, esta formación adolece aún de muchas carencias y defectos que deben ser subsanados con un acercamiento mayor de la universidad al entorno profesional.

Financiación del trabajo

Este trabajo es resultado de la colaboración entre los proyectos de investigación *Nuevos escenarios de vulnerabilidad digital: alfabetización mediática para una sociedad inclusiva* (PROVULDIG2-CM), financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo (H2019/HUM-5775, 2020-2022), financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo, y el proyecto *Empleabilidad y emprendimiento en comunicación en el contexto digital: demandas del mercado de trabajo, oferta formativa universitaria y experiencia laboral de los graduados*, financiado por el Plan Estatal de I+D+i (PID2019-106299GB-I00) (AEI/10.13039/501100011033).

Referencias

- Baranova, E.A. (2017). New Journalism Competences in the Conditions of Media Convergence: Myths and Reality. *RUDN Journal Of Studies In Literature And Journalism*, 22(1), 177-188.
doi: [10.22363/2312-9220-2017-22-1-177-188](https://doi.org/10.22363/2312-9220-2017-22-1-177-188)
- Carnevale, A.P. y Wenzinger, E. (2022). *Stop the Presses: Journalism Employment and the Economic Value of 850 Journalism and Communication Programs*. Georgetown University Center on Education and the Workforce.
- Cerezo, P. (2018). *Los medios líquidos: la transformación de los modelos de negocio*. Editorial UOC. 1-216.
- Díaz-de-Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97(1), 193-223.
<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Dillahunt, T., Israni, A., Lu, A.J., Cai, M. y Hsiao, J.C.Y. (2021). Examining the Use of Online Platforms for Employment: A Survey of U.S. Job Seekers. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-23.
<https://doi.org/10.1145/3411764.3445350>
- Domingo, D., Salaverría, R., Aguado, J. M., Cabrera, M.A., Edo, C., Masip, P., Meso, K., Palomo, M.B., Sádaba, C., Orihuela, J. L., Portilla, I., Díaz Noci, J., Larrañaga, J., Larrondo, A., López, X., Pereira, X., Gago, M., Otero, M., Fernández Rivera, ... y Giménez, E. (2007). *Four Dimensions of Journalistic Convergence: A preliminary approach to current media trends at Spain*. Comunicació presentada al International Symposium of Online Journalism, Texas, Estats Units d'Amèrica.
<http://online.journalism.utexas.edu/2007/papers/Domingo.pdf>
- Durán Díaz, J. y Feás Muñoz, J. (2013). Internet como recurso para la búsqueda de empleo. *Prodetur*, Diputación de Sevilla. <https://www.prodetur.es/prodetur/AlfrescoFileTransferServlet?action=download&ref=eb718be1-9a30-425b-85ca-62d602b59063>
- Eddy, K. (2022). *Los hábitos y actitudes cambiantes de las audiencias jóvenes de noticias*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2022/los-habitos-y-actitudes-cambiantes-de-las-audiencias-jovenes-de-noticias>
- Fundación PwC y Fundación Atresmedia (2016). *Empleos del futuro en el sector audiovisual*. Fundación PricewaterhouseCooper.
- Gasparèniènè, L., Matulienè, S. y Žemaitis, E. (2021). Opportunities of job search through social media platforms and its development in Lithuania. *Business: Theory and Practice*, 22(2), 330-339.
<https://doi.org/10.3846/btp.2021.11055>
- Giraldo, V. (2020, 20 de febrero). Conoce las Soft Skills y su importancia en el desarrollo profesional con 11 ejemplos. <https://rockcontent.com/es/blog/soft-skills/>

- Goodman, R.S. y Stein, E. (2017). *Global Journalism Education in the 21st Century: Challenges & Innovations*. Knight Center for Journalism in the Americas, University of Texas
- Guo, L. y Volz, Y. (2019). (Re)defining Journalistic Expertise in the Digital Transformation: A Content Analysis of Job Announcements, *Journalism Practice*, 13(10), 1294-1315.
<https://doi.org/10.1080/17512786.2019.1588147>
- Infoempleo (2019). *Talento conectado. Nuevas realidades en el mercado del trabajo*. https://cdn.infoempleo.com/infoempleo/documentacion/publicaciones/Informe_talento_conectado_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2023). Mercado laboral. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735976594
- Komljenovic, J. (2019). LinkedIn, platforming labour, and the new employability mandate for universities. *Globalisation, Societies and Education*, 17(1), 28-43.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1500275>
- Kuhn, P., y Skuterud, M. (2004). Internet Job Search and Unemployment Durations. *American Economic Review*, 94(1), 218-232. <https://www.jstor.org/stable/3592776>
- Lee, R. M. y Fielding, N. (1996). Qualitative data analysis: Representations of a Technology: A Comment on Coffey, Holbrook and Atkinson. *Sociological Research Online*, 1(4), 15-20. <https://doi.org/10.5153/sro.1326>
- Lugmayr, A. y Dal Zotto, C. (2016). *Media Convergence Handbook - Vol. 1. Journalism, Broadcasting, and Social Media Aspects of Convergence*. Springer Verlag.
- Merino, J. (2021, 28 de octubre). Preparar plataformas digitales más robustas para los Cyber. LinkedIn
<https://es.linkedin.com/pulse/preparar-plataformas-digitales-m%C3%A1s-robustas-para-los-merino-cordova>
- Molla, R. (2019, 25 de febrero). Chart: How the Definition of 'Journalist' Is Changing <https://www.vox.com/2019/2/25/18224696/chart-transition-journalism-public-relations-content-social-media-jobs>
- Newman, N. (2021). *Journalism, media and technology trends and predictions 2021*. Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Nygren, G. (2016). Journalism Education and the Profession: Socialisation, Traditions and Change. En: N. Hovden, y H. Zilliacus-Tikkanen (ed.), *Becoming a journalist: Journalism education in the nordic countries* (73-91). Nordicom.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022). *Education at a Glance. OECD Indicators*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-2022-indicadores-de-la-ocde-informe-espanol/espana-estrategias-y-politicas-educativas-organizacion-y-gestion-educativa/26339>
- Oncina, L. y Pérez, A. (2020). *Patrones de búsqueda de empleo en Internet. Diagnóstico y retos de las personas en desempleo*. Madrid: Fundación Santa María la Real. <https://areaempleofsmr.es/wp-content/uploads/2020/06/Informe-RRSS-B%C3%BAsqueda-de-Empleo.pdf>
- Pais, I. y Gandini, A. (2015). Looking for a Job Online: an International Survey on Social Recruiting. *Sociologia del Lavoro*, 137(1), 115-129. <https://doi.org/10.3280/sl2015-137007>
- Pavlik, J. (2001). *Journalism and new media*. Columbia University Press
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J., y Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones.
- Perlado Lamo de Espinosa, M. (2013): "Nuevas oportunidades en la comunicación digital: nuevos perfiles y competencias". En: M. I. de Salas i E. Mira (coords.): *Prospectivas y tendencias para la comunicación en el siglo XXI* (429-440). CEU Ediciones.
- Peterson, R. M., y Dover, H. F. (2014). Building Student Networks with LinkedIn: The Potential for Connections, Internships, and Jobs. *Marketing Education Review*, 24(1), 15-20.
<https://doi.org/10.2753/MER1052-8008240102>
- Saltzis, K., y Dickinson, R. (2008). Inside the changing newsroom: journalists' responses to media convergence. *Aslib Proceedings*, 60(3) 216-228.
- Soo Heong, D.Y. (2022). Employability of Journalism Graduates in an Ever-Changing Media Landscape. *Higher Education and Oriental Studies*, 2(1), 1-5.
<https://doi.org/10.54435/heos.v2i1.40>
- Spyridou, L.P. y Veglis, A. (2016). Convergence and the Changing Labor of Journalism: Towards the 'Super Journalist' Paradigm. En: A. Lugmayr y C. Dal Zotto (2016). *Media Convergence Handbook - Vol. 1. Journalism, Broadcasting, and Social Media Aspects of Convergence* (99-116). Springer Verlag.
http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-54484-2_6
- Tuñez López, J. M., Martínez Solana, Y. y Abejón Mendoza, P. (2010). Nuevos entornos, nuevas demandas, nuevos periodistas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 16, 79-94. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP1010110079A>
- Vivar, H. (coord.) (2011). Cuaderno central: Nuevos perfiles profesionales para la comunicación digital, *Telos*, 87.
- Walker, M. (2021, 13 de julio). *U.S. newsroom employment has fallen 26% since 2008*. Washington: Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2021/07/13/u-s-newsroom-employment-has-fallen-26-since-2008/>

YouTube como herramienta de divulgación formativa del TFG: el caso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Autònoma de Barcelona

PATRICIA LÁZARO PERNIAS

Profesora titular del Departamento de Publicidad, Relaciones
Públicas y Comunicación Audiovisual

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Patricia.Lazaro@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5633-7612>

ILEANA ZELER

Profesora lectora Serra Húnter del Departamento de Publicidad,
Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Ileana.Zeler@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5550-1000>

Artículo recibido el 30/06/2023 y aceptado el 6/10/2023

Cómo citar:

Lázaro Pernias, P. y Zéler I. (2023). YouTube como herramienta de divulgación formativa del TFG: el caso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Quaderns del CAC*, 49, 47-54.

doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420937>

Resumen

Este artículo propone el uso de YouTube como herramienta de divulgación formativa de las actividades vinculadas a los TFG del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Autònoma de Barcelona. En concreto, recoge este planteamiento formativo a través de la creación de videotutoriales, a la vez que busca impulsar la participación activa de los estudiantes, brindándoles un papel protagonista en su propio proceso de formación al proponerles que produzcan vídeos para la presentación y defensa de sus TFG.

Palabras clave

Educación superior, videotutorial, videodefensa, YouTube, TFG.

Abstract

This article proposes the use of YouTube as a tool of formative dissemination of the activities associated with the final project in the bachelor's in Advertising and Public Relations at the Autonomous University of Barcelona. Specifically, it examines this formative approach through the creation of video tutorials, while also seeking to promote students' active participation, giving them a prominent role in their own training process by asking them to produce videos to present and defend their final projects.

Keywords

Higher education, video tutorial, video defence, YouTube, final project.

1. Introducción

En los últimos años, el uso del vídeo como recurso educativo ha experimentado un aumento significativo, incluyendo su utilización como complemento en la enseñanza presencial, especialmente a raíz de la pandemia de la Covid-19 (Pattier y Ferreira, 2022; Succar *et al.*, 2022). Docentes de todos los niveles educativos, incluyendo la educación universitaria, han optado por integrar materiales audiovisuales en sus clases. Los videotutoriales, en particular, se utilizan como complemento de las estrategias de enseñanza tradicionales para facilitar la comprensión de la información (Bengochea y Medina, 2013) y hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más dinámico y atractivo. En este contexto, YouTube se ha convertido en la plataforma de elección tanto para encontrar como para compartir estos recursos, convirtiéndose así en una valiosa herramienta para la educación.

Uno de los motivos fundamentales para utilizar estos recursos es acercarse y acompañar a una generación de estudiantes que están cada vez más habituados a consumir contenidos a través de múltiples plataformas, formatos y soportes digitales (Bengochea y Medina, 2013). Según Gutiérrez *et al.* (2018), algunos estudiantes aseguran que los tutoriales disponibles en YouTube son de gran ayuda en su proceso de aprendizaje, ya que pueden visualizarse tantas veces como sea necesario y se adaptan a cada persona y a su nivel de comprensión. Además, YouTube es una herramienta que ofrece al alumnado la posibilidad de crear y difundir sus propios materiales educativos, como proyectos y trabajos de investigación, facilitando el acceso a otros estudiantes, profesores e interesados en el tema. De este modo, con millones de vídeos disponibles sobre una amplia variedad de temas, YouTube se ha consolidado como una fuente de aprendizaje rica y diversa.

A pesar de la creciente utilización de recursos audiovisuales

en la enseñanza universitaria (Bengochea y Medina, 2013; Placencia, 2015), particularmente en plataformas como YouTube (Gallego Domínguez y Murillo Estepa, 2018; Lozano Díaz *et al.*, 2020; Maraza-Quispe *et al.*, 2020; Posligua Anchundia, 2020), su aplicación específica en el contexto de los Trabajos Finales de Grado (TFG) ha sido poco explorada (Miguel y Laserna, 2020). El TFG es una asignatura obligatoria en la educación superior en España, en la que los estudiantes deben aplicar de manera integrada los conocimientos y competencias adquiridos durante sus estudios. Aunque existen pautas comunes para el diseño, desarrollo y presentación del TFG, como las diferentes modalidades y los contenidos de los distintos apartados (Sierra Sánchez *et al.*, 2018), cada centro universitario establece ciertas normas particulares. En este sentido, puede resultar conveniente precisar esas particularidades tanto entre el alumnado como entre el profesorado, especialmente el novel. Actualmente, en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) no se ofrece una asignatura específica para los estudiantes ni formación para los profesores tutores en relación con el TFG.

Además, tras completar el TFG, muchos estudiantes se enfrentan a la falta de visibilidad de sus trabajos, lo que limita su capacidad para compartir sus investigaciones. En este sentido, YouTube puede desempeñar un papel valioso para abordar estos desafíos.

Este artículo presenta un proyecto de innovación docente que recibió una ayuda en una convocatoria interna de la Universitat Autònoma de Barcelona. Este proyecto fue desarrollado por profesorado del Departamento de Publicidad, Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual de esa misma universidad. Los docentes de este departamento son responsables de buena parte de los TFG del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, así como de otros grados de comunicación.

El proyecto propone el uso de YouTube como herramienta de divulgación formativa de actividades relacionadas con los TFG. Concretamente, se enfoca en la creación de videotutoriales formativos, a la vez que busca impulsar la participación del estudiantado, otorgándole un papel protagónico en su propio proceso formativo al proponerles la producción de vídeos para la presentación y defensa de sus TFG. Esta propuesta permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas y creativas, al tiempo que promueve una mayor interacción con la comunidad académica. El proyecto también aborda la necesidad de mejorar la visibilidad y difusión de los trabajos de los estudiantes al utilizar una plataforma globalmente reconocida como YouTube. Esto facilita el acceso y la retroalimentación por parte de una audiencia más amplia.

2. Marco teórico

2.1 El uso didáctico del vídeo en el contexto educativo

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza ha supuesto una innovación

pedagógica. La disponibilidad de plataformas digitales, recursos y materiales didácticos contribuye significativamente a la formación de los estudiantes en sus competencias futuras. Según las recomendaciones del Consejo Europeo, adquirir competencias digitales es fundamental en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es crucial que el profesorado reciba formación en esta área (Calero Sánchez, 2019) y utilice estas herramientas en su labor docente. En este sentido, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha desarrollado el Marco de referencia para la competencia digital docente, que recopila recursos y herramientas digitales de apoyo docente para crear y editar, comunicar, compartir y colaborar, entre otros aspectos (INTEF, 2017).

El vídeo se ha convertido en un recurso didáctico que facilita la enseñanza y la comprensión de la información. La utilización de vídeos en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo hace más dinámico y atractivo, como se ha destacado en investigaciones previas (Choe *et al.*, 2019). Además, en el ámbito de la educación superior, se han documentado evidencias que indican que el uso de vídeos puede mejorar el proceso de aprendizaje (Noetel *et al.*, 2021). Sin embargo, es importante señalar que algunos autores advierten que los vídeos educativos pueden ser más efectivos cuando se aplican en grupos homogéneos en términos de nivel educativo (Kohler y Dietrich, 2021). Los vídeos pueden utilizarse tanto para enseñar contenido a los estudiantes como para que éstos expresen y comuniquen lo aprendido (García Aragón, 2016). Por tanto, este recurso no solo permite a los educadores transmitir y ampliar la comprensión, sino que también facilita la comunicación creativa del aprendizaje adquirido por parte de los estudiantes.

En los últimos años, el uso del vídeo ha experimentado un notable crecimiento en la comunidad educativa, demostrando grandes ventajas para la educación formal e informal en contextos de crisis, como fue el caso de la Covid-19 (Lowenthal y West, 2020; Pattier y Ferreira, 2022). El consumo de contenido audiovisual a través de plataformas digitales ha aumentado y cada vez más estudiantes optan por utilizar estos recursos para su educación (Bengochea y Medina, 2013). Además, la llegada inminente de la inteligencia artificial está desafiando las formas de enseñanza-aprendizaje basadas en la interacción, lo que está llevando al desarrollo de una educación más automatizada y predictiva (Incio Flores *et al.*, 2022).

Entre los diversos estilos de vídeos disponibles en el ámbito educativo (Choe *et al.*, 2019; Zacarias Ricardo y Revilla Miguel, 2019) se encuentran los videotutoriales o píldoras formativas (Bengochea y Medina, 2013). Los videotutoriales se distinguen de las grabaciones de clases presenciales, ya que son vídeos diseñados específicamente para ser consumidos de forma asincrónica. Estos vídeos incluyen contenidos que complementan las estrategias de formación tradicional, facilitan la comprensión de los temas y mejoran la calidad del aprendizaje (Bengochea y Medina, 2013; Jiménez Castillo y Marín Carrillo, 2012). Según García Aragón (2016), el uso de imágenes en los vídeos puede simplificar la comprensión de fenómenos o

conceptos, ya que permiten combinar imágenes estáticas o en movimiento, sonido y texto en una única pieza. Esta integración de elementos facilita la expresión de la información que se desea enseñar y, en consecuencia, mejora la capacidad de comprensión por parte de la persona receptora.

Fyfield *et al.* (2019) sugieren ciertos principios para el diseño de los videotutoriales: que se centren en un único tema de aprendizaje; que se reduzca su duración, y que se dirija la atención del o la estudiante hacia elementos concretos de la pantalla. Por tanto, estos vídeos educativos constituyen un recurso informativo significativo para los estudiantes, pero su éxito en la comunidad universitaria depende de la calidad de producción del contenido para que sea sintético, rápido y efectivo (Placencia, 2015).

Existen diversas herramientas y soportes que permiten la creación de los videotutoriales (Placencia, 2015). Por ejemplo, en el kit digital del INTEF (2017) se encuentran consejos para crear videotutoriales de calidad, así como recomendaciones de herramientas y soportes para su producción (como Filmora, Screencastify, Monosnap, Active Presenter) y edición (como VideoPad, Filmora edición, Openshot, Wevideo). Estas herramientas permiten a los educadores diseñar y desarrollar videotutoriales efectivos que se pueden compartir a través de diversas plataformas digitales. Entre estas plataformas, YouTube se ha convertido en una de las más populares entre los educadores, principalmente a partir de la pandemia (Pattier y Ferreira, 2022; Succar *et al.*, 2022), debido a su capacidad para superar barreras de conectividad en determinados contextos sociales y culturales.

2.2. YouTube como herramienta para la divulgación educativa

YouTube es la cuarta red social más usada por los jóvenes y la segunda mejor valorada por las personas usuarias en España, según el estudio anual de IAB Spain de 2023 (ELOGIA, 2023). Esta plataforma se creó como un espacio para exponer y difundir contenido audiovisual propio (Maraza-Quispe *et al.*, 2020). Su misión, según sus creadores, es “to give everyone a voice and show them the world” (YouTube, s. f.). Los usuarios de esta plataforma digital pueden disfrutar de una amplia variedad de contenido en formato audiovisual, así como crear y compartir sus propios vídeos con una audiencia extensa. YouTube ofrece la posibilidad de personalizar la experiencia mediante la creación de canales propios, la suscripción a canales de interés y la interacción con los contenidos. Además, está accesible en más de 88 países, a través de diversos dispositivos, lo que fomenta la conectividad a nivel global (Lozano Díaz *et al.*, 2020).

Los contenidos disponibles en YouTube se consideran una valiosa fuente de conocimiento tanto para el alumnado como para el profesorado. Por esta razón, YouTube es una plataforma idónea para la educación, ya que ofrece la posibilidad de consumir, crear y compartir vídeos que faciliten el conocimiento, entretenimiento y visibilidad social (Gutiérrez *et al.*, 2018).

La utilización de vídeos en YouTube como material didáctico genera resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes, debido al alto interés que este grupo tiene por los contenidos audiovisuales (Pérez Gómez y Cuenca Mendoza, 2020). Según Gutiérrez *et al.* (2018), algunos estudiantes aseguran que los tutoriales disponibles en YouTube contribuyen al proceso de aprendizaje, ya que se pueden visualizar tantas veces como sea necesario, adaptándose a la persona y a su nivel de comprensión. No obstante, algunos autores afirman que factores actitudinales tales como la utilidad percibida o la facilidad de uso, así como la calidad de los materiales, serán determinantes para que el alumnado valore usar los vídeos de YouTube como material didáctico (Harper *et al.*, 2023).

Muchos profesores destacan que esta red social facilita la comprensión de la información al presentarse en formato de vídeo (Posligua Anchundia, 2020). Sin embargo, Harper *et al.* (2023) enfatizan la importancia de que los profesores realicen una selección previa de contenidos, con el fin de evitar la percepción de riesgo del estudiantado a consultar contenidos inexactos u obsoletos o a dedicar demasiado tiempo a encontrar por sí mismos los contenidos apropiados.

Por otra parte, YouTube facilita la administración y organización de colecciones de vídeos educativos en línea, lo que contribuye a la formación académica. Los estudiantes también tienen la oportunidad de convertirse en productores de vídeos y difundirlos a través de la red social. Así, YouTube se configura como una opción potencialmente beneficiosa en el ámbito educativo (Maraza-Quispe *et al.*, 2020), así como una de las redes sociales, junto con TikTok o Instagram, más utilizadas por las instituciones de educación superior y el profesorado para conectar con la comunidad universitaria (Lozano Díaz *et al.*, 2020).

Son múltiples las experiencias de uso de las redes sociales, y en concreto de YouTube, como herramienta didáctica en la formación universitaria. La literatura y la búsqueda directa en la propia red muestran un amplio abanico temático que pasa por el aprendizaje de lenguas, la pedagogía, el derecho, la medicina o la química. Muchas de estas experiencias surgen de la voluntad del profesorado de buscar fórmulas efectivas para la innovación docente y atienden a diversas formas de aprovechar las potencialidades de la red. Son diversos los artículos que describen la preparación de un repositorio de vídeos seleccionados en la misma red (Farag *et al.*, 2020; Lozano Díaz *et al.*, 2020; Rudenkin y Grushevskaya, 2019). Otras experiencias se basan en la elaboración por parte del profesorado de sus propios materiales. En este caso, podemos distinguir distintas modalidades: las clases o conferencias grabadas en la propia aula presencial (con el MIT OpenCourseWare como principal precursor) o elaboradas específicamente para canales educativos (Pattier y Ferreira, 2022; Ranga, 2017), y la creación de videotutoriales o píldoras formativas (Bou Franch, 2021; Zhyrun, 2016). Asimismo, cabe señalar las experiencias basadas en el papel del estudiantado como creador de contenidos (Orús *et al.*, 2016).

3. El TFG en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB

El TFG es un requisito fundamental para obtener un grado universitario oficial en España. Su condición obligatoria fue introducida en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y posteriormente modificada por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, y el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, que abordaron transformaciones curriculares, estructurales y organizativas (Sierra Sánchez *et al.*, 2018). El TFG se realiza en la etapa final del plan de estudios y tiene como objetivo evaluar las competencias vinculadas a la titulación. Cada universidad determina el número de créditos (ETCS) asignados (mínimo 6 ETCS y máximo 30 ETCS), así como las modalidades y los procedimientos de defensa y evaluación.

En el caso de la UAB, estos aspectos se encuentran regulados en la normativa académica de la universidad (Universitat Autònoma de Barcelona, 2022). Asimismo, para el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, los requisitos de acceso y pautas de elaboración y evaluación se especifican en un apartado de la página web de la Facultat de Ciències de la Comunicació (s. f.). El TFG es una asignatura obligatoria de 12 ECTS en todos los planes de estudios de la facultad. Puede adoptar dos modalidades (trabajo de investigación o proyecto) y puede ser realizado de forma individual o en grupo. Según la normativa, cada trabajo debe tener un/a tutor/a experto/a en el área y su evaluación incluirá una defensa pública obligatoria.

4. Objetivos del proyecto de innovación

El proyecto de innovación que se presenta pretende hacer uso de YouTube como herramienta de divulgación formativa de las actividades vinculadas a los TFG del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Impulsar la creación y publicación de videotutoriales relacionados con la planificación, desarrollo y presentación de los TFG en el canal oficial de YouTube del Departamento de Publicidad, Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual de la UAB, con el fin de contribuir a la formación complementaria de los estudiantes para el desarrollo de este trabajo y colaborar con el profesorado encargado de tutorizarlo.
- Promover la preparación de vídeos de presentación de los TFG del alumnado del grado y difundirlos a través del mismo canal de YouTube.

A diferencia de muchas de las experiencias de utilización de YouTube en la docencia universitaria, en la que los docentes seleccionan vídeos previamente publicados en la red social (Lozano Díaz *et al.*, 2020; Oliva Marañón y Gallego Trijueque, 2021), esta propuesta plantea la producción de sus propios materiales audiovisuales, huyendo, por otra parte, del formato “lección”.

5. Propuesta metodológica / proceso de trabajo

A partir de los objetivos específicos, se planteó un plan de trabajo dividido en dos fases que debían llevarse a cabo simultáneamente. La primera fase se enfocó en la creación y publicación de videotutoriales. La segunda fase se centró en la recopilación para su difusión de vídeos de presentación de aquellos TFG con una calificación mínima de 8,50 puntos. Esta acción tiene como objetivo promocionar el trabajo de los alumnos y convertirlo en una referencia para futuros estudiantes, agregando así valor adicional a los TFG.

5.1 Primera fase

En la primera fase se diseñó un enfoque metodológico que tuvo en cuenta las necesidades de formación de los estudiantes y el apoyo que requería el profesorado en la tutorización de los TFG, especialmente aquellos docentes noveles que se incorporan por primera vez a la tarea de tutorización de TFG.

Inicialmente, se identificaron temáticas relevantes que podrían ser abordadas a través de los videotutoriales, las cuales derivaron de la experiencia de equipo del proyecto y de conversaciones con otros profesores de la titulación. Así, se detectaron las siguientes necesidades formativas:

- relacionadas con el proceso de planteamiento del TFG: modalidades de TFG, aspectos de normativa académica, papel del tutor o tutora, etc.
- relacionadas con el desarrollo del TFG: estructura según modalidad, herramientas metodológicas, gestión de las referencias y bibliografía, plagio, etc.
- relacionadas con la defensa, tanto presencial como videográfica: duración, recursos y herramientas complementarias.

Además de definir las temáticas, se llevó a cabo una exploración de formatos más adecuados para los videotutoriales. Se buscó generar un estilo comunicativo atractivo para los estudiantes, considerando el uso de una voz en off que proporcionara las explicaciones pertinentes y la inclusión de imágenes provenientes de diversas fuentes, como grabaciones propias, imágenes de bancos de imágenes gratuitas (www.pexels.com), música libre de derechos de autor (www.jamendo.com) y grabaciones de pantalla. Además, se utilizaron recursos de imagen institucional que la UAB pone a disposición de la comunidad universitaria para incorporar rasgos de la identidad corporativa.

Seguidamente, se procedió a la preparación de guiones para los primeros vídeos producidos. La decisión de iniciar el canal con esos primeros vídeos buscaba responder a dos criterios: proporcionar material cronológicamente congruente con las etapas de realización de un TFG, y responder a las demandas del profesorado de la titulación que, en conversaciones informales previas, señalaron necesidades formativas concretas. Se consideró importante establecer una duración adecuada para los vídeos (entre 1 y 3 minutos) para favorecer su consumo, y evitar el aburrimiento y la interrupción de la visualización por parte

Figura 1 Fotogramas extraídos de uno de los videotutoriales publicados en el canal de YouTube



Fuente: Elaboración propia.

de los estudiantes. Posteriormente, se inició la etapa de producción y postproducción de estos materiales (ver la figura 1).

Los materiales fueron publicados en el canal de YouTube del Departament de Publicitat, Relacions Públiques i Comunicació Audiovisual de la UAB (@departamentpublicitatuab853), dentro de una lista de reproducción llamada “TFGs – tutorials”.

5.2 Segunda fase

En la segunda fase se contó con la colaboración y complicidad de los tutores de TFG del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Estos profesores desempeñan un papel esencial en la supervisión y orientación del TFG, por lo que se les proporcionó una carta de presentación del proyecto, invitándoles a participar activamente en el mismo.

Los tutores debían actuar como intermediarios entre los estudiantes interesados en preparar los vídeos de presentación y explicación de sus TFG. Para facilitar este proceso, se les proporcionó un material informativo que debían compartir con sus alumnos. Este material incluía instrucciones detalladas, consejos y herramientas prácticas para la preparación de los vídeos. Además, se encomendó a los tutores la tarea de solicitar a los estudiantes participantes que firmaran un documento de cesión de derechos de imagen.

A lo largo de este proceso, se atendieron y resolvieron las dudas que surgieran por parte del profesorado colaborador. Además, se valoraron las recomendaciones aportadas por los tutores, las cuales se integraron en el desarrollo del proyecto. Esta colaboración y retroalimentación resultaron fundamentales para garantizar el éxito de esta fase para alcanzar los objetivos planteados.

Una vez concluido el proceso de elaboración y defensa de TFG (junio y julio de 2022 y 2023), se solicitó a los tutores el envío de los vídeos. El propio equipo a cargo del proyecto fue el encargado de seleccionar los vídeos que finalmente se subirían a YouTube. Es importante destacar que, en algunos casos, a pesar de que los trabajos obtenían una calificación superior a 8,5 sobre 10, los vídeos para las defensas de los TFG (videodefensas) no cumplían con los estándares de calidad

necesarios debido a deficiencias en la imagen y/o el sonido, lo que determinó su exclusión del canal.

Con todos estos aspectos considerados, se procedió a la carga del material seleccionado en el canal de YouTube del Departament de Publicitat, Relacions Públiques i Comunicació Audiovisual de la UAB, proporcionando una adecuada identificación de la temática, los autores y los tutores de cada trabajo. El material se incorporó en una lista de reproducción titulada “TFGs”. Esta acción se llevó a cabo durante los meses de julio y septiembre de los años 2022 y 2023, siendo responsabilidad del equipo encargado del proyecto.

6. Resultados

Los resultados preliminares de este proyecto permiten destacar algunos aspectos clave. En lo que respecta a la producción de videotutoriales, cabe mencionar la dificultad que supone elaborar materiales de calidad que resulten atractivos y eviten caer en los formatos más tradicionales de los tutoriales (vídeos tipo *polimedia* o presentaciones tipo PowerPoint con audio). Para lograr esto, es preciso aplicar un enfoque profesional de producción audiovisual, lo que requiere disponer de recursos tecnológicos y de personal especializado, algo que puede estar fuera del alcance de un grupo de profesores. Sin embargo, la guionización se presenta como una tarea más accesible, ya que incluye contenidos relacionados con la labor docente e investigadora del equipo del proyecto. A pesar de estos desafíos, se ha logrado crear videotutoriales de calidad profesional. Estos vídeos son breves, dinámicos y explican los contenidos de forma atractiva, clara y concisa, en la línea de lo que sugieren algunos autores (Fyfield *et al.*, 2019).

En cuanto a la participación de estudiantes para la creación y producción de los vídeos para las defensas de los TFG, es importante reconocer que los resultados obtenidos han sido algo limitados. Se logró producir un número menor de materiales de lo que se había previsto inicialmente. Esto se debe a factores que están más allá de la influencia del equipo del proyecto: no

todos los TFG alcanzan la calificación mínima de 8,5 sobre 10, y los que la alcanzan, no siempre proporcionan un vídeo de la calidad suficiente para ser compartido en el canal. No obstante, es destacable que los estudiantes que decidieron participar en la iniciativa y prepararon sus videodefensas para el canal expresaron su satisfacción con la propuesta y la valoraron de forma positiva.

En consecuencia, se considera necesario seguir trabajando para reforzar los protocolos de colaboración con los tutores de TFG. A pesar de que los profesores a los que se les solicitó colaboración respondieron positivamente a la iniciativa, la participación fue limitada y pocos de ellos recordaron a los estudiantes la posibilidad de preparar este material audiovisual.

Por lo tanto, es necesario llevar a cabo un acompañamiento más cercano, tanto a los tutores como a los estudiantes, para que la preparación de las videodefensas se convierta en una práctica habitual dentro del TFG. Si los tutores ven la utilidad de estos materiales y del canal en general, será más probable que motiven a los estudiantes a colaborar en su creación. En cuanto a los estudiantes, es necesario superar obstáculos, como la percepción de que la preparación de una videodefensa duplica el esfuerzo del TFG, ya que también deben realizar una defensa pública, según lo establecido en el artículo 271.1 del RD 822/2021. La estrategia de convertir esto en una “rutina” podría contribuir a reforzar su implantación. En este sentido, podría considerarse la posibilidad de que el vídeo de defensa contribuya a una parte de la calificación global en el apartado de presentación de las rúbricas de corrección, o instaurar premios o menciones a los mejores vídeos.

7. Conclusiones

Los TFG representan una oportunidad para que los estudiantes demuestren las competencias adquiridas durante los estudios de grado, así como sus habilidades en el trabajo autónomo y de autoaprendizaje. En consonancia con investigaciones anteriores basadas en experiencias de innovación docente, se ha encontrado que el uso de videotutoriales mejora la comprensión de contenidos (Bengochea y Medina, 2013; Jiménez Castillo y Marín Carrillo, 2012), y que YouTube es una plataforma efectiva para fomentar las habilidades de autoaprendizaje de los estudiantes (Posligua Anchundia, 2020; Sandoval Lozano y Rojas Gutiérrez, 2021). Por lo tanto, uno de los objetivos del proyecto de innovación ha sido desarrollar contenido específico para aquellos que deben realizar su TFG y ponerlo a su disposición a través de una de las redes sociales más utilizadas por los jóvenes.

Sin embargo, el proyecto no se ha limitado únicamente a esta iniciativa. Las leyes educativas actuales consideran las destrezas digitales como un requisito ineludible (INTEF, 2017), especialmente para futuros profesionales del campo

de la comunicación. Además, es importante destacar el valor que tiene la proyección pública del trabajo realizado. Así, se considera relevante motivar a los estudiantes que finalizan sus TFG para que generen contenido a través de YouTube. En este sentido, se coincide con la afirmación de otros estudios que destacan la necesidad de apoyar a los estudiantes como productores de contenido educativo (Lozano Díaz *et al.*, 2020).

Entre las limitaciones experimentadas en este proyecto, cabe mencionar la falta de recursos tecnológicos y humanos disponibles para su desarrollo. Esto ha supuesto una importante barrera que ha limitado la capacidad de producir más videotutoriales.

Otro aspecto relevante es que este proyecto se ha desarrollado específicamente para el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB. Esto ha restringido el alcance de los videotutoriales y la difusión de los TFG a través de YouTube. Además, todavía no se ha podido evaluar el impacto real de las actividades propuestas. Una vez transcurra un periodo inicial de aplicación, será necesario realizar una evaluación que permita determinar la utilidad de los videotutoriales y la verdadera extensión de la difusión de los vídeos de los TFG disponibles en YouTube.

Por lo tanto, se consideran algunas acciones futuras esenciales en este proyecto. En primer lugar, es fundamental realizar acciones de promoción del canal entre los tutores de TFG en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la UAB, para que puedan recomendarlo a los alumnos. Esto facilitaría que el canal llegue a su público objetivo y que los estudiantes puedan beneficiarse de él. Además, la visibilidad del canal podría despertar el interés de otros estudiantes, lo que permitiría ampliar el número de vídeos de presentación y defensa de TFG disponibles para consulta general. También sería conveniente considerar la posibilidad de extender el proyecto a otras plataformas, como Instagram o TikTok, para adaptarse a los cambiantes hábitos tecnológicos de los jóvenes.

En segundo lugar, sería beneficioso realizar una evaluación de la idoneidad y el impacto de los videotutoriales tanto en los tutores de TFG como en los estudiantes que están en proceso de desarrollarlos. Esto ayudaría a determinar si el proyecto es realmente útil y permitiría recibir sugerencias de contenido o temas que podrían incluirse en los videotutoriales. En última instancia, esta evaluación contribuiría a la mejora continua de los recursos y a ofrecer un apoyo más efectivo a los estudiantes en su proceso de desarrollo del TFG.

Finalmente, el canal y sus contenidos podrían extenderse a otros grados impartidos en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAB, ya que la normativa académica relacionada con los TFG comparte muchos puntos en común, independientemente de la titulación. De esta forma, el canal de YouTube también podría ser usado por estudiantes de los grados de Comunicación Audiovisual, Periodismo, Comunicación Interactiva y Comunicación de las Organizaciones.

Referencias

- Bengochea, L. i Medina, J. A. (2013). El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro. *Actas del V Congreso Internacional ATICA 2013 - Huncayo (Perú)*, 80-87. http://www.esvial.org/wp-content/files/Videotutoriales_BengocheaMedina.pdf
- Bou Franch, V. (2021). La innovación docente del derecho internacional y europeo a través de YouTube. *7es Jornades d'Innovació Educativa. Innovar per a transformar: el repte de la innovació educativa en la universitat*, 246-246.
- Calero Sánchez, C. (2019). La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones. *International Journal of New Education*, 4, 21-40. <https://doi.org/10.24310/ijne2.2.2019.7449>
- Choe, R. C., Scuric, Z., Eshkol, E., Cruser, S., Arndt, A., Cox, R., Toma, S. P., Shapiro, C., Levis-Fitzgerald, M., Barnes, G. i Crosbie, R. H. (2019). Student satisfaction and learning outcomes in asynchronous online lecture videos. *CBE Life Sciences Education*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-08-0171>
- Crespo Miguel, M. y Sánchez-Saus Laserna, M. (2020). Learning Pills for the Improvement of University Education: the Case of the Degree Thesis in the Degree of Linguistics and Applied Languages of University of Cadiz. *Education in the Knowledge Society*, 21, 21-210. <https://doi.org/10.14201/eks.22370>
- Facultad de Ciencias de la Comunicación (s. f.). *FAQs Treball de Fi de Grau CURS 2022-2023*. Facultad de Ciencias de la Comunicación (UAB). <https://www.uab.cat/web/estudiar/graus/graus/preguntes-frequents-1345704364394.html>
- Farag, M., Bolton, D. y Lawrentschuk, N. (2020). Use of YouTube as a Resource for Surgical Education—Clarity or Confusion. *European Urology Focus*, 6(3), 445-449. <https://doi.org/10.1016/j.euf.2019.09.017>
- Fyfield, M., Henderson, M. y Heinrich, E. (2019). Videos in higher education : Making the most of a good thing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 1-7. <https://doi.org/10.14742/ajet.5930>
- Gallego Domínguez, C. y Murillo Estepa, P. (2018). La práctica docente mediada con tecnologías. YouTube como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Foro Educacional*, 11-29. <https://doi.org/10.29344/07180772.31.1827>
- García Aragón, L. (2016). *El vídeo educativo como medio de expresión y comunicación en la metodología por proyectos en el contexto de comunidades virtuales de aprendizaje*. 54. <http://hdl.handle.net/10498/19273>
- Gutiérrez, E., Rey, E. y Melo, R. (2018). YouTube. A C. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 94-98). TRANSLITERACY. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Harper, L. M., Joo, S. y Kim, Y. (2023). Factors affecting college freshmen's YouTube acceptance for learning purposes. *Aslib Journal of Information Management, ahead-of-print(ahead-of-print)*. <https://doi.org/10.1108/AJIM-10-2022-0451>
- IAB Spain. (2023). *Estudio Anual Redes Sociales 2023* (España). <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>
- Incio Flores, F. A., Capuñay Sanchez, D. L., Estela Urbina, R. O., Valles Coral, M. Á., Vergara Medrano, E. E. y Elera Gonzales, D. G. (2022). Inteligencia artificial en educación: una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372. <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>
- INTEF. (2017). *Marco de Competencia Digital Docente*. <http://aprende.intef.es/mccdd>
- Jiménez Castillo, D. y Marín Carrillo, G. (2012). Asimilación de contenidos y aprendizaje mediante el uso de videotutoriales. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 63-79. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9311>
- Kohler, S. y Dietrich, T. C. (2021). Potentials and Limitations of Educational Videos on YouTube for Science Communication. *Frontiers in Communication*, 6:581302, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.581302>
- Lowenthal, P., Borup, J. West, R. y Archambaut, L. (2020). Thinking Beyond Zoom: Using Asynchronous Video to Maintain Connection and Engagement During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383-391. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216192/>
- Lozano Díaz, A., González Moreno, M. J. y Cuenca Piqueras, C. (2020). YouTube como recurso didáctico en la Universidad. *Edmetec*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v9i2.12051>
- Maraza-Quispe, B., Alejandro-Oviedo, O., Fernández-Gambarini, W., Cisneros-Chavez, B., & Choquehuanca-Quispe, W. (2020). Análisis de YouTube como herramienta de investigación documental en estudiantes de educación superior. *PUBLICACIONES*, 50(2), 133-147. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13949>
- Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B. y Lonsdale, C. (2021). Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 91(2), 204-236. <https://doi.org/10.3102/0034654321990713>

- Oliva Maraón, C. y Gallego Trijueque, S. (2021). Praxis de la innovación educativa a través de YouTube en tiempos de pandemia Praxis of educational innovation through YouTube in times of pandemic. *VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC 2021)*, Cinaic, 403-407.
[10.26754/CINAIC.2021.0077](https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0077)
- Orús, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casalo, L., Fraj, E. y Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95(2016), 254-269.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.007>
- Pattier, D. y Ferreira, P. D. (2022). El video educativo en educación superior durante la pandemia de la COVID-19. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, 183-208. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/93511/69701>
- Pérez Gómez, J. A. y Cuezueca Mendoza, A. (2020). El efecto de usar YouTube como apoyo didáctico en calificaciones de microeconomía TT - The effect of using YouTube as a didactic support on microeconomy's grades. *Apertura*, 11(2), 22-39.
<http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1650>
- Placencia, G. L. (2015). Los vídeo-tutoriales en la educación universitaria del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3), 1-11.
- Posligua Anchundia, R. (2020). El empleo del YouTube como herramienta de aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(1), 10.
<https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i1.2249>
- Ranga, J. S. (2017). Customized Videos on a YouTube Channel: A Beyond the Classroom Teaching and Learning Platform for General Chemistry Courses. *Journal of Chemical Education*, 94(7), 867-872.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00774>
- Rudinkin, D. y Grushevskaya, V. (2019). YouTube as an instrument of learning in higher education: Opportunities and challenges. *European Conference on e-Learning, ECEL*, 684-686. <https://doi.org/10.34190/EEL.19.039>
- Sandoval Lozano, S. A. y Rojas Gutiérrez, W. J. (2021). La plataforma YouTube como recurso didáctico en el aprendizaje. *Tendencias en la investigación universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. Volum XIV, diciembre, 283-297.
<https://doi.org/10.47212/tendencias2021vol.xiv.19>
- Sierra Sánchez, J., Liberal Ormaechea, S. y Luceño Ramos, B. (2018). Análisis de la materia Trabajos de Fin de Grado (TFG) en los grados de Ciencias de la Comunicación en España. *Revista española de Documentación Científica*, 41(4), 220. <https://doi.org/10.3989/redc.2018.4.1561>
- Snelson, C. (2018). The benefits and challenges of YouTube as an educational resource. En: R. Hobbs (Ed.), *The Routledge Companion to Media Education, Copyright, and Fair Use* (First, p. 109-126). Routledge.
- Succar, T., Beaver, H. A. y Lee, A. G. (2022). Impact of COVID-19 pandemic on ophthalmology medical student teaching: educational innovations, challenges, and future directions. *Survey of Ophthalmology*, 67(1), 217-225.
<https://doi.org/10.1016/j.survophthal.2021.03.011>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2022). Normativa acadèmica de la Universitat Autònoma de Barcelona (Acuerdo del Consejo de Gobierno de 7 de julio de 2022). <https://www.uab.cat/doc/TextRefos2022>
- YouTube. (s. f.). *About YouTube*. Recuperado el 20 de mayo de 2023, de <https://about.youtube>
- Zacarias, R. y Revilla, M. (2019). *El vídeo como recurso educativo abierto y la enseñanza del idioma inglés* Universidad Peruana Unión.
<http://hdl.handle.net/20.500.12840/2382>
- Zhyrun, I. (2016). Culture through Comparison: Creating Audio-visual Listening Materials for a CLIL Course. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 345-373.
<https://doi.org/10.5294/lacil.2016.9.2.5>

Homonormatividad o marginalidad: el doble patrón en los personajes LGTBIQ+ de series de televisión

JUAN-JOSÉ SÁNCHEZ-SORIANO

Profesor ayudante doctor

Departamento de Periodismo y Comunicación Corporativa

Universidad Rey Juan Carlos

juanjose.sanchez@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4371-0099>

Artículo recibido el 02/05/23 y aceptado el 07/07/23

Cómo citar:

Sánchez-Soriano, J-J. (2023). Homonormatividad o marginalidad: el doble patrón en los personajes LGTBIQ+ de series de televisión. *Quaderns del CAC*, 49, 55-71. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420682>

Resumen

En la última década se ha producido un aumento de los personajes LGTBIQ+ en las series de televisión, tanto en cadenas lineales como en plataformas de distribución. Este hecho, unido a la importancia de los medios de comunicación y a las problemáticas sociales que históricamente ha sufrido este grupo, plantea el objetivo de conocer los patrones narrativos con los que estos personajes LGTBIQ+ son contruidos. Por ello, la investigación realiza un análisis de contenido basado en tres niveles: dimensión física, dimensión social y dimensión psíquica. Así, ha sido analizada una muestra aleatoria y representativa de series de televisión occidentales: Euphoria; Looking; Orange is the New Black; Pose; Sense8; Shameless; Transparent; Élite; El Ministerio del Tiempo; Malaka; Merlí; Sapere Aude; Veneno; Vis a Vis y Vivir sin permiso. Los resultados muestran, entre otros aspectos, la existencia de dos patrones narrativos contrapuestos: un primero, que ubica a estos personajes en lugares marginales, y un segundo, que los construye con perfiles homonormativos, es decir, con personajes que han asimilado estándares socialmente aceptables de la heteronormatividad. Se concluye, por lo tanto, afirmando que aún se mantienen construcciones estereotipadas de otras épocas junto a otras de reciente aparición.

Palabras clave

Series de televisión; LGTBIQ+; representación; homonormatividad; marginalidad.

Abstract

In the last decade there has been an increase in the number of LGTBIQ+ characters in television series, both in linear channels and distribution platforms. This fact, together with the importance of the media and the social problems that this group has historically suffered, raises the objective of understanding the narrative patterns with which these LGTBIQ+ characters are constructed. For this reason, the research carried out a content analysis based on three levels: physical dimension, social dimension and psychic dimension. Thus, a random and representative sample of Western television series has been analysed: Euphoria; Looking; Orange is the New Black; Pose; Sense8; Shameless; Transparent; Élite; El Ministerio del Tiempo; Malaka; Merlí; Sapere Aude; Veneno; Vis a Vis and Vivir sin permiso. The results show, among others, the existence of two opposing narrative patterns, one that places these characters in marginal places, and a second that constructs them with homonormative profiles, with characters who have assimilated socially acceptable standards of heteronormativity. We conclude, therefore, by affirming that stereotypical constructions from other eras are still maintained alongside others of recent appearance.

Keywords

TV series; LGTBIQ+; representation; homonormativity; marginality.

1. Introducción

Las series de televisión, como producto cultural, han aumentado de una forma exponencial en los últimos años (Rojas-Lamoren et al., 2019). Este aumento ha estado favorecido por la aparición de las nuevas plataformas de distribución y de vídeo bajo

demanda (Higueras-Ruiz, Gómez-Pérez y Alberich-Pascual, 2018). Este contexto ha estado acompañado además de un aumento de la calidad de las series de televisión (Waldfoegel, 2017).

Esta nueva etapa de crecimiento audiovisual, tanto en el número de ficciones presentes en cadenas de televisión lineales

y en las SVoD (*Subscription Video On Demand*), como en las formas de consumo, ha conllevado el aumento del número de series con personajes y tramas pertenecientes al colectivo LGBTQ+ (lesbianas, gais, trans, bisexuales, intersexuales y otras orientaciones o identidades sexuales diversas, como asexuales o género no binario) (Monaghan, 2021). Estas ficciones han sufrido una evolución peculiar, desde la invisibilidad de personajes provocada por la censura, en países como España o Estados Unidos (Waggoner, 2018), hasta la actualidad, donde sí existe una representación explícita. En estos últimos años, además, las construcciones narrativas de estos personajes han estado basadas en numerosos estereotipos, como son utilizar a los personajes LGBTQ+ de forma paródica o cómica para provocar la risa en la persona espectadora (McLaughlin y Rodríguez, 2017).

En este sentido, la representación que se hace de colectivos invisibilizados históricamente, como ocurre con el LGBTQ+, es de gran importancia a nivel social, debido al papel de los medios como agentes de socialización (Sultan y Masood, 2020). Esto implica que las representaciones en los medios audiovisuales invisibilizan o muestran diversas realidades (Ganter y Ortega, 2019) y generan imaginarios sociales sobre lo que el propio colectivo percibe de sí mismo y sobre la imagen que la sociedad tiene sobre la realidad de estas personas (Gilleard, 2018). Por lo tanto, una imagen distorsionada tiene una vinculación directa con creencias sociales negativas, tal y como indican investigaciones como las realizadas por Yan (2019). Además, los análisis recientes se han concentrado en series específicas, como *Sense8* (Asante, Baig y Huang, 2019). Sin embargo, se hacen necesarios estudios más generales que permitan analizar en profundidad los perfiles con los que se están construyendo los personajes LGBTQ+ en las series de televisión actuales y relevantes en la cultura popular.

Por lo tanto, hay dos motivos básicos que fundamentan la realización de esta investigación. En primer lugar, se asienta en la importancia que posee la representación de minorías tanto en la sociedad en general como en la propia autoimagen del colectivo. Esto es especialmente importante si hablamos de un colectivo que sufre un alto grado de problemáticas sociales, como es el caso del *bullying* homofóbico (Moyano y Sánchez-Fuentes, 2020). En segundo lugar, esta investigación se fundamenta en el crecimiento de personajes y tramas del colectivo LGBTQ+ en las series de televisión, en la aparición de fenómenos como el *queerbaiting*, el *pinkwashing* o la homonormatividad, y en la escasez de estudios específicos y generales sobre los personajes LGBTQ+. De esta manera, la investigación propone la realización de un análisis de contenido a una muestra de series de televisión contemporáneas, producidas tanto en cadenas tradicionales como en plataformas de distribución, representativas en la cultura popular. El objetivo es conocer cómo son y qué patrones (físico, de personalidad, de visibilidad de su orientación sexual, etc.) están utilizando estas narrativas a la hora de construir a los personajes del colectivo.

1.1 Evolución y tendencias de representación en las series de televisión con personajes LGBTQ+

Los personajes LGBTQ+ en las series de televisión han contado con una evolución diferente dependiendo del lugar geográfico en el que estos se han desarrollado. En países como Rusia, por ejemplo, se prohíben estos contenidos por considerarlos “propaganda homosexual” y por resultar perjudiciales durante la infancia ya que van en contra de “los valores familiares tradicionales” (Tolkachev y Tolordava, 2020). Por otra parte, en los países occidentales, como España, Estados Unidos, Portugal o Italia, existen ciertos patrones específicos y compartidos (Richardson, 2022). En ellos existió una primera época en la que los personajes LGBTQ+ se encontraban censurados en las televisiones y pantallas de cine, por considerarlos amorales o directamente peligrosos. Esto coincidió con dictaduras, como la de Francisco Franco en España, durante las décadas de los años sesenta y setenta (Melero-Salvador, 2014), y con normas censoras, como el Código Hays estadounidense (Davies, 2016). En estas décadas, la única representación LGBTQ+ posible era a través de dos formas, como personajes paródicos o como malvados, con una finalidad moralizante en ambos casos con respecto a la persona espectadora (Bridges, 2018).

Así, no se produce un aumento de estos personajes hasta el final de la década de los setenta, representados con los estereotipos habituales de las décadas anteriores y haciendo hincapié en personajes enfermos o criminales, pero ya incluyendo personajes LGBTQ+ de carácter explícito (Branchik y O'Leary, 2016). En los años ochenta, por su parte, se les suma a estos estereotipos el hecho de vincular al personaje homosexual con el virus del VIH, ante la pandemia iniciada en esa época, lo que supuso un nuevo estigma para la comunidad (Gross, 2001).

En la década de los noventa y de los 2000, coincidiendo con varios hitos, como la eliminación de la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales por parte de la OMS en 1990 o la ley de matrimonio igualitario en países como España y Canadá en 2005, se produce un aumento del número de personajes LGBTQ+ en las series de televisión en *prime-time* occidentales (Monaghan, 2021). Esto es de especial interés, ya que se produce en series de éxito como *Dawson crece* (The WB: 1998-2003) o *Aquí no hay quien viva* (Antena 3: 2003-2006), con personajes reconocibles por la mayoría de los espectadores, ya que éstas eran seguidas por una gran cantidad de personas, lo que permitió romper con ciertos estigmas mediáticos (Crowley Webber, 2019).

Ya en la década de 2010 se produce un gran aumento en occidente de personajes LGBTQ+ favorecido por la llegada de las plataformas de distribución, como Netflix y HBO (Marcos-Ramos y González-de-Garay, 2021), que poseen dos características importantes. En primer lugar, son consumidas en diversas partes del mundo y proceden mayoritariamente de Estados Unidos, aunque no exclusivamente (Gao et al., 2020). En segundo lugar, ocuparon un nicho de mercado demandado

por una parte del público (Shields, 2022), como son las series con personajes y tramas del colectivo.

Finalmente, la asociación estadounidense GLAAD, que analiza la representación de personajes LGTBQ+ en series de televisión estadounidenses, destaca algunas tendencias en la actualidad. En primer lugar, afirman que 2021 fue el año con el mayor número de personajes del colectivo de la historia en Estados Unidos, con un aumento de personajes bisexuales y racializados, y en el que el número de mujeres y hombres, tanto cis como trans, se encontraba en un porcentaje similar por primera vez. En segundo, y en sentido contrario, destacan que aún hay realidades infrarrepresentadas, como son la asexualidad, las personas trans no binarias o las personas con discapacidad (GLAAD, 2022). En el mismo sentido, ODA (Observatorio de la Diversidad en los Medios Audiovisuales) en España infiere una nula presencia de personajes asexuales, no binarios, trans no binarios, intersexuales o con físicos no normativos (ODA, 2022).

1.2 Nuevos fenómenos en la construcción de personajes LGTBQ+

El aumento de personajes y tramas del colectivo LGTBQ+ ha provocado la aparición de nuevos fenómenos relacionados con la representación del mismo en las series de televisión. Por un lado, con el objetivo de atraer a un público generalista, las series de televisión comienzan a introducir a personajes cuyas construcciones narrativas se asemejan a los tradicionales y habituales patrones de los personajes heterosexuales, lo que se conoce con el nombre de *homonormatividad* (Sánchez-Soriano, 2022).

La homonormatividad, por lo tanto, al diferenciar lo “aceptable” de lo “no aceptable”, provoca el rechazo de ciertas realidades del colectivo como son la “pluma” o la representación de las interseccionalidades (Vanlee, 2019). Las interseccionalidades pueden ser definidas como aquellas características que se encuentran en un nivel social desigual, como pueden ser el género, la religión, las personas racializadas, las personas con discapacidad o las personas con un cuerpo no normativo, como aquellas que presentan sobrepeso u obesidad (Al-Faham, Davis y Ernst, 2019). A estas personas, por lo tanto, se les añade una doble discriminación, una primera por su pertenencia al colectivo y una segunda causada por dicha interseccionalidad.

Por otro lado, y con ánimo de lucro, numerosas productoras audiovisuales han introducido en sus producciones la conocida como técnica del *pinkwashing*. Esta es una estrategia de marketing que consiste en mostrar una aparente posición favorable hacia el colectivo únicamente con una finalidad económica (Hartal, 2020). Esto, aplicado al panorama audiovisual, supone que diversas producciones han promocionado la inclusión de personajes LGTBQ+ sin que esto haya llegado a plasmarse realmente o quedando reducido a meras anécdotas. El objetivo es no perder al potencial público conservador, atrayendo a la vez al público LGTBQ+ pero sin mostrar acciones reales hacia el colectivo, como han analizado las investigaciones de Sán-

chez-Soriano y García-Jiménez (2020) sobre los *blockbusters* de Hollywood.

De nuevo, y como una estrategia empresarial, numerosas series de televisión han sido partícipes del concepto popularizado bajo el término de *queerbaiting*, que es definido como una forma de insinuar, a través de subtextos, una relación entre parejas del mismo sexo que nunca llega a plasmarse o mencionarse explícitamente (Brennan, 2018). Esto se ha producido en series como *Sherlock* (BBC: 2010-2017) a través de elementos como la tensión sexual entre los protagonistas. El objetivo de esta técnica sería nuevamente atraer a un público LGTBQ+ deseoso de ver parejas en las que puedan verse reflejados (Anselmo, 2018).

De esta forma, la mayoría de estos nuevos fenómenos aparecidos a la par que el crecimiento de las ficciones con personajes del colectivo, se relaciona, en mayor o menor medida, con estrategias basadas en la rentabilidad económica bajo una apariencia “LGBTQ+ friendly”, con el objetivo de atraer al potencial público LGTBQ+ sin perder a un nicho de mercado conservador. Esto se produce bajo el paradigma del “Rainbow capitalism” (Barry y Drak, 2019), con el que se pretende obtener beneficios económicos ante una presunta mayor capacidad económica de una parte del colectivo LGTBQ+ homonormativizado, pero que, en último lugar, deja fuera a otras realidades que no cuentan con ese poder adquisitivo.

2. Metodología

Para cumplir los objetivos de la investigación, conocer los patrones narrativos con los que los personajes LGTBQ+ actuales han sido construidos, la metodología utilizada fue un análisis de contenido. Se escogió porque es una metodología que nos permite, entre otros aspectos, analizar los componentes básicos de los discursos comunicativos a través de un proceso sistematizado (Neuendorf, 2017).

Para ello, se seleccionaron series de televisión estrenadas en los últimos años, desde 2011 hasta la fecha de realización de la investigación, diciembre de 2021, debido a que esta es la década en la que se ha producido un aumento cuantitativo además de la aparición de nuevos conceptos relacionados con este hecho. Se seleccionaron series occidentales por compartir los patrones comunes analizados en el marco teórico y revisión bibliográfica previa. Así, se escogieron series procedentes de Europa, en este caso españolas, y estadounidenses. El motivo de elección de España es por ser el lugar geográfico de realización de la investigación, por el amplio crecimiento de la producción de series españolas en la última década (Huerta-Floriano, 2020) y por el asentamiento de esta ficción nacional en el extranjero, motivo que la hace influyente en otros mercados (Diego y Grandío-Pérez, 2018). El motivo de la elección de Estados Unidos es que es el principal exponente cultural mundial, es decir, que la cultura producida en este país es ampliamente consumida en otras partes del mundo, especialmente en Occidente (Gao et al., 2020).

Tabla 1. Filtros aplicados para la selección de la muestra

Tipo de título	Series de televisión
Día de emisión	De 2011 a actualidad
Valoración de la persona usuaria	7,5 a 10
Número de votos	Mínimo de 15.000 votos
Géneros	Todos
Países	España y Estados Unidos de América
Palabras clave (en inglés)	Gay, lesbian, bisexual; trans, intersex, queer, non binary, gender fluid; lgbt

Fuente: Elaboración propia.

En las series seleccionadas, los personajes debían ser protagonistas o secundarios recurrentes durante la primera temporada, contando con un papel relevante desde el capítulo piloto, y estas debían tener un considerable éxito entre público y crítica. Para ello, se escogió la web IMDb (Internet Movie Database), la base de datos más importante y conocida a nivel mundial sobre series de televisión y otros productos audiovisuales (Canet Centellas, Valero Navarro y Codina Bonilla, 2016). Se decidió además que las series contaran con un mínimo de 7,5 puntos sobre 10 para obtener series relevantes en la cultura popular y en la crítica por la importancia de su impacto. La fecha de búsqueda fue diciembre de 2011 y se aplicaron los siguientes filtros (ver la tabla 1).

Tras aplicar dichos filtros, los resultados mostraron 38 series estadounidenses, eliminando otras 10 que no contaban con personajes LGTBIQ+ desde su primer episodio. Con respecto a las series españolas, se hallaron 16 resultados. En este caso se eliminó la categoría *número de votos*,

Tabla 2. Series y personajes que componen la muestra

Serie	Plataforma	Año de inicio de emisión	Personaje
<i>Euphoria</i>	HBO	2019	Rue
			Jules
<i>Looking</i>	HBO	2014	Patrick Murray
			Agustín Lanuez
			Dominic “Dom” Basaluzzo
<i>Orange is the New Black</i>	Netflix	2013	Piper Chapman
			Alex Vause
<i>Pose</i>	FX	2018	Angel
			Blanca Rodríguez-Evangelista
			Elektra Abundance
			Damon Richards
<i>Sense8</i>	Netflix	2015	Amanita “Neets” Caplan
			Nomi Marks
<i>Shameless</i>	Showtime	2011	Ian Gallagher
<i>Transparent</i>	Amazon Prime Video	2014	Maura Pfefferman
			Sarah Pfefferman
<i>Élite</i>	Netflix	2018	Ander Muñoz
			Omar Shanaa
<i>El Ministerio del Tiempo</i>	TVE/HBO	2015	Irene Larra Girón
<i>Malaka</i>	TVE	2019	Asunción Cortés “La Tota”
<i>Merlí: Sapere Aude</i>	Movistar+/Netflix	2019	Pol Rubio
<i>Veneno</i>	Atresplayer	2020	Cristina Ortiz “La Veneno”
			Valeria Vegas
<i>Vis a Vis</i>	Antena 3/Netflix	2015	Estefanía Kabila Silva “Rizos”
			Saray Vargas de Jesús
<i>Vivir sin permiso</i>	Telecinco/Netflix	2018	Alejandro Lamas
			Carlos Bandeira Moliner

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Ficha técnica del Análisis de Contenido (AC).**Dimensión física**

Variable	Categoría
Edad	Infancia (0-11 años)
	Adolescencia (12-25 años)
	Adultos jóvenes (25-39 años)
	Adultos maduros (40-65 años)
	Mayores de 65 años
Complexión física	Delgada (ectomorfos)
	Robusta (endomorfos)
	Musculada (mesomorfos)
Expresión de género	Masculina
	Femenina
	Andrógina

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Ficha técnica del Análisis de Contenido (AC).**Dimensión social**

Variable	Categoría
Nivel socioeconómico	Alto
	Medio
	Bajo
Nivel cultural o educativo	Alto
	Medio
	Bajo
Profesión	Médico
	Estudiante
	Profesor/a
	Actor/actriz
	Otros
Estado civil	Soltero/a
	Soltero/a (con relación estable)
	Soltero/a en relación por dinero
	Casado/a
	Pareja de hecho
	Divorciado/a - separado/a
Hijos	Sí
	No
Número de hijos	1
	2
	3
	Más de 3
Religión	Católica
	Protestante
	Musulmana
	Judía
	Ateo/ea
	Agnóstico/a
	Otras
	No consta

Fuente: Elaboración propia.

debido a que estas series contaban con un número menor de votos que las estadounidenses, como consecuencia de su producción nacional, aunque varias de ellas son éxitos en públicos internacionales, como es el caso de *Élite* (Netflix: 2018-actualidad). No obstante, en estas series españolas sí se aplicaron *resto de categorías*, incluida la votación mínima de 7,5 sobre 10. Finalmente, se escogieron siete series de televisión españolas y siete series estadounidenses que cumplieran los criterios escogidos, quedando la muestra final compuesta por las siguientes series (ver la tabla 2).

Por su parte, la ficha de análisis de contenido utilizada se basó en una adaptación de la propuesta en la investigación de González-de-Garay, Marcos-Ramos y Portillo-Delgado (2020). Ésta se dividió en tres niveles (dimensión física, dimensión social y dimensión psíquica) para analizar en profundidad los patrones de los personajes.

En primer lugar, se analizó el tipo de representación física predominante en la muestra analizada (ver la tabla 3).

En segundo, se analizó el contexto cultural y social (ver la tabla 4).

Y, en tercero, se analizaron las variables de carácter más interno (ver la tabla 5).

Finalmente, tras la aplicación de estas tres fichas de análisis de contenido a los personajes de la muestra escogidos, se procedió a la obtención de resultados.

Tabla 5. Ficha técnica del Análisis de Contenido (AC).**Dimensión psíquica**

Variable	Categoría
Personalidad	Extravertida
	Introvertida
Identidad sexual o de género	Hombre cis
	Hombre trans
	Mujer cis
	Mujer trans
	Género no binario
	Agénero
Orientación sexual	Otros
	Gay
	Lesbiana
	Bisexual
	Asexual
Aceptación externa de la orientación sexual	Otras
	Aceptada
	Rechazada
	Ambas
	No definida

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

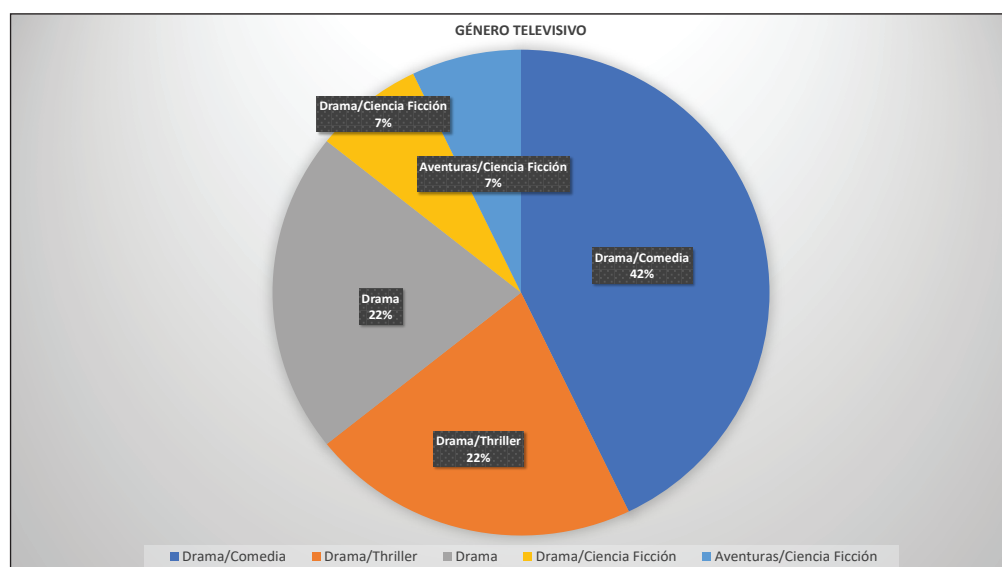
3.1 Género de las series de televisión

La mayoría de series de la muestra se encuentran dentro del género híbrido conocido como *dramedia*, que mezcla tramas dramáticas y de comedia. Seguidamente se encuentra el drama puro y el drama con *thriller*. Finalmente, el drama con ciencia ficción y series que aúnan aventuras con ciencia ficción. De este modo, se puede observar que la mayoría de ficciones se enmarcan dentro de la comedia o del género dramático en sus diversas variedades y formas.

3.2 Dimensión física: edad y comprensión física de los personajes LGBTQ+

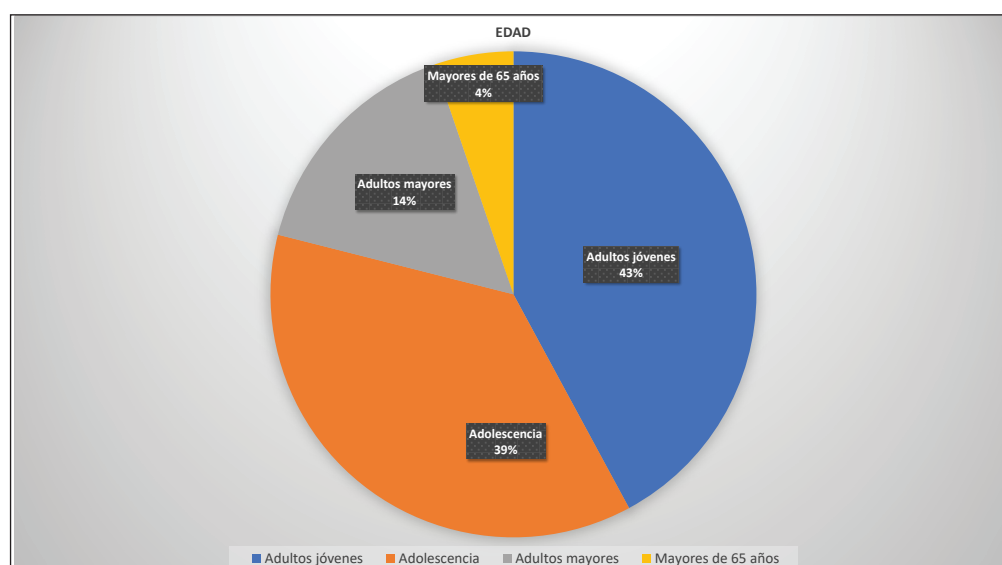
Con respecto a la edad, la mayoría de los personajes analizados se encuentra en el rango de *adultos jóvenes*, ubicado en la franja de entre 25 y 39 años, como ocurre, por ejemplo, con Patrick en *Looking*. En un porcentaje similar se encuentran los adolescentes, de entre 12 y 25 años. Bastante alejados de éstos se encuentran los *adultos maduros*, de entre 40 y 65 años y, de forma excepcional, con un solo personaje encontrado, los personajes mayores de 65 años, con Maura en *Transparent*. La muestra no ha hallado ningún personaje LGBTQ+ en el periodo

Figura 1. Género televisivo de series LGBTQ+



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Edad de los personajes LGBTQ+



Fuente: Elaboración propia.

de la infancia, hasta los 11 años. Por lo tanto, se manifiesta que la mayoría de personajes se sitúan entre los 12 y los 39 años, con un amplio 82% del total, con una presencia mínima o nula de personajes con más de 40 años o con menos de 11.

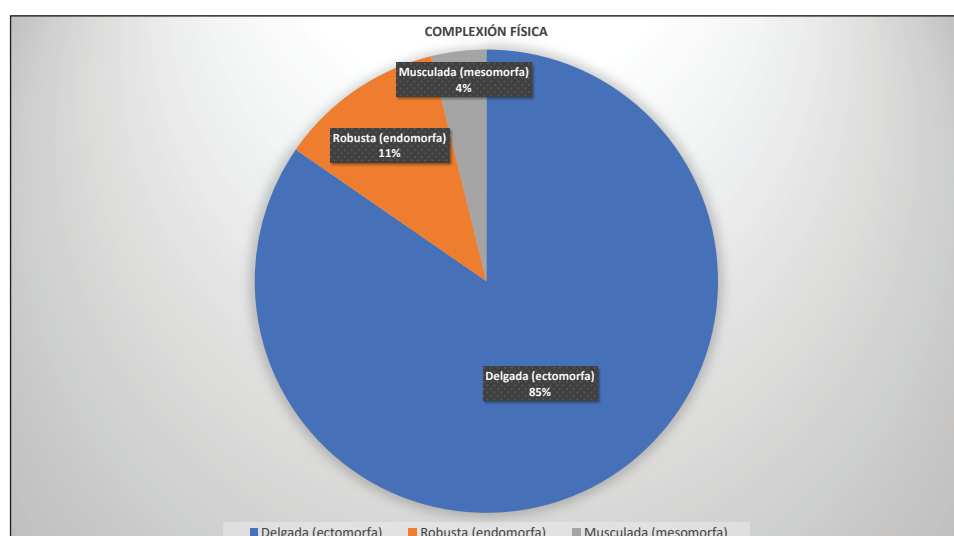
En relación con la complexión física, la amplia mayoría de personajes (90%) cuenta con una complexión física delgada o musculada, como es el caso de Pol Rubio en *Merlí: Sapere Aude*. En ese sentido, las únicas tres excepciones de personajes robustos o con sobrepeso se encuentran en un personaje mayor de 65 años, en un personaje que acaba de salir de la cárcel, en la que ha sufrido adicciones y maltratos físicos, y en un contexto marginal de droga. Por lo tanto, este tipo de físico se

manifiesta como un elemento fuera de la normalidad habitual en el resto de personajes.

3.3 Dimensión física: expresión de género de los personajes LGTBIQ+

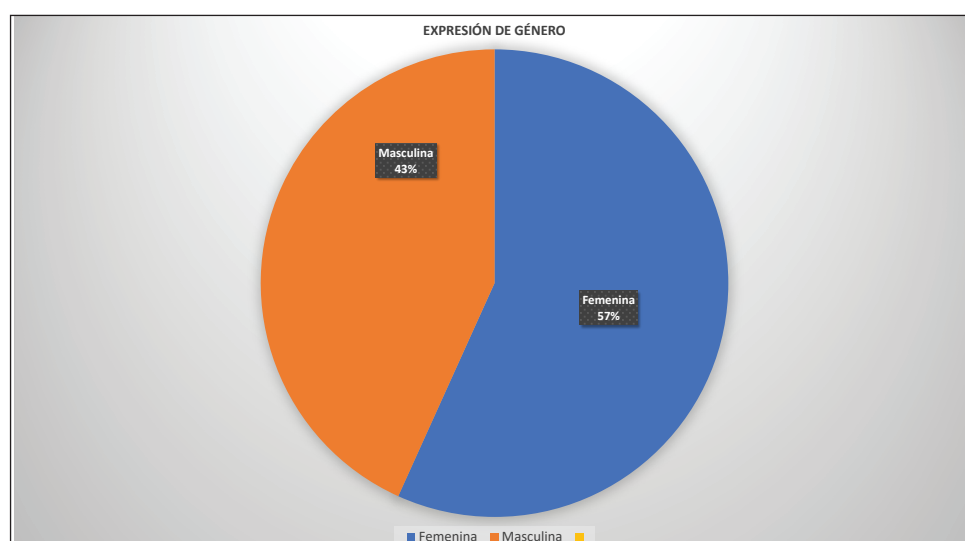
La expresión de género es independiente de la identidad de género del personaje, lo que incluye la expresión diversa de los personajes trans o en transición y su manera de mostrarse y de comportarse ante el mundo y ante la sociedad. Los resultados de las series de televisión analizadas muestran que el 57% de los personajes presentan una expresión de género femenina, mientras que el 43% es masculina y en ningún caso andrógina.

Figura 3. Complexión física dels personajes LGTBIQ+



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Expresión de género de los personajes LGTBIQ+



Fuente: Elaboración propia.

3.4 Dimensión social: nivel cultural y socioeconómico de los personajes LGBTQ+

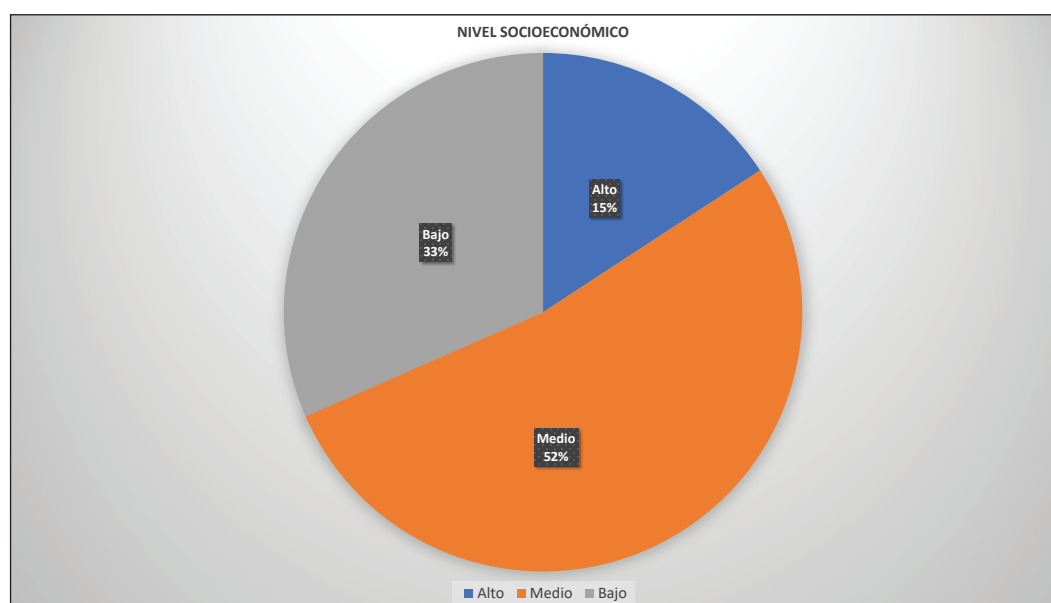
Con respecto al nivel socioeconómico, dos de cada tres personajes se encuentran en un nivel socioeconómico medio-alto. Como contraste, un 33% se ubica en entornos y situaciones desfavorecidas, como lugares dedicados a la prostitución, tráfico de drogas o en barrios con un alto porcentaje de pobreza, como ocurre en el caso de las series *Pose* o *Shameless*. En el análisis del nivel cultural, por su parte, se halla un patrón muy similar. El 36% de los personajes analizados posee un nivel cultural y/o educativo medio. Una explicación a esto es que un gran número de los personajes se sitúa en la adolescencia y no está en

disposición de contar con estudios superiores o universitarios. Un 30%, por su parte, tiene estudios universitarios superiores o similares, mientras que, nuevamente, uno de cada tres cuenta con un nivel bajo, es decir, son personajes que no cuentan con estudios secundarios obligatorios.

3.5 Dimensión social: profesión y estado civil de los personajes LGBTQ+

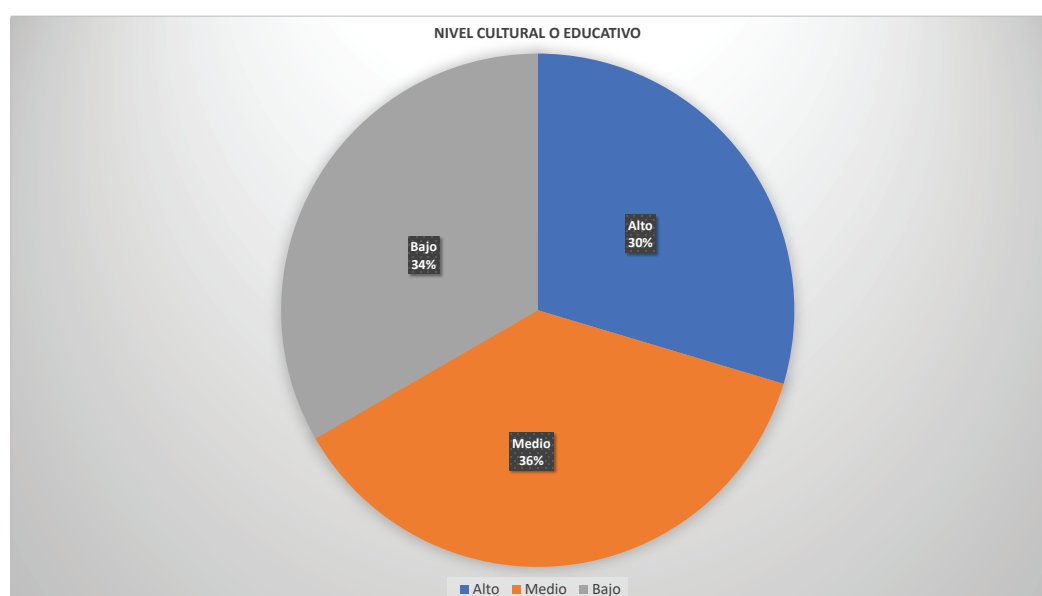
Un gran número de personajes son estudiantes, lo que es indicativo del cuantioso porcentaje que se encuentran en el periodo de la adolescencia. Le siguen a esto profesiones con connotaciones negativas, como es el caso de *internas de*

Figura 5. Nivel socioeconómico de los personajes LGBTQ+



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Nivel sociocultural de los personajes LGBTQ+

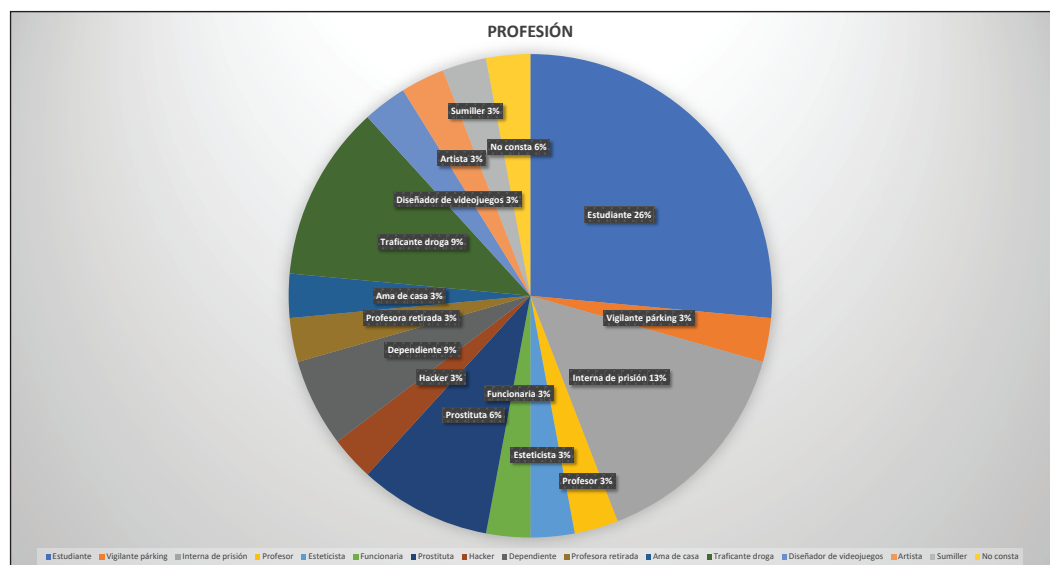


Fuente: Elaboración propia.

prisión, traficantes de droga y prostitutas, como “La Veneno”. En último lugar se halla una gran gama de profesiones como son *profesora, funcionaria o diseñador de videojuegos*. Encontramos de este modo y nuevamente un doble patrón en el que los personajes poseen o bien profesiones normalizadas en la sociedad o bien profesiones vinculadas a la marginalidad o directamente ilegales.

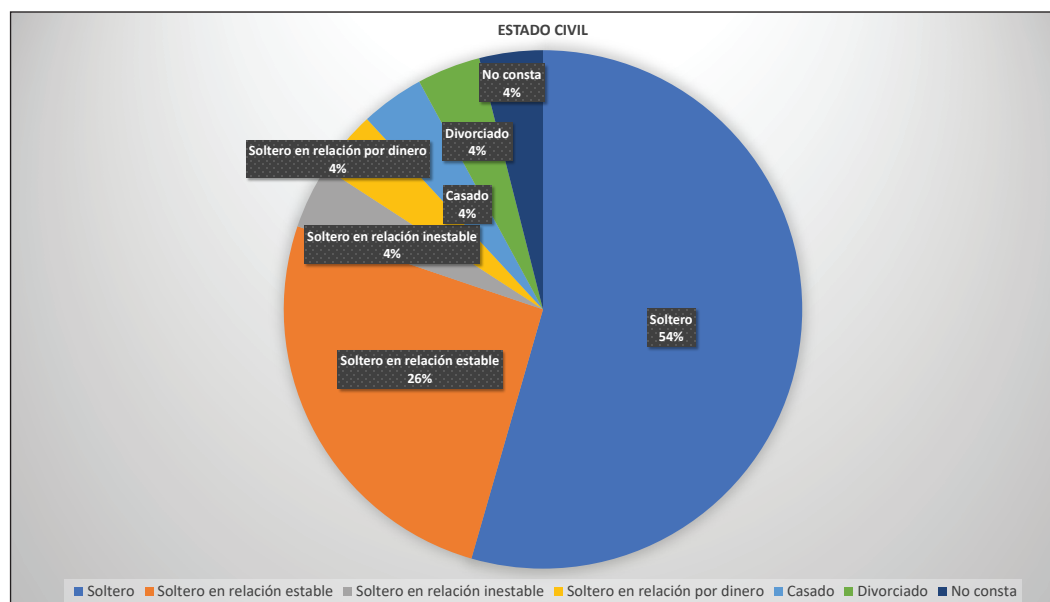
Con respecto al estado civil, más de la mitad de los personajes están solteros. Le siguen, por orden, personajes solteros pero en una relación inestable, solteros en una relación por motivación económica, casados, divorciados y personajes en los que no consta su estado civil.

Figura 7. Profesión de los personajes LGTBIQ+



Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Estado civil de los personajes LGTBIQ+



Fuente: Elaboración propia.

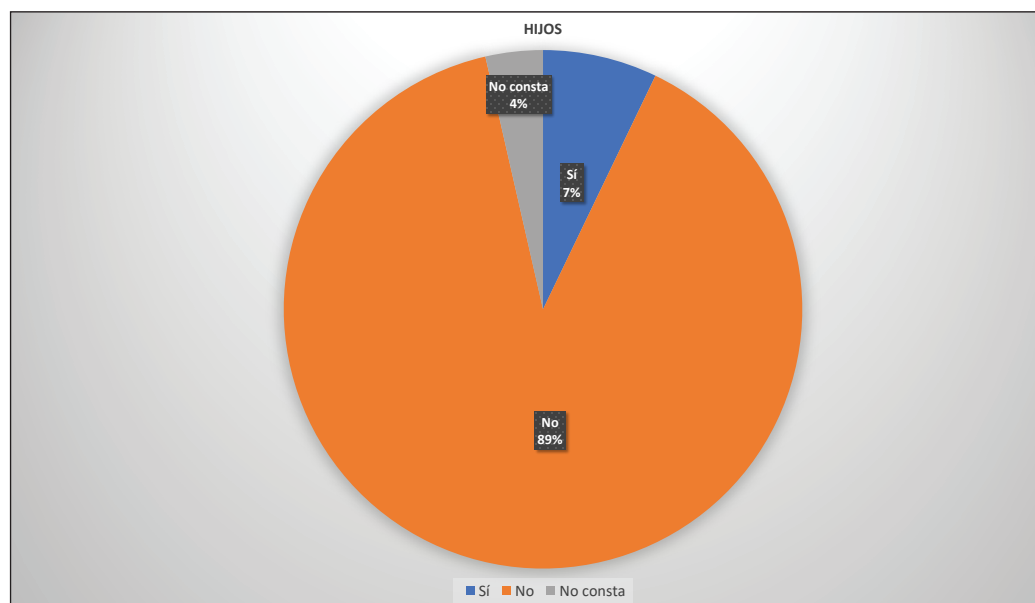
3.6 Dimensión social: descendencia y número en los personajes LGTBIQ+

Continuando con el apartado anterior, que abarca el análisis sobre los vínculos familiares de los personajes LGTBIQ+, los resultados muestran que la amplia mayoría no cuentan con descendencia ni de forma biológica ni tampoco a través de la adopción. Una posible explicación a este hecho puede hallarse en la edad de los personajes, al encontrarse en la franja de edad que comprende la adolescencia. Además, esto se encuentra en relación con el alto porcentaje de personajes

que no se encuentran en una relación afectiva o amorosa en las series analizadas.

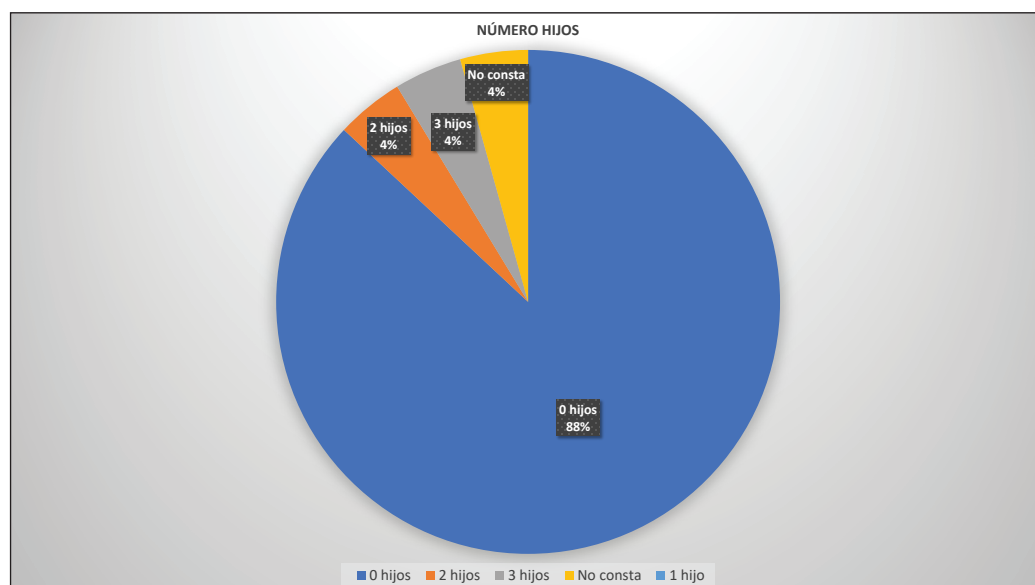
Por otro lado, con relación al mismo hecho, de los dos personajes progenitores hallados, uno cuenta con dos hijos y otro, con tres. Estos dos únicos personajes con hijos fueron, además, progenitores en un periodo en el que no se reconocían como parte del colectivo LGTBIQ+, como es el caso de Maura y Sarah en *Transparent*. Por lo tanto, se infiere que en la muestra analizada los personajes, en el momento de reconocerse como parte del colectivo LGTBIQ+, no cuentan en sus arcos narrativos con tramas relacionadas con ser padres o madres.

Figura 9. Descendencia de los personajes LGTBIQ+



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10. Número de hijos e hijas de los personajes LGTBIQ+



Fuente: Elaboración propia.

3.7 Dimensión social: religión de los personajes LGTBQ+

En un 89% de los personajes analizados no consta su religión, seguido de un 7% autorreconocidos como judíos y un 4%, con un único personaje, en el que no consta de forma expresa su religión, ya que convive en una familia musulmana, pero no se hallaron evidencias de formar parte o no de esta religión. Por lo tanto, la religión de los personajes no es un arco ni una trama narrativa importante en la mayoría de los episodios seleccionados, excepto en el caso del personaje de Omar, con una familia musulmana conservadora en *Élite*, lo que marca la ocultación de su orientación sexual diversa a lo largo de toda la temporada.

3.8 Dimensión psicológica: personalidad de los personajes LGTBQ+

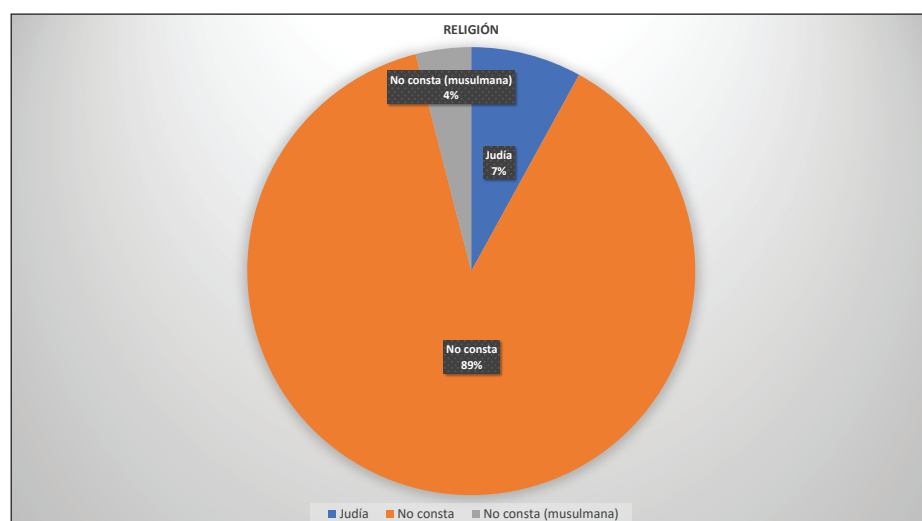
La mayoría de los personajes analizados (67%) posee una personalidad extrovertida, esto es, con una inclinación hacia

el mundo exterior y hacia las relaciones sociales, manifestando abiertamente sus emociones y sentimientos, como Saray en *Vis a Vis*. Frente a esto, un 33% se muestran introvertidos, es decir, personajes con una tendencia hacia su mundo interior y caracterizados por su carácter más reservado, como ocurre con Valeria en *Veneno*.

3.9. Dimensión psicológica: identidad de género y orientación sexual de los personajes LGTBQ+

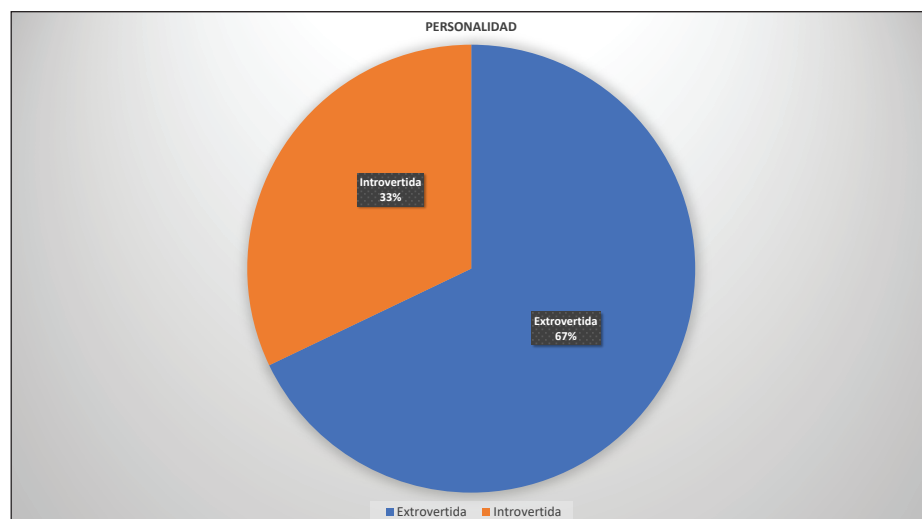
En primer lugar, relacionado con la identidad de género, los resultados muestran que con el mayor porcentaje se encuentran los hombres cis, es decir, personajes hombres en los que su sexo biológico coincide con su género sentido, como Agustín en *Looking*, con un 37% del total. Sin embargo, si se suman las mujeres cis, como Rue en *Euphoria*, con un 33%, seguido de las mujeres trans, como Angel en *Pose*, con un 30%, los resultados confirman un predominio de los personajes mujeres.

Figura 11. Religión de los personajes LGTBQ+



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12. Personalidad de los personajes LGTBQ+



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se observa que en la muestra hallada ninguno de los personajes de los capítulos analizados formaba parte de la comunidad de hombres trans o de personajes no binarios.

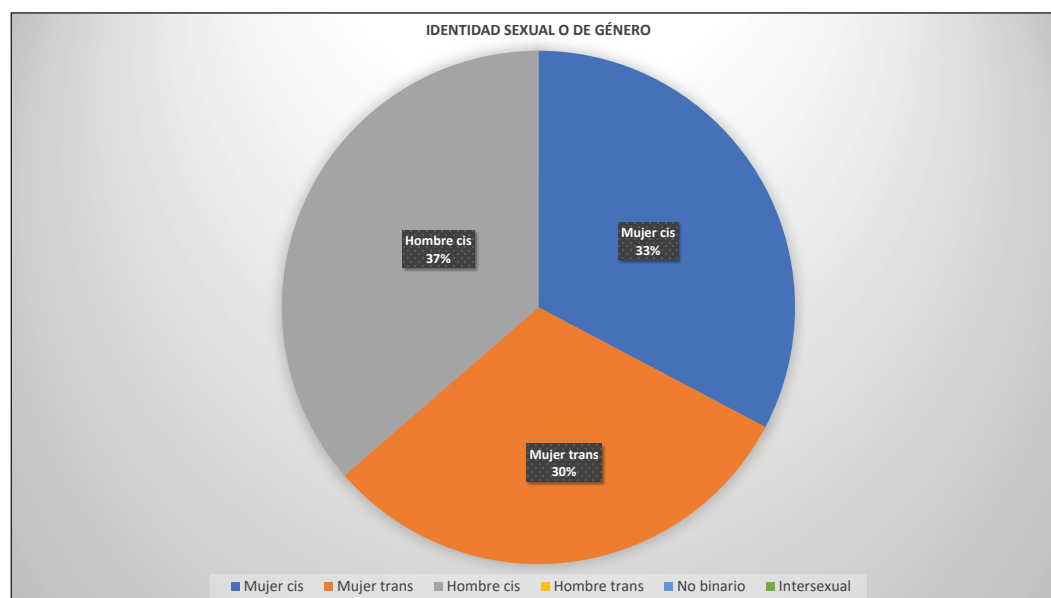
En segundo lugar, los resultados muestran que el 33% de los personajes son clasificados con una orientación sexual homosexual masculina. Les siguen las mujeres lesbianas, con un 26%. En tercer lugar, el 22% de los personajes son clasificados con una orientación sexual heterosexual. Esta característica, y a pesar de que la muestra se basa en personajes del colectivo LGBTQ+, es debida a la presencia de personajes de identidad de género trans y, por lo tanto, pertenecientes al colectivo, pero

de orientación sexual heterosexual. En cuarto lugar, con un 19%, se encuentran los personajes bisexuales. En último lugar, con ningún personaje encontrado, se hallan los asexuales.

3.10 Dimensión psicológica: aceptación externa de la orientación sexual

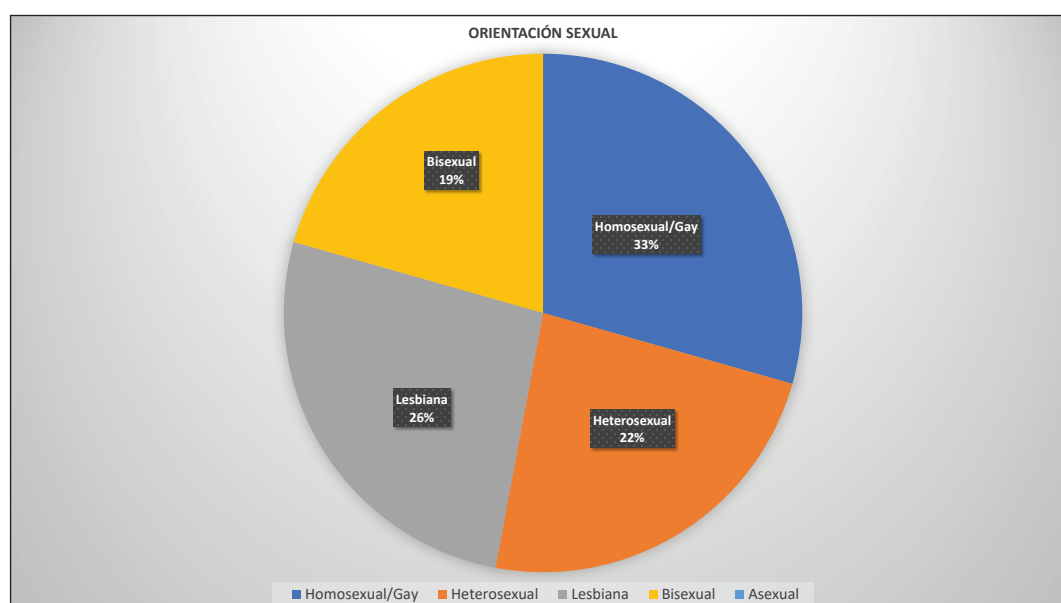
En más de la mitad de los personajes (52%), la aceptación externa de la orientación sexual por otras personas no se encuentra definida y no se manifiesta en las temporadas analizadas. En segundo lugar (26%) se encuentran personajes en los que la orientación sexual es aceptada por todos los

Figura 13. Identidad de género de los personajes LGBTQ+

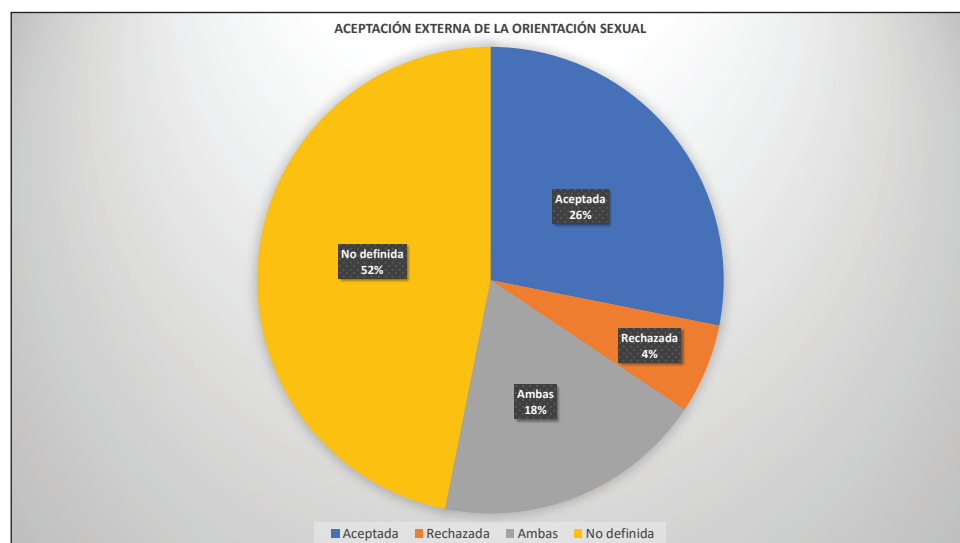


Fuente: Elaboración propia.

Figura 14. Orientación sexual de los personajes LGBTQ+



Fuente: Elaboración propia.

Figura 15. Aceptación externa de la orientación sexual

Fuente: Elaboración propia.

personajes con los que comparte trama en la ficción. En tercer lugar (18%) se hallan personajes en los que su orientación sexual es aceptada por una parte del resto de personajes de la ficción y rechazada por otros. Por último (4%) se encuentran personajes en los que la orientación sexual es rechazada por todos los personajes que conocen dicha situación. Por lo tanto, en un 22%, la orientación sexual sigue suponiendo un problema para parte o la totalidad del resto de los personajes, mientras que solo es aceptada en un 26% y no se conoce este dato en el 52%.

4. Discusión

Los resultados hallados pueden ser relacionados con investigaciones sobre la representación LGTBIQ+ en ficciones seriadas. En primer lugar, estos resultados nos permiten discutir el uso de patrones homonormativos investigados por autores como Vanlee (2019), que vinculan a personajes LGTBIQ+ con unas características muy concretas bien integradas en la sociedad. Así, hay un uso amplio de personajes adolescentes o adultos jóvenes, además de delgados o musculados. También respecto a la edad de los personajes, estos resultados se han mostrado coincidentes con otros estudios que infieren un considerable uso de personajes LGTBIQ+ adolescentes (Robinson et al., 2014). Sobre el nivel socioeconómico y cultural, podemos hallar una equivalencia entre el número de personajes con un nivel socioeconómico y cultural medio/alto, con aproximadamente tres de cada cuatro personajes, lo que nuevamente se asocia al patrón homonormativo de los personajes LGTBIQ+ (Francis, 2021). Sin embargo, uno de cada tres posee un nivel socioeconómico y cultural bajo, lo que infiere, en segundo lugar, una persistencia de las antiguas construcciones narrativas que asociaban a los personajes del

colectivo con entornos de droga y con personajes oscuros y malvados (Bridges, 2018).

Por otro lado, el drama y la comedia son los dos géneros actualmente más utilizados en las series que incluyen a personajes y tramas LGTBIQ+, como ya ocurría en décadas anteriores. Recordemos que ambos géneros tienen su origen en la misma aparición de la ficción seriada, durante la censura en países occidentales como Estados Unidos o España, en los que la diversidad sexual era presentada o bien como un elemento censurable, malvado o dramático, o bien como un elemento para provocar la risa en la persona espectadora. Estas dos representaciones continuaron en las décadas de los ochenta, noventa y dos mil, con un gran porcentaje de ficciones en las que la salida del armario, la aceptación social o el alivio cómico suponían la trama principal del personaje LGTBIQ+ (Branchik y O'Leary, 2016; Bridges, 2018).

QCon respecto a la identidad de género, los resultados se encuentran en la misma línea que los mostrados por los informes GLAAD (2022) y ODA (2022) en relación con los personajes no binarios u hombres trans, confirmando la escasa presencia de éstos. En relación con las mujeres trans, los resultados concuerdan con el informe GLAAD (2022), que infiere un aumento de estos personajes, pero no con el de ODA (2022) que, por el contrario, observa una disminución, pero una mejor representación cualitativa, de estos personajes. En este sentido, la expresión de género, que es mayoritariamente femenina, se encuentra en concordancia con el informe estadounidense GLAAD (2022), que infiere en el último año un aumento de personajes femeninos en las series de televisión, lo que marca un nuevo récord, aunque el porcentaje de esta investigación es superior a los resultados de GLAAD (57% frente a un 47%). Sin embargo, el informe ODA (2022), el homólogo español a GLAAD, señala este año una disminución de los personajes femeninos, marcando un 44,2% en el año 2021.

Sobre la orientación sexual, tanto el informe GLAAD (2022) como el ODA (2022) muestran un aumento de personajes bisexuales y una falta de personajes asexuales en las ficciones seriadas actuales, hecho que queda manifestado del mismo modo tanto en el informe como en los resultados hallados. Con respecto a la aceptación externa de esta orientación sexual, el hecho de que no sea aceptada por la mayoría de personajes refuerza la idea encontrada en investigaciones similares que afirman que las orientaciones sexuales diversas no están integradas con naturalidad en las series de televisión actuales, a excepción de los personajes con una construcción homonormativa (Kerrigan, 2020), que han asimilado patrones aceptados socialmente de sus homólogos heterosexuales.

También ha sido posible observar que la mayoría de estos personajes analizados no se encuentra en una relación afectiva de ningún tipo con otras personas y que habitualmente estos personajes sin pareja estable tienen relaciones afectivo-sexuales con un gran número de personajes. Este hecho provoca que, como han analizado investigaciones vinculadas a este tema, se asocie al colectivo LGTBIQ+ con mayores conductas promiscuas que a sus homólogos cisheterosexuales (Villanueva-Baselga, 2021). A este respecto, el hecho de que los personajes LGTBIQ+ no cuenten con relaciones afectivas, como sí ocurre con la mayoría de los personajes cisheterosexuales, los sitúa en una posición simbólica distinta e inicia el germen de imaginarios sociales distorsionados sobre estos. En este sentido, investigaciones basadas en análisis sobre vínculos familiares en personajes LGTBIQ+ verifican estos resultados e infieren que los personajes del colectivo no suelen contar con vínculos familiares y que son más proclives a crear familias, no en un sentido biológico o legal, sino en uno afectivo, con otros personajes del colectivo o con personas afines a ellos (Hermann-Wilmarth y Ryan, 2016).

Sobre la personalidad de los personajes, otras investigaciones confirman la existencia del aquí observado patrón dual y contrapuesto de personaje LGTBIQ+ extrovertido, asociado habitualmente al histrionismo o a la “pluma LGTBIQ+”, frente al personaje LGTBIQ+ introvertido que intenta pasar desapercibido (Ramírez Alvarado y Cobo Durán, 2013). Finalmente, cabe destacar que la religión no es una característica diferencial ni utilizada habitualmente en las tramas narrativas de los personajes de los últimos años, tal y como han comprobado investigaciones similares centradas en personajes de series de televisión españolas de plataformas SVoD, como la realizada por Marcos-Ramos y González-de-Garay (2021).

5. Conclusiones

Es manifiesto tanto el aumento de personajes del colectivo LGTBIQ+ en las series de televisión occidentales actuales, como la evolución de su representación, pues se ha producido un recorrido desde una invisibilidad inicial hasta una actualidad más explícita en las ficciones seriadas. Sin embargo, debido a

la capacidad de socialización de los medios de comunicación, si esta representación se realiza de forma distorsionada, implica efectos negativos tanto en la propia autoconcepción, identidad y autoestima de las personas LGTBIQ+, como en la imagen que la sociedad tiene de ellas. Entendemos, por lo tanto, como una representación distorsionada a aquella en la que las diversidades sexuales se presentan con estereotipos tradicionales y recurrentes en el panorama audiovisual: drogadicción, promiscuidad, VIH, etc., y que, por lo tanto, no permite una representación más integrada en la que se muestre una mayor variedad de arcos y de construcciones narrativas diversas sobre estos personajes.

Además, no es posible conocer si este aumento se debe a una predisposición solidaria por parte de las productoras o a una estrategia de *pinkwashing* como un reclamo económico por parte de éstas, ya que son conscientes de que hay una parte de su audiencia deseosa de ver plasmadas estas realidades en sus narrativas. Sin embargo, en las ficciones analizadas no se puede hablar de *queerbaiting*, ya que todos los personajes analizados lo han sido de forma explícita.

En este sentido, se ha observado la existencia de un doble patrón contrapuesto en los personajes LGTBIQ+ examinados, lo que supone un aporte de esta investigación. Por un lado, un patrón que vincula a estos personajes con entornos de exclusión y pobreza, con vidas en barrios marginales, rechazo social o dedicación a la prostitución, entre otros, en los que los personajes habitualmente se encuentran apartados del resto de la sociedad cisheterosexual. Este patrón de marginalidad ha sido hallado tanto entre los personajes trans, como los de la serie *Pose*, como entre los cis, como Ian en *Shameless* o “La Tota” en *Malaka*. Por otro lado, existe un patrón homonormativo, en el que los personajes LGTBIQ+ han asimilado características socioculturalmente apreciadas de la heteronormatividad. Entre ellas destacan pertenecer a la clase media-alta tanto a nivel cultural como educativo, ser joven, contar con un físico delgado o musculado o dedicarse a profesiones reconocidas en la sociedad, como profesora de universidad. Estos personajes homonormativos, al contrario que los primeros, sí que se integran con naturalidad en el resto de las tramas.

Así, la problemática de estos dos patrones recae en que el primero de ellos continúa manteniendo imaginarios sociales distorsionados sobre el colectivo LGTBIQ+, vinculándolos a lugares marginales, de prostitución y de droga. El segundo de ellos, por su parte, genera preceptos sobre qué personajes LGTBIQ+ son aceptables y cuáles no. Además, invisibiliza, o directamente elimina, realidades del colectivo como las lesbianas butch o los personajes LGTBIQ+ con discapacidad o con sobrepeso, lo que dificulta el conocimiento de estas identidades. A este respecto, se presenta en las series analizadas una ausencia de personas asexuales o de género no binario, siendo esto reafirmado con investigaciones e informes similares, como ODA o GLAAD, lo que representa un reto para la industria audiovisual, haciendo necesaria la inclusión de más identidades y orientaciones diversas que no encuentran su hueco en las series actuales.

Para futuras investigaciones, por un lado, se plantea ampliar la muestra analizada con un mayor número de series de televisión o de países, lo que puede suponer una limitación de esta investigación. Sin embargo, la finalidad de este estudio era hallar tendencias en los patrones de representación y no hacer un análisis exhaustivo de todas las series existentes, debido al elevado número de estas. Por otro lado, se propone la realización de estudios multidisciplinarios en los que se analice los efectos psicológicos de esta representación estereotipada entre la audiencia LGTBIQ+ y cisheterosexual.

De este modo, las series de televisión analizadas siguen presentando patrones históricos y distorsionados provenientes de otras épocas. Entre ellos, destaca el hecho de que la orientación sexual diversa continúe suponiendo un problema para un porcentaje considerable de personajes del entorno de la ficción o que a los personajes no se les asocie con vínculos familiares ni descendencia, lo que en muchas ocasiones relaciona a los personajes LGTBIQ+ con conductas promiscuas, presentándolos en un patrón desigual al de sus homólogos cisheterosexuales. Sin embargo, esto se combina con una cierta tendencia a una mayor integración de estos personajes LGTBIQ+, pero únicamente con las características homonormativas analizadas, por lo que presentan modelos sobre cómo deben ser o no ser los personajes para poder integrarse óptimamente en el contexto de la serie. De esta manera, esta integración únicamente en ambientes y con características específicas no implica necesariamente una mayor naturalización de estas realidades y, sin duda, y debido al papel de creador de imaginarios sociales del audiovisual, tiene implicaciones en la realidad tanto de las propias personas LGTBIQ+ como en la concepción del resto de la sociedad.

Por lo tanto, esta investigación plantea varias deficiencias en la representación, que se indican para ser tomadas en cuenta durante los procesos de construcción de los personajes del colectivo en las series de televisión. El objetivo es conseguir una mejora en la creación de los mismos para conseguir así una mejora en la representación mediática LGTBIQ+ y, por lo tanto, en los imaginarios sociales sobre estos.

Notas

Esta investigación ha sido financiada por el contrato FPU15/04411 del Ministerio de Universidades de España. Ha obtenido el primer premio de los XXXIV Premios CAC a la investigación sobre comunicación audiovisual.

Referencias

- Al-Faham, H., Davis, A. M. y Ernst, R. (2019). Intersectionality: From theory to practice. *Annual Review of Law and Social Science*, 15(1), 247-265. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-101518-042942>
- Anselmo, D. W. (2018). Gender and Queer Fan Labor on Tumblr: The Case of BBC's Sherlock. *Feminist Media Histories*, 4(1), 84-114. <https://doi.org/10.1525/fmh.2018.4.1.84>
- Asante, G., Baig, N. y Huang, S. (2019). (De) politicized pleasures and the construction of (white) queer utopia in Netflix's Sense8. *Queer Studies in Media & Popular Culture*, 4(3), 319-334. https://doi.org/10.1386/qsmc_00015_1
- Barry, B. y Drak, D. (2019). Intersectional Interventions into Queer and Trans Liberation: Youth Resistance Against Right-Wing Populism Through Fashion Hacking. *Fashion Theory*, 23(6), 679-709. <https://doi.org/10.1080/1362704X.2019.1657260>
- Branchik, B.J. y O'Leary, B. (2016). Funny, scary, dead: Negative depictions of male homosexuality in American advertising. *Journal of Historical Research in Marketing*, 8(4), 524-544. <https://doi.org/10.1108/JHRM-07-2015-0027>
- Brennan, J. (2018). Queerbaiting: The 'playful' possibilities of homoeroticism. *International Journal of Cultural Studies*, 21(2), 189-206. <https://doi.org/10.1177/1367877916631050>
- Bridges, E. (2018). A genealogy of queerbaiting: Legal codes, production codes, 'bury your gays' and 'The 100 mess'. *The Journal of Fandom Studies*, 6(2), 115-132. https://doi.org/10.1386/jfs.6.2.115_1
- Canet Centellas, F. J., Valero Navarro, M. A. y Codina Bonilla, L. (2016). Quantitative approaches for evaluating the influence of films using the IMDb database. *Communication & Society*, 29(2), 151-172. <https://doi.org/10.15581/003.29.2.151-172>
- Crowley Webber, E. (2019). "The Liberatory Potential of Dawson's Creek: Panicked Reactions to Teen Sex and Television in 1990s US Culture. *The Velvet Light Trap*, (84), 50-63. <https://doi.org/10.7560/VLT8405>
- Davies, S. P. (2016). *Out at the Movies: A History of Lesbian, Gay, Bisexual, Transexual and Queer Cinema*. Oldcastle Books.
- Diego, P. y Grandío-Pérez, M. D. M. (2018). El asentamiento de la ficción seriada española en el extranjero (2005-2017). El caso de la adaptación norteamericana de Los misterios de Laura desde el punto de vista de sus creadores. *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 828-844. DOI: [10.4185/RLCS-2018-1284en](https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1284en)

- Francis, I. (2021). Homonormativity and the queer love story in *Love, Simon* (2018) and *Happiest Season* (2020). *Women's Studies Journal*, 35(1), 80-93.
<https://bit.ly/3Q2tyfg>
- Ganter, S. A. y Ortega, F. (2019). The invisibility of Latin American scholarship in European media and communication studies: Challenges and opportunities of de-westernization and academic cosmopolitanism. *International Journal of Communication*, 13, 68-91.
<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/8449>
- Gao, W., Ji, L., Liu, Y. y Sun, Q. (2020). Branding cultural products in international markets: A study of hollywood movies in China. *Journal of Marketing*, 84(3), 86-105.
<https://doi.org/10.1177/0022242920912704>
- Gilleard, C. (2018). From collective representations to social imaginaries: How society represents itself to itself. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 5(3), 320-340.
<https://doi.org/10.1080/23254823.2017.1409130>
- GLAAD (2022). Where we are on TV 2021–2022. GLAAD.
<https://www.glaad.org/whereweareontv21>
- González-de-Garay, B., Marcos-Ramos, M. y Portillo-Delgado, C. (2020). Gender representation in Spanish prime-time TV series. *Feminist Media Studies*, 20(3), 414-433.
<https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1593875>
- Gross, L. (2001). *Up from invisibility: Lesbians, gay men, and the media in America*. Columbia University Press.
- Hartal, G. (2020). Touring and obscuring: How sensual, embodied and haptic gay touristic practices construct the geopolitics of pinkwashing. *Social & Cultural Geography*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/14649365.2020.1821391>
- Hermann-Wilmarth, J. M. y Ryan, C. L. (2016). Queering chapter books with LGBT characters for young readers: Recognizing and complicating representations of homonormativity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 846-866.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.940234>
- Higueras-Ruiz, M. J., Gómez-Pérez, F. J. y Alberich-Pascual, J. (2018). Historical review and contemporary characterization of showrunner as professional profile in TV series production: Traits, skills, competences, and style. *Communication & Society*, 31(1), 91-106.
<https://doi.org/10.15581/003.31.35721>
- Huerta-Florian, M.A. (2020). *Revolución seriada: El gran cambio de la ficción televisiva en España*. Tirant lo Blanch.
- Kerrigan, P. (2020). After Marriage: The assimilation, representation, and diversification of LGBTQ lives on Irish television. *Television & New Media*, 22(1), 47-64.
<https://doi.org/10.1177/1527476420976122>
- Marcos-Ramos, M. y González-de-Garay, B. (2021). New Feminist Studies in Audiovisual Industries| Gender Representation in Subscription Video-On-Demand Spanish TV Series. *International Journal of Communication*, 15, 581-604.
<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/15855>
- McLaughlin, B. y Rodriguez, N. S. (2017). Identifying with a stereotype: The divergent effects of exposure to homosexual television characters. *Journal of Homosexuality*, 64(9), 1196-1213.
<https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1242335>
- Melero Salvador, A. (2014). The representation of homosexuality in the cinema of Franco's dictatorship. *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, 19(36), 189-204.
<https://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/13500>
- Monaghan, W. (2021). Post-gay television: LGBTQ representation and the negotiation of 'normal' in MTV's *Faking It*. *Media, Culture & Society*, 43(3), 428-443.
<https://doi.org/10.1177/0163443720957553>
- Moyano, N. y Sánchez-Fuentes, M.D.M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53, 101441.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. Sage.
- ODA (2022). *Informe 2021 del Observatorio de la Diversidad en los Medios Audiovisuales*. ODA.
http://oda.org.es/wp-content/uploads/2022/07/InformeODA2022_0011.pdf
- Ramírez Alvarado, M. D. M. y Cobo Durán, S. (2013). La ficción gay-friendly en las series de televisión españolas. *Comunicación y Sociedad*, (19), 213-235.
<https://bit.ly/3yVLP50>
- Richardson, D. (2021). Queer Bandits and Partisans: Reimagining Male Homosexuality in Early Post-War Italy. *Italian Studies*, 77(1), 65-79.
<https://doi.org/10.1080/00751634.2021.1917160>
- Robinson, K. H., Bansel, P., Denson, N., Ovenden, G. y Davies, C. (2014). *Growing up queer: Issues facing young Australians who are gender variant and sexuality diverse*. University of Western Sydney.
- Rojas-Lamoren, Á. J., Alcántara-Pilar, J. M., Sánchez-Duarte, I. M. y Rodríguez-López, M. E. (2019). The effect of spectators' cultural values and their involvement on the attitude towards the contents of the television series. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, 7(1), 53-66.
<https://www.jsod-cieo.net/journal/index.php/jsod/article/view/173>
- Sánchez-Soriano, J. J. y García-Jiménez, L. (2020). The media construction of LGBTQ+ characters in Hollywood blockbuster movies. The use of pinkwashing and queerbaiting. *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 95-115.
<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1451>

- Sánchez-Soriano, J. J. (2022). Representación del colectivo LGBT+ en la ficción televisiva española contemporánea (2015-2020). *Comunicación y Sociedad*, 1-23. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8307>
- Shields, A. (2022). Streaming Giants Carve New Paths in India: The Rise of Female Production, Content, and Consumption. *Studies in World Cinema*, 1(aop), 1-22. <https://bit.ly/3n6Dgml>
- Sultan, R. S. y Masood, F. B. (2020). Portrayals of Love, Romance & Sexuality in Animated Films for Children A Content Analysis of Animated Films Released in 2018. *Journal of Mass Communication*, 23. <https://doi.org/10.46568/jmcd.v23i1.113>
- Tolkachev, D. y Tolordava, T. (2020). Shared past, different future? Russian and Georgian authorities' discourse concerning homosexuality. *Sexuality & Culture*, 24(2), 447-464. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09688-2>
- Vanlee, F. (2019). Acknowledging/denying LGBT+ difference: Understanding homonormativity and LGBT+ homogeneity in Flemish TV fiction through production research. *European Journal of Communication*, 34(5), 520-534. <https://doi.org/10.1177/0267323119874250>
- Villanueva-Baselga, S. V. (2021). HIV-related stigma in the European cinema: Conflictive representations of a cultural trauma. En: C. M. Scarcelli, D. Chronaki, S. D. Vuyst y S. Villanueva-Baselga (Eds.), *Gender and Sexuality in the European Media: Exploring Different Contexts Through Conceptualisations of Age* (73-84). Routledge.
- Waggoner, E. B. (2018). Bury your gays and social media fan response: Television, LGBTQ representation, and communitarian ethics. *Journal of Homosexuality*, 65(13), 1877-1891. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1391015>
- Waldfoegel, J. (2017). The random long tail and the golden age of television. *Innovation Policy and the Economy*, 17(1), 1-25. <https://doi.org/10.1086/688842>
- Yan, H. Y. (2019). "The Rippled Perceptions": The Effects of LGBT-Inclusive TV on Own Attitudes and Perceived Attitudes of Peers Toward Lesbians and Gays. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(3), 848-871. <https://doi.org/10.1177/1077699018821327>

La invisibilidad del deporte femenino en los informativos de la televisión pública catalana en marzo de 2023

ISAAC PECINO PELÁEZ*Graduado en Comunicación Audiovisual*isaac_pecino@hotmail.comORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6718-3860>**LORENA GÓMEZ PUERTAS***Profesora lectora**Universitat Pompeu Fabra*lorena.gomez@upf.eduORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2203-8352>*Artículo recibido el 2/7/23 y aceptado el 23/10/23***Cómo citar:**

Pecino Peláez, I. y Gómez Puertas, L. (2023). La invisibilidad del deporte femenino en los informativos de la televisión pública catalana en marzo de 2023. *Quaderns del CAC*, 49, 73-85. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id421005>

Resumen

Este artículo investiga, desde la perspectiva de género, la presencia del deporte femenino en el telediario de máxima audiencia de TV3 durante el mes de marzo del 2023 en conjunto, y el 8 de marzo en concreto, con el objetivo de cuantificar la cobertura de los deportes protagonizados por mujeres en contraposición al masculino. Se comprueba que la televisión pública catalana solo dedica el 14,39 % del tiempo del bloque de deportes a las competiciones femeninas. La investigación también hace hincapié en el hecho que el fútbol es el gran protagonista de la sección deportiva, tanto femenina como masculina. Finalmente, pone sobre la mesa la contradicción que supone que el informativo no respete su propio libro de estilo en cuanto a cuestiones de igualdad y paridad de género.

Palabras clave

Deporte femenino, género, desigualdad, presencia mediática, televisión pública.

Abstract

This article investigates, from a gender perspective, the presence of women's sports on primetime television news on TV3 during the month of March 2023 as a whole, and on 8 March in particular, with the aim of quantifying the coverage of sports involving women as compared to men. It is verified that Catalan public television only devotes 14.39% of the time in its sports block to women's competitions. The research also emphasises the fact that football, both women's and men's, is the main focus of the sports section. Finally, it examines the contradiction that means that the news media fails to respect its own style book in terms of issues of equality and gender parity.

Keywords

Female sport, gender, inequality, media presence, public television.

1. Introducción

Los países bajo el marco europeo reconocen la necesidad de continuar revisando y reflexionando sobre el papel de las mujeres en la sociedad para buscar una igualdad que hoy en día todavía no se ha conseguido. En este sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible definidos por las Naciones Unidas en la Agenda 2030 incluyen como objetivo número 5 conseguir la igualdad de género, empoderar todas las mujeres y niñas y “[a]probar y fortalecer políticas idóneas y leyes aplicables para promover la igualdad” (Naciones Unidas, 2015, p. 21).¹ Por lo tanto, se considera que, en muchos ámbitos, la mujer todavía

sufre un trato desigual respecto al hombre. Es el caso del deporte, un sector en el que el desequilibrio de género es más pronunciado y a menudo la mujer es ninguneada y silenciada, no solo por una parte de la sociedad, sino también (y, sobre todo) por los medios de comunicación.

En Cataluña, el deporte femenino ha conseguido en los últimos años un reconocimiento más grande. Este progresivo apoyo social tiende a consolidar un cambio muy significativo en la sociedad catalana. En este contexto, es pertinente investigar el papel que juegan los medios de comunicación en la construcción discursiva del deporte femenino, y especialmente, cómo participa la televisión pública de más audiencia en Cataluña, TV3.

En primer lugar, hay que tener presentes las directrices que han orientado de manera específica la cobertura informativa de la televisión pública catalana en materia de género. El decálogo sobre perspectiva de género en los contenidos de los medios de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (CCMA), recogido dentro de su libro de estilo, establece que se tiene que aplicar una “[p]aridad en todos los contenidos, tanto de expertos como de protagonistas” y, si procede, “aplicando la discriminación positiva». Se señala también que se tienen que implementar “contenidos que claramente cuestionan los roles de género” y los “contenidos que abordan temas de igualdad y desigualdad de género”. El mismo decálogo insiste en decir que se tiene que evitar “la fragmentación de los cuerpos de mujeres en imágenes que contribuyan a su cosificación” y que se tiene que eliminar “el lenguaje sexista” (CCMA, 2015).

En segundo lugar, en cuanto a la información deportiva, el manual de estilo propone como objetivo “reflejar la diversidad deportiva del país” difundiendo “contenidos deportivos de modalidades o categorías minoritarias [...], de acuerdo con criterios periodísticos y atendiendo a nuestros principios de pluralismo, diversidad, defensa de las minorías, [...] y paridad y equilibrio de sexos, recogidos en nuestros principios editoriales” (CCMA, 2013).

Este artículo evalúa la cobertura del deporte femenino en el *Telenotícies vespre*, el de máxima audiencia de TV3, de acuerdo con estos preceptos y analizando los indicadores de igualdad y paridad de género.

2. Objetivos

En este contexto, y centrados en el caso de la televisión pública catalana, se establecen cinco objetivos que delimitan la propuesta de la investigación:

O1: Examinar la presencia y la jerarquización informativa, en tiempo y número de noticias, del deporte femenino en contraposición al masculino (segregando las noticias de carácter extradeportivo y las competiciones mixtas en que compiten hombres y mujeres), a los informativos de la noche de TV3.

O2: Identificar las disciplinas deportivas más recurrentes en la cobertura del deporte femenino y masculino en los telediarios de TV3.

O3: Analizar el tratamiento informativo del deporte femenino, atendiendo al discurso multimodal, la tematización y la identificación de actores y voz periodística.

O4: Determinar si el 8 de marzo de 2023, Día Internacional de la Mujer, y los días anterior y posterior, los espacios informativos analizados dedicaron noticias específicas sobre la difusión del deporte femenino.

O5: Observar si las recomendaciones sobre género y deportes, recogidas en el libro de estilo de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals, se respetan en la cobertura y difusión del deporte femenino.

3. Marco teórico

3.1 Cobertura periodística del deporte femenino

Cada vez más, las mujeres participan y consiguen triunfos o posiciones destacadas en competiciones deportivas, configuran más equipos femeninos en más disciplinas y también «practican deportes altamente masculinizados, como el fútbol» (Marín & García, 2022, p. 317). Justamente, el popularmente conocido como *deporte rey*, el fútbol, ha monopolizado y monopoliza la agenda mediática en muchos contextos periodísticos. Es lo que se ha llamado *futbolización* o la tiranía del fútbol (Ramon-Vegas, 2017; Rojas-Torrijos, 2012; Steen, 2012), entendido como fútbol masculino. No obstante, ahora es “el fútbol femenino [el que] vive una época de expansión en España” (Boronat, 2021, p. 7) y equipos como el Fútbol Club Barcelona han conseguido hitos tan importantes como el récord de asistencia en un partido de fútbol femenino con 91.648 espectadores.² Pero a pesar de estos datos y “el creciente número de jugadoras, el fútbol femenino ejerce un papel meramente marginal en los medios de comunicación y en los discursos públicos” (Pfister, 2015, p. 564). Se sobrepone el sesgo de género: el fútbol femenino, como el resto de deportes protagonizados por mujeres, todavía no tiene suficiente presencia en los medios.

En el contexto español, las investigaciones sobre la cobertura periodística de los deportes confirman este sesgo, extendido entre los diferentes medios —de los informativos televisivos a la prensa especializada— y sostenido a lo largo de los años. Así, Núñez y Gordillo (2011) advertían hace una década que el 90,9 % del deporte que aparecía en los informativos de televisión en la sección de deportes tenía los hombres como protagonistas, y la presencia de las mujeres en pantalla era anecdótica. Estos datos son similares a los que ofrece la investigación de Hernández Sánchez, Galán Arribas y Herrero Gutiérrez (2018), al cabo de unos años, en que se determina que el deporte femenino en la sección específica del informativo de La 1 es inferior al 3 %. El informe del Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC, 2022) sobre las mujeres en la programación de deportes constata que el 10,4 % de la información deportiva en TV3 se dedica al deporte femenino, y la disciplina deportiva a la que se destina más tiempo es la natación, seguida del waterpolo, el tenis, el hockey y el baloncesto.

3.2 Mujeres y espacio público por medio del deporte

Este ascenso imparable de las mujeres en el deporte avanza “en paralelo a la evolución progresiva de su presencia en el espacio público” (Donoso Pérez *et al.*, 2023, p. 559), y es a partir de este hito que puede leerse también la cobertura mediática del deporte femenino como un claro indicador de los cambios que se van dando en una sociedad que se marca como objetivo la igualdad de género.

Desde la perspectiva de la crítica feminista, autoras como Celia Amorós (1994, p. 23) ponen de manifiesto que “lo privado y lo público constituyen lo que podríamos llamar una invariante estructural que articula las sociedades jerarquizando

los espacios”, y cuando los distribuye respectivamente entre hombre y mujer, se consolida históricamente una configuración dicotómica endémica en la que el espacio público es masculino porque “las actividades socialmente más valoradas, las que tienen un mayor prestigio, las realizan prácticamente en todas las sociedades conocidas los varones”.

Tal como hemos visto después de repasar las investigaciones precedentes a nuestro entorno sobre la cobertura periodística deportiva, en términos cuantitativos, las mujeres han sido poco representadas, lo que ha causado la impresión que las deportistas no existen o tienen poco peso en contraposición con los hombres (Ramon-Vegas *et al.*, 2020). Además, se reproducen patrones de exclusión o segregación por género en el ámbito deportivo que afectan tanto a la cobertura como el tratamiento periodístico. Así lo corrobora, por ejemplo, el estudio de Calvo Ortega y Gutiérrez San Miguel (2016) cuando observa que los hombres deportistas en cualquier circunstancia son motivo de noticia, mientras que la aparición de las mujeres es más frecuente cuando se trata de acentuar algún aspecto extradeportivo y queda, en cambio, limitada a cuando ganan un campeonato de primer nivel. Esta «persistencia de los desequilibrios de género en la cobertura deportiva es especialmente problemática, puesto que puede crear barreras para promover modelos femeninos en la sociedad, especialmente entre los jóvenes» (Rojas-Torrijos y Ramon, 2021, p. 237).

3.3 Retos para las mujeres deportistas: autopercepción y falta de referentes

La falta de apoyo y difusión periodística del deporte protagonizado por mujeres, unida a la sobreexposición y popularización mediática del deporte masculino, provoca que las deportistas se perciban a sí mismas como invisibles, según recogen Martínez-Abajo *et al.* (2020), y/o cosificadas por una prensa que pone más énfasis en sus cuerpos que en su notoriedad deportiva. Una primera **consecuencia** de esta autopercepción es la dificultad para constituirse como referentes para niñas y adolescentes.

Son varios los estudios que reivindican la carencia de referentes deportivos femeninos para niñas y adolescentes en los medios de comunicación que favorezcan su integración en la práctica deportiva (Gómez-Colell, 2015; Gómez-Colell *et al.*, 2017; López Díez, 2011; Sainz de Baranda Andújar, 2014; Sanz Garrido, 2020). Muchos coinciden en recordar la influencia que se ejerce en la opinión pública cuando las informaciones periodísticas mayoritariamente muestran el deporte masculino, hecho que puede generar la idea que “solo el deporte practicado por hombres es importante” (López Díez, 2011, p.14).

3.4 Androcentrismo y relato deportivo: del lenguaje sexista a la falta de voz

A la hora de explorar el papel de los medios de comunicación en el ámbito deportivo desde una perspectiva de género, hay que tener presente también el lenguaje, “el instrumento fundamental para la profesión periodística” (Vega, 2012, p.7). Tal como

señalan autoras como Bernárdez Rodal (2015, p. 117), el lenguaje que se usa informativamente “es patriarcal y sexista, y a la vez que transmite información, legitima el sexismo”, y el deporte no está exento.

Así, una práctica generalizada en la información deportiva es la de dar «por hecho que cuando se habla del Campeonato Mundial de Balonmano, por defecto, es masculino», de forma que en la distinción «entre “deporte” y “deporte femenino” se está aplicando una óptica androcéntrica que toma por norma el deporte practicado por hombres y subordina el practicado por las mujeres, al considerarlo una excepción a la norma» (López Díez, 2011, p.49). También es significativa la tendencia a definir las deportistas con diminutivos o adjetivos que dificultan poner en valor sus participaciones en competiciones y torneos (López Díez, 2017), o mostrarlas enfatizando emociones como signos de debilidad o dependencia, por eso es fundamental revisar también las imágenes de la construcción mediática de los deportes.

Y del mismo modo, es importante observar que, incluso cuando las mujeres deportistas son las protagonistas de los hechos noticiables, no necesariamente se les otorga voz. Su relegación como protagonistas y relatoras se alinea con la imagen que a menudo se proyecta de las mujeres periodistas y su peso en las redacciones, especialmente en el ámbito deportivo. Tal como señala el estudio de Bandrés-Goldáraz y Serrano González (2021, p. 125), la situación laboral de las mujeres periodistas «se encuentra muy lejos de ser la que propugnan las leyes laborales y de igualdad actualmente presentes en el ordenamiento jurídico español y europeo” y esto va en detrimento del periodismo con perspectiva de género. Para estas autoras, así como para Salido Fernández (2022, p.2), una mayor presencia femenina en la producción informativa permitiría reducir los sesgos y estereotipos de género que los periodistas masculinos “tienen más probabilidades de reforzar”.

4. Diseño metodológico

Para examinar la producción informativa del canal público TV3, se ha diseñado un modelo ad hoc, de análisis de contenido, que engloba presencia y jerarquización de la información, tratamiento periodístico, tematización y aspectos discursivos clave (Igartua, 2006; Krippendorff, 1990). Para la recogida de datos, se parte de un modelo ad hoc testado y validado (fiabilidad *intercodificadores* método Holsti > 90%)³ en aplicaciones previas, que garantiza la obtención de datos empíricos, objetivos y fiables para poder extraer conclusiones fundamentadas en la confianza y la validez (Colle, 2011; Humanes & Igartua, 2004).

Los instrumentos para la recogida y análisis de los datos comprenden una primera tabla de identificación en la que se recogen, fundamentalmente, datos de presencia, género de los profesionales que conducen la sección de deportes (identificada por el nombre sentido que aparece rotulado), y jerarquización de las noticias. Las piezas informativas se clasifican según

cubran: deporte femenino; deporte masculino; deporte mixto (competiciones mixtas o competiciones en las que haya a la vez categorías femeninas y masculinas); o informaciones extradeportivas (noticias de ámbito deportivo que no abordan la práctica o la competición de manera específica, por ejemplo, casos judiciales que afectan un ente deportivo, asambleas de clubes, etc.).

La segunda parrilla analítica, una tabla por cada noticia, se organiza en cuatro bloques: análisis del discurso periodístico, análisis de las declaraciones de deportistas, entrenadores, etc., análisis de las imágenes y el análisis de las referencias no deportivas sobre la vida personal de los deportistas. Se añade, además, un apartado para las noticias identificadas como mixtas.

4.1 Estudio de caso. Selección de la muestra y del periodo temporal analizado

Esta investigación se ha planteado desde el punto de vista de análisis de las televisiones públicas, concretamente de la televisión pública de Cataluña (TV3) como una institución que ofrece un servicio público a la sociedad, que puede y debe ser auditada. La ley de Comunicación Audiovisual de Cataluña también habla de las misiones del servicio público audiovisual de competencia de la Generalitat, y dado que la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals está bajo el control legislativo, el artículo 26 de la ley también afecta a los contenidos de la televisión pública. La sección H de este artículo dice que se tiene que fomentar la “promoción activa de la igualdad entre hombres y mujeres, que incluye la igualdad de trato y de oportunidades, el respecto a la diversidad y a la diferencia, la integración de la perspectiva de género, el fomento de acciones positivas y el uso de un lenguaje no sexista” (Ley 22/2005, de 29 de diciembre, de la comunicación audiovisual de Cataluña, 2012).

Además, el CAC, la Generalitat de Cataluña y la CCMA (2020) impulsaron la campaña #ThoEstasPerdent, junto con un informe al que se adhirió TV3 y en que constaban diez compromisos en referencia a la cobertura mediática. Se instaba a “dar más visibilidad al deporte femenino” dedicando más “tiempo y espacio mediático a presentar los resultados y los hitos

conseguidos por las mujeres en las diversas competiciones” (pág. 3). También se proponía incorporar “la perspectiva de género en todos los aspectos del tratamiento de la información”, “[r]eflejar una imagen de las mujeres deportistas que sea diversa, no estereotipada y que sirva para crear modelos y referentes femeninos de éxito personal, profesional y social”, o remarcar “las desigualdades de condiciones que hoy en día hay entre el deporte masculino y el femenino” (pág. 3).

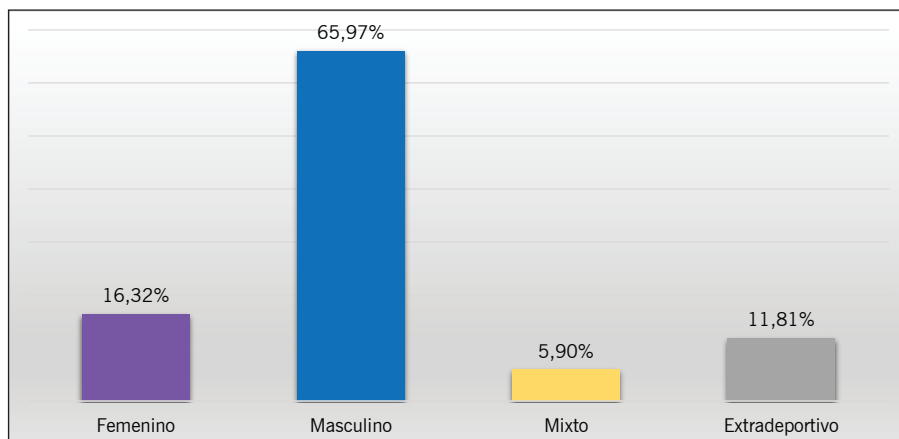
El periodo temporal que se ha analizado es marzo de 2023 como representativo en mitad de la temporada televisiva, y por la relevancia de la celebración del día Mundial de la Mujer; el 8M. Se han visionado los treinta y un días de la emisión de TV3 del *Telenotícies vespre* (de lunes a viernes) y del *Telenotícies vespre cap de setmana* (sábados y domingos) para seleccionar íntegras las secciones de deportes, que suman un total de 3 horas, 49 minutos y 49 segundos analizados. Escoger la edición de la tarde viene justificada porque es el espacio informativo con más *share* en la tradicional franja de *prime time*, hecho que supone un impacto significativo en la sociedad catalana. El porcentaje de audiencia acumulada en esta franja horaria es el más alto del día y supera el 66 % (Marco General de los Medios en España 2023, 2023, p. 38). Según datos publicados por Barlovento, la mayoría de los días de marzo del 2023, el *TV vespre* es el espacio con más cuota de pantalla de TV3 (Barlovento Comunicación, 2023).

5. Resultados

5.1 Cobertura periodística del deporte según categorías de género

Después de analizar las noticias deportivas emitidas por TV3 en el *Telenotícies vespre*, constatamos que un 65,97 % del total (N = 288), 190 noticias, se dedican al deporte masculino; y solo 47, que correspondería al 16,32 %, al deporte femenino. Las informaciones extradeportivas ocupan el 11,81 % (un total de 34 noticias), mientras que el 5,90 % restante, 17 noticias, se dedican a las competiciones mixtas (véase el gráfico 1).

Gráfico 1. Número total de noticias por género



Fuente: Elaboración propia.

En tiempo de emisión, los porcentajes son similares. Del total de tiempo de emisión de la sección de deportes (N = 03:49:49), el 62,87 % se destina al deporte masculino; el 17,88 %, al deporte femenino; el 14,39 %, a las informaciones extradeportivas, y el 4,86 %, a las competiciones mixtas. Los más de 140 minutos dedicados al deporte masculino contrastan claramente con los poco más de 40 del deporte femenino al informativo de la noche de TV3 en marzo (véase el gráfico 2).

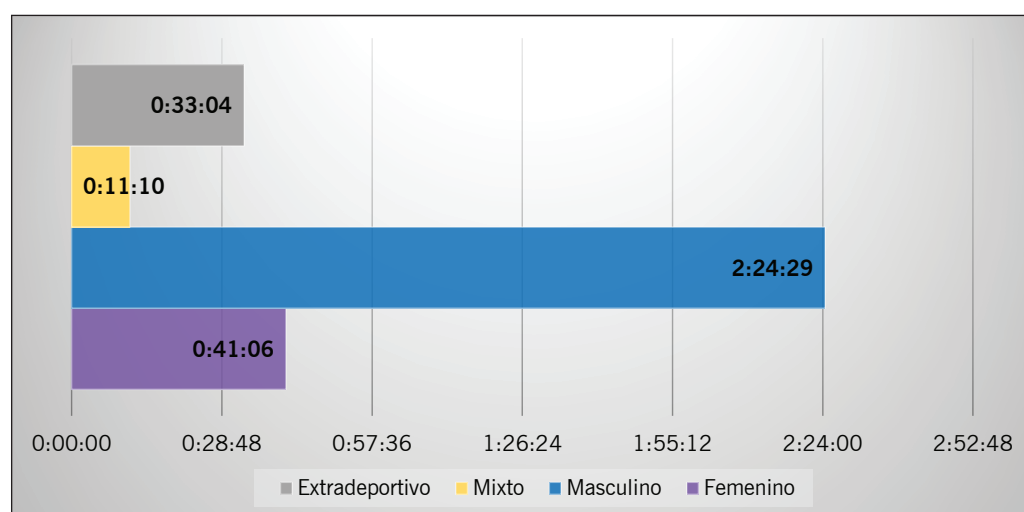
5.2 Distribución por disciplinas deportivas

Si analizamos los datos globales por disciplinas deportivas, el fútbol supera con creces el resto de deportes en la cobertura informativa del *Telenotícies vespre*. Del total de noticias (N = 288) analizadas, el 56,60 % se dedican al *deporte rey* (163), muchas más de las 37 que se ocupan de la segunda disciplina

destacada, el baloncesto (12,85 %), y a gran distancia de las que se situarían en las siguientes posiciones (véase el gráfico 3). Aquí, el rango baja a 9 unidades para el esquí y el motociclismo (3,13 %), 8 para el waterpolo (2,78 %), y 7 para el hockey y el ciclismo (2,43 %), seguidas del atletismo, el balonmano, el automovilismo y el hockey hierba con 6 (2,08 %). El resto de deportes que aparecen al informativo ya no superan el 2 %, con 4 (fútbol sala y fútbol 7) o 3 noticias (rugby) cada uno, mientras que el trial, la escalada, el tenis o la natación, el patinaje y el rally tienen una presencia prácticamente anecdótica. Es el caso también de los *Special Olympics*, con 2 noticias (0,69 %).⁴

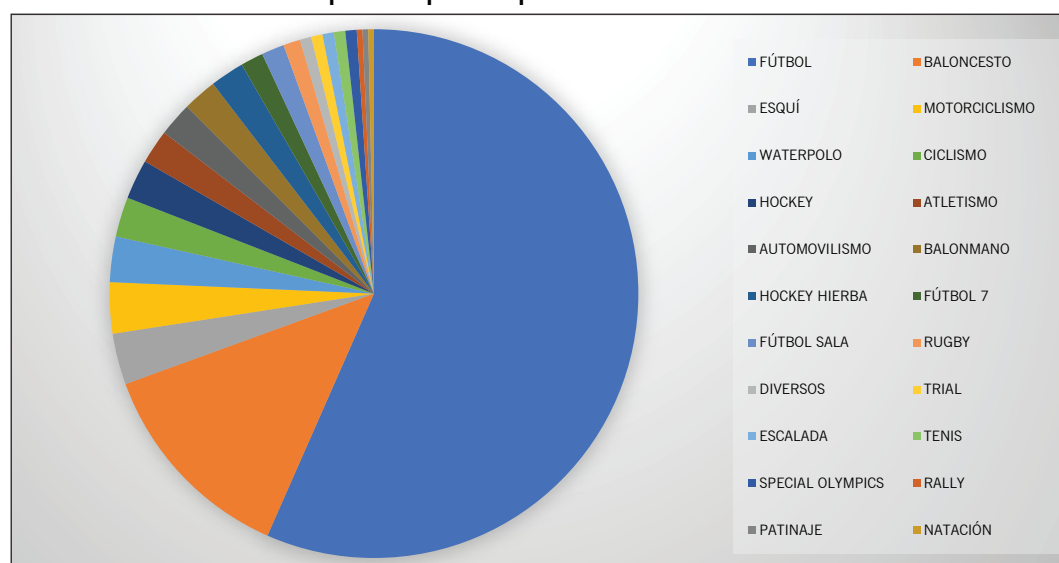
Si nos fijamos únicamente en las noticias dedicadas al deporte femenino (N = 47), a pesar de que el fútbol continúa centrando el protagonismo de las informaciones deportivas (46,81 %), su predominio no es tan abrumador. De entrada, la distancia con

Gráfico 2. Tiempo total de noticias dedicadas al deporte

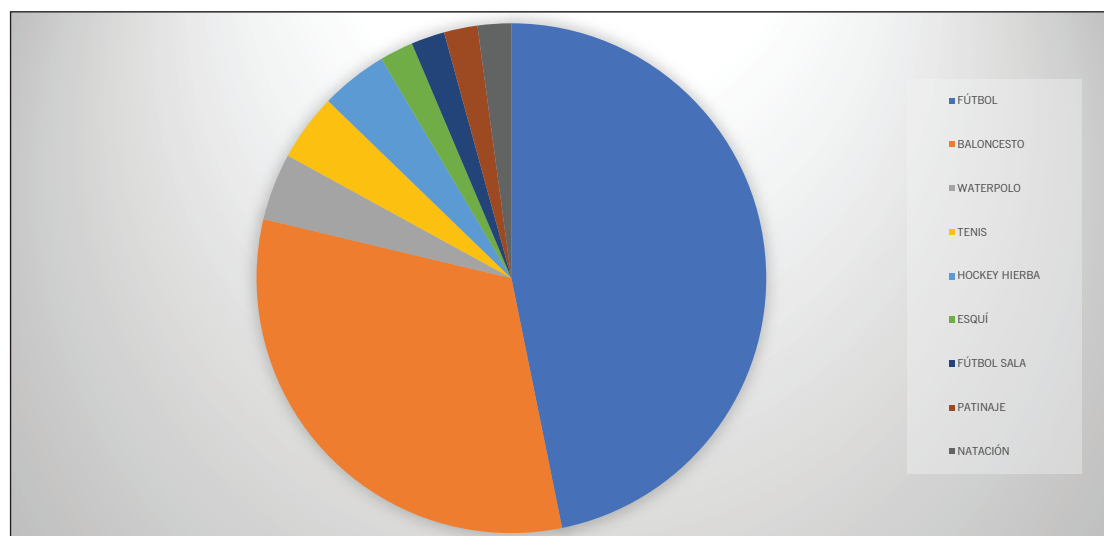


Fuente: Elaboración propia.

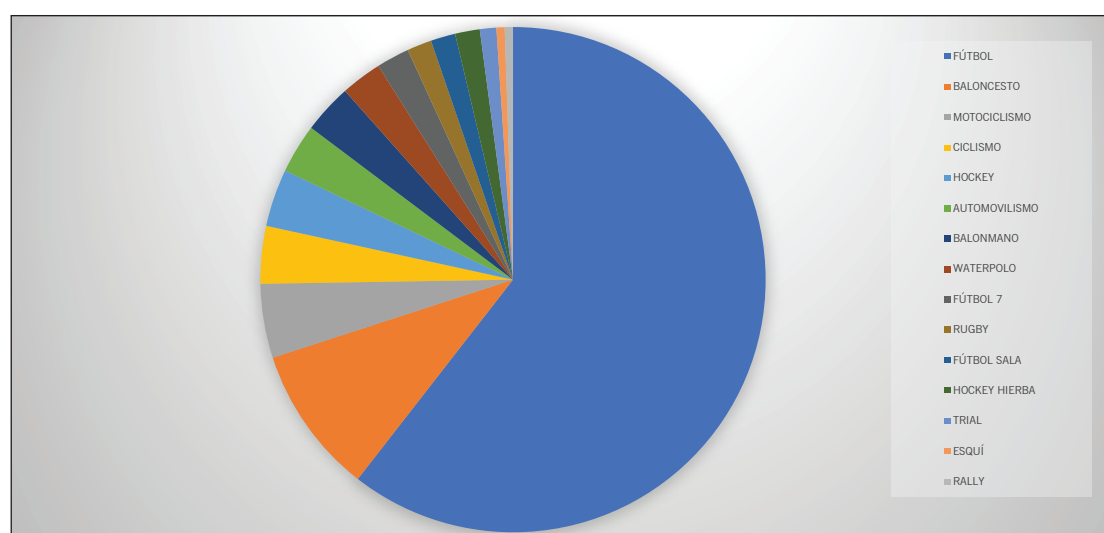
Gráfico 3. Total de noticias por disciplina deportiva



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Total de noticias de deporte femenino por disciplina deportiva

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. Total de noticias de deporte masculino por disciplina deportiva

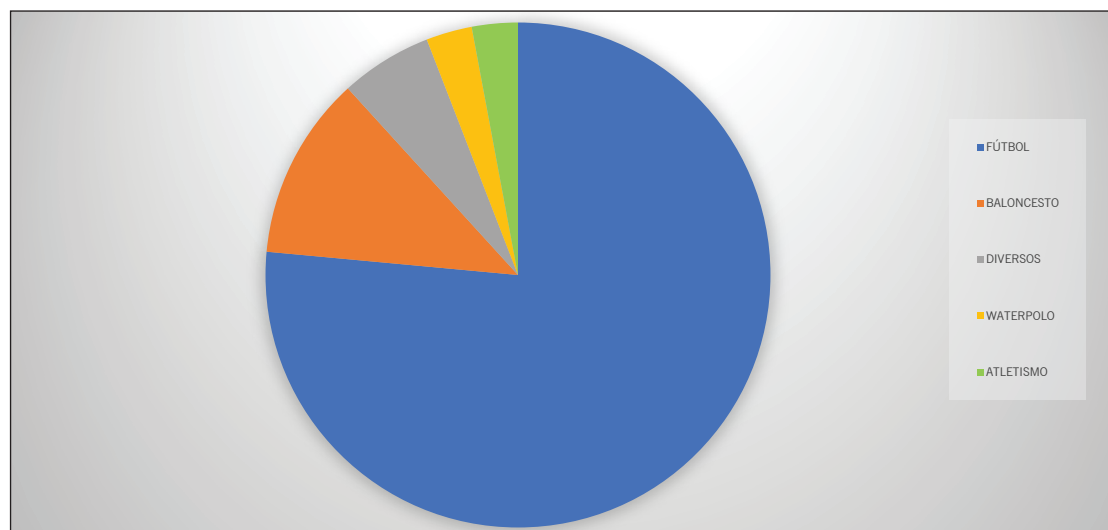
Fuente: Elaboración propia.

la segunda disciplina con más cobertura informativa es más pequeña: si al fútbol se dedican 22 noticias, al baloncesto, 15 (31,91 %). Y también destaca la menor diversificación de las otras disciplinas deportivas en rangos de cobertura más discretos. Aquí figuran solo el waterpolo, el tenis y el hockey hierba con dos noticias cada uno (4,26 %), y el esquí, el fútbol sala, el patinaje y la natación con tan solo una (2,13 %) (véase el gráfico 4).

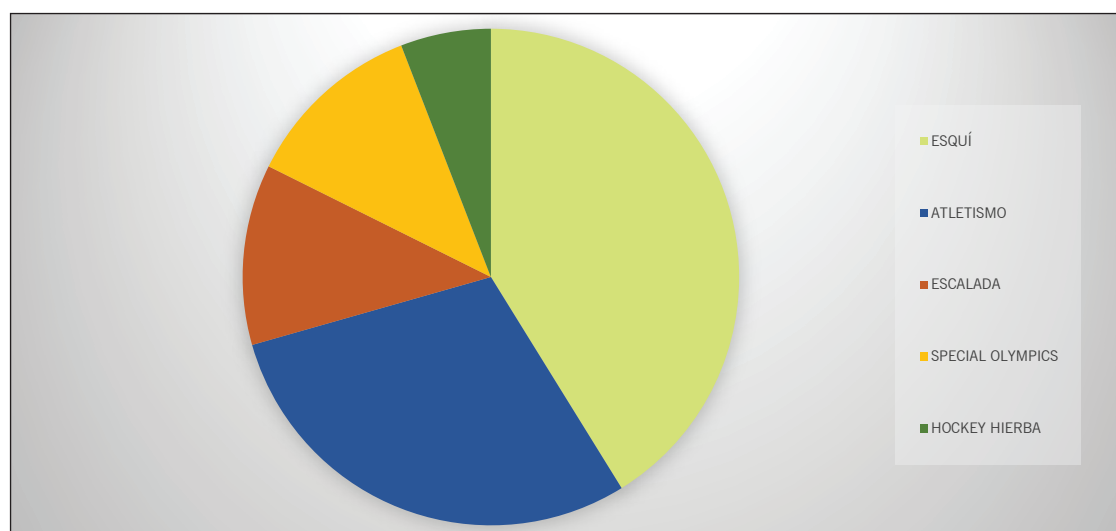
En cambio, para las informaciones dedicadas al deporte masculino, la tendencia a privilegiar el fútbol se acentúa. De las 190 noticias en total, 115, es decir, el 60,53 %, son de fútbol. Y las distancias entre el baloncesto, como segunda disciplina con más presencia informativa, con 18 noticias (9,47 %), o los deportes que ocupan las posiciones siguientes, se reduce.

En este rango de nueve o siete noticias figuran el motociclismo (4,74 %), el ciclismo y el hockey (3,68 %). Les siguen el waterpolo, con cinco noticias (2,63 %), y el fútbol 7 con cuatro (2,11 %). Y por debajo de este 2 %, pero con una diversidad más grande que la del deporte femenino, encontramos el rugby, el fútbol sala y el hockey hierba con tres (1,58 %), el trial con dos (1,05 %) y eventualmente alguna noticia de esquí y de rally (0,53 %) (véase el gráfico 5).

Respecto a las otras dos categorías, hay que destacar que las noticias de carácter extradeportivo (N = 34) son mayoritariamente relativas al fútbol (76,47 %). De nuevo, el baloncesto se sitúa en segundo lugar, pero con solo cuatro noticias (11,76 %), mientras que las cuatro restantes se distribuyen entre varios deportes cubiertos conjuntamente,

Gráfico 6. Total de noticias extradeportivas por disciplina deportiva

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 7. Total de noticias de competiciones mixtas por disciplina deportiva

Fuente: Elaboración propia.

además de la aparición eventual del waterpolo y el atletismo (2,94 %) (véase el gráfico 6).

En cuanto a las competiciones mixtas, la cobertura es significativamente menor, con un total de 17 noticias. El esquí encabeza esta categoría con siete noticias (41,18 %), seguido del atletismo con cinco (29,41 %) y ya con registros menores, la escalada y los *Special Olympics* con dos cada uno y la eventual presencia del hockey hierba (véase el gráfico 7).

5.3 Relevancia de las noticias de deporte femenino

Después de analizar las aperturas de la sección de deportes en los telediarios emitidos las noches de marzo de 2023, podemos observar cómo el deporte masculino protagoniza estas aperturas en 18 de las 31 jornadas (58,06 %), las informaciones

extradeportivas solo en siete ocasiones (22,58 %), y el deporte femenino abre el bloque seis ediciones (19,35 %).

Estos datos se analizan con más claridad cuando observamos las disciplinas deportivas que centran las noticias de apertura segregadas por género (véase el gráfico 8). Más de la mitad se han dedicado al fútbol masculino (51,61 %), sin contar con que las informaciones extradeportivas (19,35 %) también se relacionan con esta disciplina. También es el fútbol la disciplina destacada en femenino, pero con cinco noticias de apertura (16,13 %) ante las 16 del masculino. Lo que resulta indiscutible es que el fútbol es el protagonista con que se abre preferentemente la sección de deportes del telediario (en 27 de las 31 jornadas, el 87,09 %). En mucha menor medida aparecen el motociclismo masculino (6,45 %) o el waterpolo femenino

Se puede visualizar en la Tabla 1 que, de los días analizados (N = 31), el deporte femenino aparece, como mínimo una vez en 25 ocasiones (80,65 %), y en seis jornadas (19,35 %), no. Los días con más presencia de deporte femenino son el 25 y el 31

El 31 de marzo la sección de deportes del informativo abre anunciando una final de Champions histórica para el waterpolo, con dos equipos catalanes, el Mataró y el Sabadell. La siguiente noticia sobre deporte femenino recoge la lista del seleccionador español de fútbol en que destaca las jugadoras del Barça que están convocadas. Las otras dos noticias son de baloncesto, con los resultados de partidos del Barcelona y del Spar Girona. Las noticias masculinas son cuatro de fútbol, con temas como

Deporte	Medallas
Fútbol masculino	16
Extradeportivo fútbol	6
Fútbol femenino	5
Motociclismo masculino	2
Extradeportivo baloncesto	1
Waterpolo femenino	1

Tabla 1. Orden de aparición de noticias por género. Jerarquía de la información

[illegible]

Quaderns del CAC 49 - octubre de 2023

el posible retorno de Messi y los resultados y clasificación del Barça y el Espanyol. Las tres últimas noticias tratan sobre deportes de motor, MotoGP y Fórmula1, y la última, sobre fútbol sala.

De los seis días que no hay representación de deporte femenino en el telediario, el fútbol masculino es el deporte más frecuente; el día 9 y el día 14, por ejemplo, siete de las ocho noticias son de fútbol; el día 15, igualmente lo son cinco de las seis. El caso Negreira es uno de los temas más recurrentes en el ámbito extradeportivo, el baloncesto, el motociclismo o el waterpolo son otros deportes también frecuentes los días en que no hay ninguna noticia sobre deporte femenino.

Por último, en cuanto al día 8 de marzo, solo aparece una noticia de deporte femenino en la que se entrevista la seleccionadora de España de fútbol sala. El resto de informaciones son dos sobre la retirada de la camiseta de Pau Gasol de los Lakers, dos más de baloncesto, y dos de fútbol: una de relacionada con la competición de la Champions League, y la otra, con el caso Negreira. Hay que remarcar que los días anterior y posterior al 8 de marzo, no hay ninguna noticia de deporte femenino. El día 7 de marzo hay tres informaciones sobre fútbol y tres sobre baloncesto, y el día 9, el fútbol se lleva un total de ocho noticias y el waterpolo cierra la sección de deportes del informativo.

5.4 Lenguaje inclusivo y no sexista

A pesar de que en el discurso que se ha analizado durante la retransmisión de las noticias no se han detectado ni referencias a la belleza física de los deportistas ni desplazamientos de méritos de los deportistas a otra persona, sí que se han observado algunas expresiones sexistas que hay que destacar.

Por un lado, en los informativos de los días 6 y 7 de marzo del 2023, se usan expresiones como *la primera mujer árbitra* y *mujer árbitra*. Las recomendaciones del Consejo Superior de Deportes (CSD) aseveran que es aconsejable “evitar la utilización del término *mujer* antes del título profesional [...] porque resulta redundante y, además, no se utiliza en el caso de los hombres” (López Díez, 2011, p. 50).

En esta línea, se ha identificado como indiscutiblemente sexista el uso de lo que se podría llamar *anexo calificativo*. En un 38,30 % de las ocasiones, en las noticias de deporte protagonizado por mujeres se ha detectado cómo al término *deporte* se le añade el anexo *femenino*: *el Barça femenino*, *la liga femenina*, *baloncesto femenino*, etc. En ningún caso se ha detectado ninguna competición ni deporte representado por hombres que se haya identificado como *masculino*: *el Girona masculino*, *la liga de Primera masculina*, etc. En el caso de las competiciones mixtas, el anexo calificativo se utiliza correctamente para diferenciar las dos competiciones y se usan términos en la misma noticia como *competición masculina - competición femenina*, *cuadro femenino - cuadro masculino*, *final femenina - final masculina*. Sería recomendable emplear el mismo sistema en todos los casos, tanto en el deporte femenino como en el masculino, u obviarlo siempre, puesto que es extremadamente redundante cuando a las imágenes ya se puede

identificar claramente los deportistas masculinos o femeninos, y en el relato periodístico se los identifica como los deportistas, las jugadoras, el corredor, etc.

Por otro lado, el 16 de marzo se emite una noticia sobre la esquiadora Mikaela Shiffrin. El reportero enviado a las pistas de esquí de Grandvalira describe la deportista como “fotogénica, accesible y muy profesional”, una expresión notablemente sexista que se completa con la comparación androcéntrica posterior “Shiffrin vendría a ser al esquí lo que Leo Messi es al fútbol”.

5.5 Voz periodística y declaraciones

La sección de deportes de la edición *TN Migdia* la conduce la periodista Maria Fernández Vidal (23 de los 31 días analizados), mientras que la edición *TN cap de setmana* recae en Artur Peguera Anura (8 días restantes, 25,81 %).

Pero del total de noticias analizadas (N = 288), el 44,44 % están locutadas por una voz periodística diferente de la de quien conduce la sección deportiva. En estos casos, 128 noticias concretamente, la narración (ante cámara o en off) es mayoritariamente en voz masculina (90,63 %). Si segregamos las noticias de deporte femenino, solo el 25 % están locutadas por una mujer, mientras que en el deporte masculino todavía es más pequeño el porcentaje de la voz periodística femenina (9,68 %) respecto a la masculina (90,32 %).

En cuanto a las voces protagonistas incluidas en declaraciones o en la cobertura de ruedas de prensa (en un total de 17 de las 47 informaciones de deporte femenino), predominan los entrenadores (64,71 %) sobre la mujer deportista (47,06 %). En el deporte femenino no se han entrevistado ni se han emitido declaraciones de familiares de deportistas ni otras personas, como, por ejemplo, presidentes de club o especialistas (médicos, legales, etc.). En cambio, de las 49 noticias de deporte masculino en que se han incluido declaraciones o se han cubierto ruedas de prensa, se ha dado voz a deportistas en 25 ocasiones (51,02 %), casi por igual que a entrenadores (24 veces, 48,98 %) y sí que se han añadido otras personas, sobre todo presidentes de club —en siete informaciones—, pero en ningún caso, familiares o especialistas.

Junto con la voz, cerramos este epígrafe con un breve apunte sobre la pertinencia de las imágenes empleadas en la cobertura informativa del deporte. El porcentaje de noticias ilustradas con imágenes que no se corresponden con los hechos es parecido tanto en el deporte femenino como en el masculino (12 %-13 %). En la mayoría de los casos, la exclusión de imágenes se justifica por la carencia de derechos de explotación de las imágenes de los partidos o competiciones. O en noticias breves o agenda de acontecimientos, al recurso de fotografías o gráficos.

5.6 Análisis de las referencias no deportivas

De las noticias de deporte femenino, solo una vez se ha hecho referencia a la vida privada del deportista. El telediario del 11 de marzo de 2023 informa que la jugadora del Barça CBS Itziar Llobet empieza el periodo de baja por embarazo. Aun así,

destacamos otra noticia (29 de marzo de 2023) en que se hace referencia a la pareja y a la orientación sexual de las deportistas con imágenes, justamente para cubrir lo que la presentadora del telediario describe como “soluciones imaginativas para reforzar los entrenamientos de la plantilla con las parejas de las deportistas”. A las imágenes de las parejas, se identifican hombres y mujeres y las deportistas a quienes acompañan.

5.7 Análisis de competiciones en que participan hombres y mujeres y deporte mixto

De las 17 noticias identificadas como deporte mixto, más de la mitad muestran en imagen conjuntamente deportistas femeninas y masculinos. Del resto, en tres ocasiones aparecen solo mujeres, en cuatro solo hombres, pero las referencias en exclusiva a un género u otro se equiparan (17,65 %) y contrastan con el predominio de los dos géneros; el 41,18 % de las noticias de deporte mixto. Dado el reducido número de noticias de deporte mixto, si analizamos el rol de la persona como centro del hecho noticiable, la variación entre mujer (11,76 %) y hombre (17,65 %) es poco significativa, y apenas es indiciario que, a la hora de dar voz a deportistas, en tres de las cuatro ocasiones sean mujeres.

6. Discusión de resultados, limitaciones y nuevas líneas de investigación y conclusiones

6.1 Discusión de los resultados con relación a cada uno de los objetivos

Esta investigación se ha estructurado a partir de cinco objetivos que analizan conjuntamente el grado de visibilidad que la televisión pública catalana otorga al deporte femenino en el espacio informativo de más audiencia.

En cuanto al objetivo 1, a pesar de que la presencia del deporte femenino es más alta que la que se había registrado en estudios precedentes, el porcentaje todavía es bajo (16,3 %) y muy desigual respecto al deporte masculino, al que se dedica casi el 66 % de las noticias al informativo de la noche de TV3. También el tiempo que se dedica al deporte masculino casi cuadruplica al que se asigna al femenino. Las competiciones mixtas quedan relegadas al 5,9 %, un tiempo que minimiza la posibilidad de visibilizar hombres y mujeres compitiendo juntos. Y si bien es cierto que tienen una presencia más grande las noticias extradeportivas (11,8 %), este tiempo se emplea para hablar de información que también marca diferencias de género (como las que se apuntaban sobre el caso Negreira o cuando se muestra la cantante Rosalía versionando el himno del Barça).

Podemos afirmar también que el telediario no suele dar mucha relevancia informativa al deporte femenino, puesto que solo abre la sección de deportes en un 19,35 % de los casos y relega el 63,83 % de las noticias protagonizadas por mujeres a la segunda parte del bloque deportivo. Del mismo modo que el espectador percibe las primeras noticias como las más importantes, dejando el deporte femenino para el segundo

bloque puede llevar a la interpretación de que no es relevante, sino secundario o, incluso, complementario.

Después de abordar el objetivo 2, ha quedado patente que el fútbol no solo ha acaparado el deporte masculino y el grosor de las informaciones extradeportivas, sino que ha conquistado también el espacio deportivo femenino. Esta *futbolización* (Ramon-Vegas, 2017; Rojas-Torrijos, 2012; Steen, 2012) se extiende, por lo tanto, al deporte femenino, en el que, a pesar de que el baloncesto representa el 31,91 %, el fútbol se encuentra a casi 15 puntos por encima, con un 46,81 %. En las informaciones masculinas, seis de cada diez noticias están dedicadas al fútbol, en detrimento del resto de deportes, que no llegan al 10 % de las noticias en ningún caso (ni siquiera disciplinas populares, como las de motor).

Esta sobrerrepresentación del fútbol genera una invisibilización más aguda de los deportes femeninos minoritarios y reduce la diversidad y la cobertura. Así, las deportistas que «se esfuerzan, se entrenan y obtienen resultados modélicos», a pesar de que estos resultados sean relevantes, son ignoradas y “si los medios las obvian, estos valores positivos no son referentes para el resto de las mujeres, especialmente en la infancia y la juventud” (López Díez, 2011, p.15).

El deporte mixto queda relegado a cuatro disciplinas, el esquí, el atletismo, la escalada y el hockey hierba, además de una deferencia a los *Special Olympics*; se informa en general sobre el acontecimiento y no se muestra ninguna competición ni disciplina específicamente. Aquí la explicación más plausible es que TV3 cubre acontecimientos o competiciones en territorio catalán o en los que compiten deportistas o equipos del Principado. Aun así, la reducida cobertura de este tipo de deportes hace que sea muy poco representativa del total de competiciones mixtas existentes, cosa que invisibiliza estas prácticas de manera exponencial.

En cuanto a la práctica profesional, en la Asociación de Periodistas por la Igualdad, cuando reivindican un periodismo feminista o con perspectiva de género, las investigadoras Elena Bandrés y Carmen Serrano (2021) remarcan que “los medios de comunicación han contribuido históricamente a ocultar el trabajo de las mujeres” (p. 130). En este sentido, cuando abordamos el objetivo 3, a pesar de tener presente que la conductora de la sección de deportes entre semana es una mujer, cuando esta figura no es quien narra la pieza informativa, la voz periodística que hace la crónica es un hombre en más del 90 % de los casos. Consideramos este dato una señal de alerta para implementar medidas que no enmudezcan una voz más diversificada de las mujeres también como periodistas y reporteras.

Respecto al objetivo 4, focalizado en la agenda del 8 de marzo de 2023, Día Internacional de la Mujer, y los días anterior y posterior, destacamos que el informativo solo ha elaborado una noticia dedicada al deporte femenino. La pieza informativa, emitida el mismo día 8, al cierre de la sección de deportes, es una entrevista a la seleccionadora española de fútbol sala, la catalana Clàudia Pons, definida por la presentadora como

“toda una referencia en los banquillos en este deporte, y así fue reconocida el año pasado, con el premio a la mejor entrenadora del mundo”. La noticia gira entorno a la carencia de entrenadoras en general, el hecho de ser la única que entrena una selección de fútbol sala, y se recurre a sus inicios. Es una noticia positiva para visibilizar la mujer en ambientes muy masculinizados, pero única en una fecha tan relevante como el 8 de marzo, día de la Mujer. Por lo tanto, constatamos una oportunidad perdida para informar sobre más deportistas y equipos femeninos que darían a conocer otros posibles referentes para las nuevas generaciones o, en sentido contrario, incidir más en los retos todavía pendientes de lograr en el ámbito deportivo para las mujeres, con datos estadísticos, que hacen tan significativo el caso de esta entrenadora.

En último término, el objetivo 5 nos lleva a revisar el seguimiento de las recomendaciones del libro de estilo de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals y su decálogo sobre género, y constatamos que no se han respetado de manera estricta. La única excepción sería el rigor con que se evita la cosificación de la mujer y la fragmentación de su cuerpo. En cambio, no se ha aplicado el criterio de paridad en todos los contenidos ni tampoco una discriminación positiva. Tampoco se han incrementado los contenidos que cuestionen los roles de género ni los que abordan materias relacionadas con la desigualdad de género. Por otro lado, a pesar de que hay mucho cuidado en la elaboración del discurso, el lenguaje sexista no se ha eliminado completamente y se ha detectado la utilización repetida de anexos calificativos que acompañan a los deportes practicados por mujeres y no a los practicados por hombres. Finalmente, dada la escasa cobertura de deportes minoritarios, se evidencia que la voluntad de mostrar la diversidad de prácticas deportivas en Cataluña no marca la práctica cotidiana de los responsables de la sección deportiva del telediario.

6.2 Limitaciones y nuevas líneas de investigación

Con la visión general de los datos recogidos en esta investigación, aunque indiciarios dada la muestra analizada, parece interesante abrir nuevas líneas de estudio, como por ejemplo un análisis de rutinas periodísticas y prácticas profesionales, partiendo de entrevistas a los responsables de las secciones de deporte de la CCMA para evaluar la toma de decisiones y los procesos de trabajo y supervisión para el cumplimiento de las normativas y recomendaciones propias del ente público catalán. Consideramos que hay un margen de reflexión sobre el cual se pueden plantear nuevas actuaciones o valorar alternativas (como la revisión de un sistema de cuotas o de discriminación positiva) que puedan dar al deporte femenino una progresión adecuada en términos de visibilidad, tratamiento, y consecuentemente, percepción social en Cataluña.

Por otro lado, y de manera más detallada, el número de noticias detectadas para algunas de las categorías, como por ejemplo las competiciones mixtas, es excesivamente bajo, justamente por la limitación del corpus analizado —un mes de informativo— y son necesarios, por lo tanto, nuevos estudios con muestras más

amplias para evaluar patrones e inferir criterios editoriales que aquí se han formulado como hipótesis, como por ejemplo los de cobertura de estas competiciones.

6.3 Conclusiones

La falta de representación del deporte femenino en los medios de comunicación en general, y en TV3 en particular, deja niños y jóvenes sin referentes femeninos. Pese a la presencia femenina que lidera la sección de deportes, la realidad de las mujeres en el *Telenotícies vespre* se continúa explicando desde una mirada androcéntrica, haciendo prevalecer el hombre por encima de la mujer, tanto en número de informaciones como en tiempos de visualización. Hay una protección al valor masculino dominante y se detectan sesgos sexistas durante la narración de las crónicas o las introducciones de las noticias.

El *TN vespre* está mimetizando la cobertura del fútbol femenino a la del *deporte rey* masculino, es decir, usa la misma fórmula y arrincona el resto de deportes, y así convierte disciplinas como el baloncesto o el tenis, que años atrás eran los deportes femeninos con más representación, en deportes minoritarios en términos de cobertura mediática. La sección de deportes del espacio informativo sigue esta misma dinámica jerarquizando las noticias y haciendo prevalecer siempre el fútbol —femenino y masculino— en detrimento del resto de disciplinas. Esta práctica profesional sitúa los otros deportes protagonizados por mujeres en un eje de doble discriminación, resultado de la suma de deporte femenino y deportes minoritarios o infrarrepresentados. Y tiene claras consecuencias en la creación de referentes para las actuales —y sobre todo futuras— deportistas, porque si mayoritariamente se presenta el fútbol como la única disciplina femenina relevante, las niñas y adolescentes que quieran practicar el patinaje, las diferentes modalidades de hockey, o deportes tan populares como el baloncesto o el tenis, sufrirán esta misma doble discriminación: una por practicar un deporte en categorías femeninas, y la otra por haber elegido un deporte minimizado en la esfera mediática y la agenda pública.

Desde la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals hay que implementar medidas que ayuden a los profesionales a asumir como propias unas recomendaciones adecuadas a la normativa vigente y a los objetivos de servicio público. La campaña *#ThoEstasPerdent*,⁵ iniciada en 2020 e impulsada por el CAC, la Generalitat y la CCMA para fomentar en los medios el deporte femenino, no puede ser una iniciativa anecdótica para la Corporació, sino que tendría que aplicar los compromisos a los que se adhirió, como el de promover la presencia de las mujeres deportistas para conseguir la plena igualdad o el hecho de romper estereotipos de género. Se trata, pues, de continuar trabajando en las rutinas periodísticas para reducir la actual tendencia a invisibilizar el deporte femenino, promover una paridad real entre mujeres y hombres en la sección de deportes del informativo de la noche de TV3 y contribuir a reducir la desigualdad de género todavía vigente en este ámbito de la esfera pública.

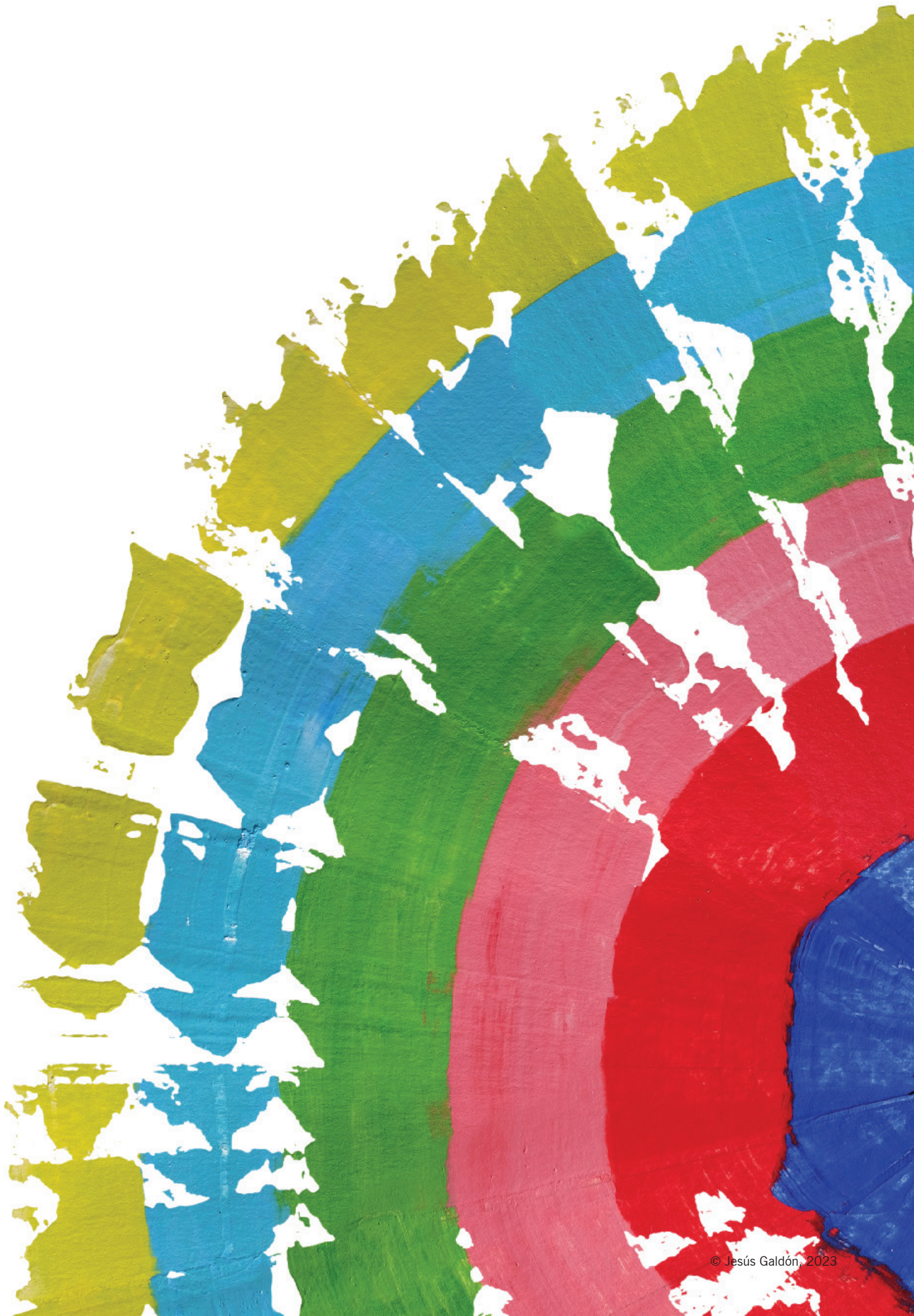
Notas

1. Para las citas literales de textos originales en inglés o castellano, la traducción corresponde a las personas autoras.
2. “El Barcelona femenino vuelve a batir récord mundial de asistencia: 91.648 espectadores”. Fuente: <https://www.rtve.es/deportes/20220422/barcelona-femenino-repite-record-asistencia-91648-espectadores/2337460.shtml>.
3. La investigación deriva de un estudio previo del primer autor sobre la presencia del deporte femenino en los informativos prime time de Televisión Española (La1), durante la temporada 2021-2022, recogido en el Trabajo de Final de Grado (TFG) tutorizado por la segunda autora y presentado ante un tribunal académico en junio de 2023 (consulta íntegra en el Repositorio UPF).
4. Los *Special Olympics* aparecen segregados como subcategoría, puesto que, en las informaciones aparecidas, no se hablaba de ningún deporte en concreto, sino que la noticia era la inauguración del acontecimiento.
5. El CAC, la Generalitat y la CCMA impulsan la campaña #ThoEstasPerdent para fomentar el deporte femenino en los medios <https://www.cac.cat/actualitat/cac-la-generalitat-i-la-ccma-impulsen-la-campanya-thoestasperdent-fomentar-lesport>

Referencias

- AIMC (2023). *Marco General de los Medios en España 2023*. <https://bit.ly/3KhlMa1>
- Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”. *Feminismo, igualdad y diferencia*, 23-52. Universidad Autónoma de México.
- Bandrés-Goldáraz, E., y Serrano González, C. (2021). El trabajo de la asociación de periodistas por la igualdad para la eliminación de la desigualdad de género en las noticias y programas de los medios de comunicación, así como en sus plantillas. *Textual & Visual Media*, 1(14), 119-133. <https://textualvisualmedia.com/index.php/txtvmedia/article/view/271>
- Barlovento Comunicación. (2023). *Informe mensual del comportamiento de los espectadores en televisión. Marzo 2023*. <https://bit.ly/3Ko2GDW>
- Boronat, D. (2021). *No las llames chicas, llámalas futbolistas. Del maltrato al reconocimiento: la lucha por la igualdad en el fútbol*. Libros Cúpula.
- Calvo Ortega, E., & Gutiérrez San Miguel, B. (2016). La mujer deportista y periodista en los informativos deportivos de televisión. Un análisis comparativo con respecto a su homólogo masculino. *Revista Latina de Comunicación Social*, 1230-1242. <https://bit.ly/40Q1Sic>
- CCMA. (2013). *Llibre d'estil de la CCMA*. <http://bit.ly/3ZTfs35>
- CCMA. (2015). *Decàleg sobre perspectiva de gènere en els continguts dels mitjans de la CCMA - Llibre d'estil - CCMA*. Libro de estilo. <http://bit.ly/3nZ3ZBu>
- Colás-Bravo, P., y Villaciervos-Moreno, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 35-38.
- Colle, Raymond. (2011). *El Análisis de contenido de las comunicaciones*. Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Consjo del Audiovisual de Cataluña (2022). *Les dones en la programació esportiva - Informe 70/2022*. <https://bit.ly/41KkAYn>
- Consejo del Audiovisual de Cataluña, Generalitat de Cataluña y Corporación Catalana de Medios Audiovisuales. (2020). *Compromís dels mitjans de comunicació per impulsar l'esport femení*. <https://bit.ly/3UWc5XX>
- Donoso Pérez, B., Reina Giménez, A. y Álvarez-Sotomayor, A. (2023). Desigualdad de género en el deporte de competición: voces y reflexiones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 557-564. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93006>
- Gómez-Colell, E. (2015). Adolescencia y deporte: ausencia de referentes femeninos en los medios para las adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 122, 81-87. <https://bit.ly/3UoaEkT>
- Gómez-Colell, E., Medina-Bravo, P., y Ramon-Vegas, X. (2017). La presencia invisible de la mujer deportista en la prensa deportiva española. Análisis de las portadas de “Marca”, “As”, “Mundo Deportivo” y “Sport” (2010-2015). *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 23(2), 793-810. <https://doi.org/10.5209/ESMP.58016>
- Guerra Palmero, M. J. (1999). Mujer, identidad y espacio público. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 4, 45-64. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v4i0.1246>
- Hernández Sánchez, P., Galán Arribas, R., y Herrero Gutiérrez, F-J. (2018). La invisibilidad de la mujer deportista en los telediarios de TVE1. En: T. Hidalgo Marí (coord.). *Mujer y televisión: Géneros y discursos femeninos en la pequeña pantalla*, 6. Editorial UOC.
- Humanes, M. L., e Igartua Perosanz, J. J. (2004). Teoría e investigación en comunicación social. Editorial Síntesis.
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós Ibérica.
- López Díez, P. (2011). *Deporte y mujeres en los medios de comunicación. Sugerencias y recomendaciones*. Consejo Superior de Deportes. https://www.csd.gob.es/sites/default/files/media/files/2021-06/WEB-GUIA-MMCC_VP.PDF

- Marín, D. R., y García, E. M. N. (2022). Visibilidad del deporte femenino en la prensa deportiva digital española. *Géneros*, 11(3), 297-321. <https://doi.org/10.17583/generos.7772>
- Martínez-Abajo, J., Vizcarra, M.-T., y Lasarte, G. (2020). Percepción de las deportistas de su trato mediático. *Apunts. Educación física y deportes*, 139, 77-82. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.10](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.10)
- Naciones Unidas. (2015). *Resolución A/70/L.1 de la Asamblea General de 25 de septiembre de 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/3Mskqki>
- Núñez Domínguez, T. y Gordillo Álvarez, I. (2011). ¿Visible o invisible el deporte femenino?: una revisión de la situación. *Observatorio medios de comunicación y sociedad*, 12, 12-17.
- Llei 22/2005, de 29 de desembre, de la comunicació audiovisual de Catalunya, (2012) (Parlamento de Cataluña). <https://bit.ly/3mfykva>
- Pfister, G. (2015). Assessing the sociology of sport: On women and football. *International review for the sociology of sport*, 50 (4-5), 563-569. <https://doi.org/10.1177/1012690214566646>
- Ramon-Vegas, X. (2017). Ética y periodismo deportivo: disfunciones deontológicas y recomendaciones para una cobertura responsable. En: J. L. Rojas Torrijos (Coord.). *Periodismo deportivo de manual*, 233-254. Tirant Humanidades.
- Ramon-Vegas, X., Gómez-Colell, E., Figueras-Maz, M. y Medina-Bravo, P. (2020). Las mujeres como outsiders en el periodismo deportivo: percepción de las estudiantes y personas expertas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(3), 1183-1194. <https://doi.org/10.5209/esmp.64526>
- Rojas-Torrijos, J. L. (2012). La futbolización de la información deportiva. Un estudio de casos de cuatro diarios deportivos europeos. *Comunicação & Cultura*, 13, 77-95.
- Rojas-Torrijos, J. L. y Ramon, X. (2021). Exploring Agenda Diversity in European Public Service Media Sports Desks: A Comparative Study of Underrepresented Disciplines, Sportswomen and Disabled Athletes' Coverage on Twitter. *Journalism Studies*, 22(2), 225-242. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2020.1809497>
- Sainz de Baranda Andújar, C. (2014). El género de los protagonistas en la información deportiva (1979-2010): noticias y titulares/The gender of the main characters in sports reporting (1979-2010): News and headlines. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20(2), 1225-1236. https://doi.org/10.5209/rev_esmp.2014.v20.n2.47062
- Salido-Fernández, J. (2022). Las periodistas deportivas en la prensa español: desequilibrio y sesgos de género en la cobertura olímpica. *BiD*, 49. <https://doi.org/10.1344/BiD2022.49.04>
- Sanz Garrido, B. (2020). Influencia del éxito deportivo en la cobertura del deporte femenino español: los Juegos Olímpicos de Londres 2012 y Río 2016. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales*, 31, 131-151. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n31a6>
- Steen, R. (2011). The view from the pressbox: rose-tinted spectacle? En: J. Sugden, i A. Tomlinson (Eds.), *Watching the Olympics*. 213-227. Routledge.
- Vega Jiménez, R. (2012). Mujer deporte y comunicación: la periodista deportiva y su acceso al ejercicio profesional de la actividad. *DDxt-e. Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, (4), 1-10.



*Academia (des)acelerada.**Encierros, entusiasmos y epidemias*

Dafne Calvo, Germán Llorca-Abad, Lorena Cano-Orón
y Daniel H. Cabrera, (coords.).

Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de la Comunicació
Bellaterra, 2022, 263 p.

ISBN: 978-84-124136-2-5

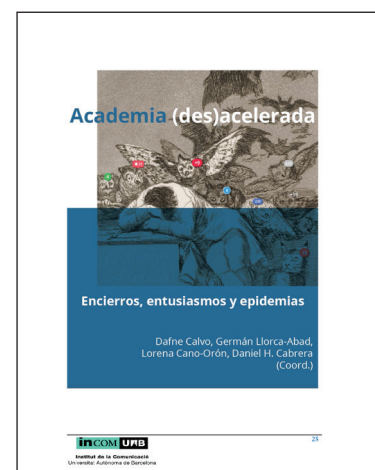
POR FRANCISCO JOSÉ GARCÍA-ULL

Profesor contratado doctor

Universitat Europea de València

franciscojose.garcia@universidadeuropea.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-4807>

**Cómo citar:**

García-Ull, F. J. (2023). [Reseña del libro *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*, por D. Calvo, G. Llorca-Abad, L. Cano-Orón & D.H. Cabrera]. *Quaderns del CAC*, 49, 87-88. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420671>

El libro *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias* (2022), coordinado por los miembros del Grupo de Investigación Mediaflows [www.mediaflows.es] Dafne Calvo, Germán Llorca-Abad, Lorena Cano-Orón (Universitat de València) y Daniel H. Cabrera (Universidad de Zaragoza), plantea, de la mano de una cuidada selección de autores y autoras, la necesidad de cambios estructurales en el sistema académico actual. Como desprende el sentir general de la obra, la universidad convive con dinámicas y rutinas que abocan a la institución y a sus actores a una situación insostenible. Tanto es así que, de la medida en que se afronten estos desafíos, depende su propia supervivencia.

El texto plantea la necesidad de repensar la educación en la era digital y señala que la pandemia ha puesto de manifiesto las limitaciones de un modelo de educación fascinado por la tecnología. Hasta tal punto impera el continente sobre el contenido, que el punto de vista disruptivo, creativo y revolucionario consiste en transgredir esta vorágine de herramientas digitales, detenerse un momento y reflexionar sobre los procesos y objetivos de la educación. La innovación educativa prima sobre el pensamiento crítico hasta el punto en que, durante la pandemia, “la única discusión pedagógica que hemos tenido ha sido elegir entre *Teams*, *Google Meet* o *Zoom*” (p. 21).

La pandemia convirtió las aulas en pantallas y llevó a la universidad a la incuestionable lógica de *no parar* y de *garantizar* la educación. “Como cuando se aprende a pedalear en bicicleta, el consejo era seguir, mirar adelante, concentrarse en el camino y no en los laterales, continuar para no perder el curso. [...] La universidad, el lugar por excelencia de la humanidad, parece funcionar sin que les interese los seres humanos que la componen, que la construyen, que la mantienen” (p. 5).

Sin embargo, la obra señala que enfrentar la urgencia con

herramientas digitales no es transformar la educación. De hecho, se acentuaron las inercias de *transmitir* conocimiento para *certificar* los estudios. La universidad, como el resto de la sociedad, no concibe ralentizar su movimiento ni, mucho menos, el detenerse como una opción. Es por ello que la universidad corre el riesgo de esconder los hechos: solo se logró emparchar la educación con “herramientas” de otro tipo para “seguir adelante”, pero no se han realizado reflexiones serias sobre los procesos y los objetivos del aprendizaje y de la educación bajo el efecto transformador de las tecnologías digitales. En este sentido, el texto destaca la importancia de reflexionar sobre la relación entre las tecnologías digitales y la educación. Señala el texto que la educación no puede ser reducida a la transmisión de información, sino que debe ser entendida como un proceso de construcción de conocimiento. Las tecnologías digitales pueden ser herramientas útiles para apoyar este proceso, pero no pueden reemplazarlo. Se aborda también, en este punto, la cuestión de la desigualdad en el acceso a la educación en la era digital. La pandemia ha puesto de manifiesto las desigualdades existentes en el acceso a las tecnologías digitales y a la educación en línea. En este sentido, el libro destaca la importancia de garantizar el acceso equitativo a la educación en la era digital, especialmente para aquellos grupos que históricamente han sido marginados. También la igualdad, en una academia “feminizada pero androcéntrica” (p.47).

La desaceleración “no es un abandono de la idea de progreso” (p. 39), sino una apropiación reflexiva y ética de lo que ha sido cedido a lógicas mercantilistas. Se propone en la obra una pausa convertida en tiempo de extrañamiento, imaginación y juego que permita convertir la inercia mecánica y acumulativa en *desvío* para la producción de sentido, para aspirar a algo más que un conjunto de logros numéricos despojados de valor

social y humanístico. Además, se destaca la importancia de que los trabajadores del conocimiento no normalicen el escenario de burocratización (p. 85) y de precariedad (p. 231), orientado a competir y acumular números, sino que generen valor y conocimiento.

La necesaria desaceleración de la academia, que sirve como hilo conductor de la obra, pasa también por una revisión del sistema de evaluación de la producción investigadora.

La presión por la publicación y la medición del rendimiento académico basada en indicadores cuantitativos ha generado una cultura de la producción acelerada de conocimiento y una falta de calidad en la investigación, planteando importantes interrogantes sobre la integridad y el propósito de la labor académica. Esta dinámica se ha convertido en un fenómeno preocupante que afecta a diversas disciplinas y ha permeado profundamente la academia contemporánea.

Es importante reconocer que la presión por la publicación constante ha llevado a una saturación del mercado académico, donde la cantidad de investigaciones supera ampliamente la capacidad de asimilación y evaluación crítica por parte de la comunidad científica. Esta sobreproducción ha generado una sensación de competencia desenfrenada entre académicos y ha llevado a la aparición de revistas académicas de dudosa calidad, que se centran más en la cantidad de publicaciones que en la rigurosidad y el impacto de las investigaciones.

Además, la medición del rendimiento académico basada en indicadores cuantitativos, como el factor de impacto de las revistas o el número de citas, ha contribuido a la falta de calidad en la investigación. Estos indicadores, aunque pueden ser útiles para evaluar de manera general el impacto de una investigación, no son necesariamente un reflejo preciso de su calidad o relevancia científica. En lugar de fomentar la excelencia y la originalidad, se ha generado una obsesión por cumplir con estos indicadores, lo que ha llevado a prácticas cuestionables, como la publicación de estudios con resultados sesgados o la manipulación de citas para aumentar el impacto aparente de una investigación.

Esta cultura de la producción acelerada y la falta de calidad en la investigación también tienen consecuencias negativas para los propios académicos. La búsqueda constante de publicaciones y el cumplimiento de indicadores de rendimiento generan una carga de trabajo desmesurada, lo que puede conducir a la falta de tiempo y recursos para llevar a cabo investigaciones de calidad. Además, esta presión puede desalentar la exploración de ideas arriesgadas o innovadoras, ya que se privilegia la investigación segura y predecible que cumpla con los criterios establecidos. Se nos explica en el libro, por ejemplo, que las investigaciones experimentales que llevaron al descubrimiento del Bosón de Higgs (2012) “no habrían podido llevarse a cabo en el actual contexto competitivo” (p. 88).

Tal y como afirman las personas autoras, para contrarrestar esta cultura de producción acelerada y falta de calidad, es necesario promover un cambio en la forma en que se evalúa y valora la investigación académica. En lugar de centrarse exclusivamente

en indicadores cuantitativos, se deben desarrollar mecanismos de evaluación holísticos que consideren la originalidad, el rigor metodológico y el impacto real de las investigaciones.

Además, se deben fomentar prácticas de investigación abierta y colaborativa con uso de *software libre* (p. 146), donde el personal investigador comparta datos, métodos y resultados de manera transparente. Esto permitirá una mayor verificación y replicación de los estudios, lo que a su vez fortalecerá la confiabilidad y la calidad de la investigación académica.

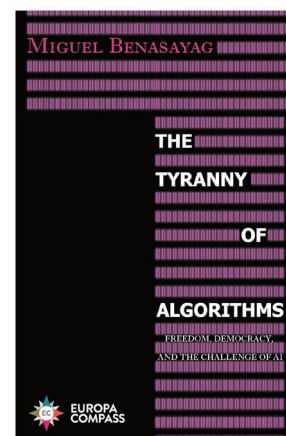
Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias es una dura crítica a las prácticas, estructuras y procesos del sistema académico actual, escrita por profesores e investigadores universitarios, precisamente para salvar la academia. La obra denuncia una falta de reflexión general sobre el papel de la universidad en nuestras sociedades y examina detenidamente la situación en su conjunto. Se replantea así un modelo que deberá adaptarse a las nuevas realidades para asegurar su propia supervivencia.

The Tyranny of Algorithms: Freedom, Democracy, and the Challenge of AI

Miguel Benasayag
Europa Compass
Roma, 2021, 128 p.
ISBN: 9781609456627

POR IGNASI GOZALO SALELLAS

Profesor de los Estudios de Información y Comunicación - Humanidades
Universitat Oberta de Catalunya
igozalo@uoc.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9058-8036>



Cómo citar:

Gozalo Salellas, I. (2023). La condición antropológica del hombre algorítmico [Reseña del libro *The Tyranny of Algorithms: Freedom, Democracy, and the Challenge of AI*, por M. Benasayag]. *Quaderns del CAC*, 49, 89-90. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420674>

La condición antropológica del hombre algorítmico

The Tyranny of Algorithms (Europa Compass, 2021) es un breve volumen, de no más de 120 páginas, editado originalmente en francés y del que únicamente existe esta traducción de Steven Rendall al inglés para Europa Compass. Hablamos fundamentalmente de un diálogo rico pero desordenado entre el filósofo y psicoanalista francoargentino Miguel Benasayag (quien consta como autor) y el antropólogo francés Régis Meyran. La obra, de hecho, es el punto de partida para otra obra de Benasayag editada al castellano, *¿Funcionamos o existimos?* (Prometeo Libros, 2021). Ambos títulos son aproximaciones filosófico-antropológicas en la era del algoritmo y ponen el foco en la producción de inteligencia artificial y en el impacto que ejerce en la subjetividad humana contemporánea.

A lo largo de sus tres secciones (1. *The failure of Western rationality*; 2. *Post-democracy*; 3. *The theory of action*), la obra reivindica la singularidad como el elemento que diferencia al humano de la máquina y lo hace con un gran despliegue de referencias bibliográficas (de Heidegger a Badiou, de Descartes a Lacan; de Newton a Einstein; de Spinoza y Leibniz a Marx; de Turing a Deleuze y Guattari...), ricos diálogos entre épocas y autores, y un amplio abanico de ejemplos. El resultado ofrece una reflexión singular, en gran angular, que se aleja de la actual fiebre presentista abordando casuísticas que van del Holocausto a Nagasaki; de la controversia de Valladolid (1550-1551) a los Stock Markets o Silicon Valley.

En el primer capítulo, seguramente donde se articulan las ideas centrales del autor, se apunta el debate central entre el modelo humano y el modelo técnico (p. 16): existir (el humano) o funcionar (la máquina), dilema que da título al otro libro que se ha referenciado (*¿Funcionamos o existimos?*). Así, para Benasayag, el hombre y su cuerpo son un tipo de pensamiento

analógico, que falla y que no puede ser controlado, en tanto que real ("the real with bodies"). Todavía en la primera sección, Benasayag afirma que el protagonismo de la racionalidad tecnológica en nuestras vidas es, a efectos prácticos, el fin de aquel proyecto moderno que viviría su momento culminante en los siglos XVIII y XIX con Kant y Hegel —que el autor define como "the age of the spirit", p. 25—. Para Benasayag, lo que caracterizaba el proyecto moderno era una racionalidad relacional, en eterna disputa, muy al contrario que el proyecto tecnocrático actual, basado en el hiperracionalismo técnico-digital —un racionalismo que no deja margen al error, puesto que no es otra cosa que una suma de correlaciones cuantitativas (p. 26)—.

Aun así, el autor evidencia el carácter circular de la historia y, en su afán por hacer una genealogía del proyecto de la modernidad, en el libro concluye que es precisamente la modernidad la que, en diferentes periodos y con diferentes métodos, ha creado la medida del mundo: del método matemático de Galileo al auge de los autómatas en el siglo XVIII como modelos perfeccionados del hombre, pasando por la equiparación entre organismo humano y reloj en la época cartesiana. La conclusión final sobre los errores de antiguos métodos de cálculo sobre el mundo ("not everything is possible", p. 22) es el argumento más sólido que Benasayag ofrece para criticar la fe en el racionalismo técnico contemporáneo, que conduce a las trampas de la promesa cibernética —el hecho de que la tecnología libere a los humanos del trabajo y de las dificultades que presenta la vida—.

La segunda sección del libro, *Post-democracy*, aparentemente debería tener un tono más de análisis político contemporáneo, pero, pese a los momentos puntuales en los que se intenta abordar el concepto de *posdemocracia*, se continúa profundizando en las implicaciones de la tecnología en nuestras

vidas y en las formas de articular la sociedad. Solo ofrece algún pasaje verdaderamente aclaratorio sobre la posdemocracia: en una interpretación diferente de la hegemónica, el autor considera que la democracia se caracteriza por su carácter conflictual (“conflictuality”) con lo que es diferente (o “the Other”) (p. 65). La negación de la alteridad y del conflicto es lo que caracteriza, por lo tanto, el modelo posdemocrático que, según Benasayag, ha gestionado con éxito el neoliberalismo y su capacidad desterritorializadora y de destruir vínculos. De este modelo de gestión habría surgido el sujeto posdemocrático, fundamentalmente individualizado y relativista —una condición que el autor sintetiza en el concepto de “hypernominalism” (p. 68)—. En este mundo entendido como “aristocracy without aristocrats”, el futuro se somete a la predicción masiva, lo que minimiza hasta el extremo el carácter aleatorio e incontrolable del destino. De algún modo, nuestro tiempo posdemocrático niega la *futurabilidad*, tal y como teoriza Franco Berardi, y la convierte en una extensión del presente programado y monitorizado.

Con todo, en mi opinión, la reflexión más interesante que ofrece el libro sobre nuestro tiempo es la incapacidad de los humanos (y de su racionalidad) para controlar las consecuencias de sus propias acciones. Como conclusión de una rica exposición de casos de la modernidad, el autor concluye que las catástrofes a las que nos exponemos con la tecnología digital no son otra cosa que el último capítulo de una serie de desastres producidos por la vanguardia técnica en Occidente, donde Auschwitz e Hiroshima/Nagasaki serían los dos grandes ejemplos, y figuras como Hitler, Stalin o Pol Pot, las figuras más reconocibles.

Ante este escenario, el autor propone repolitizar el campo social y replantear la acción política, neutralizando la actual delegación de la política en manos de las máquinas (p. 74-75), pero asumiendo el gran hándicap del futuro más inmediato: la incapacidad de asaltar el espacio físico como en el pasado. Al ejemplo del Palacio de Invierno como gran símbolo de la conquista del espacio público, Benasayag contrapone las oficinas de Google o IBM como los icónicos espacios del poder contemporáneos. En este sentido, puede ser productivo pensar la entrada de Elon Musk en Twitter y la atención mediática prestada a su simbólica llegada a los *headquarters* de la compañía en San Francisco, como un ejemplo de quien dispone de capacidad de conquista hoy en día.

Las estrategias de la acción humana en el futuro centran las reflexiones de un último capítulo, *The theory of action*, en buena medida bañado por las teorías foucaultianas sobre el poder y las formas de gubernamentalidad. Bajo la hegemonía de la gubernamentalidad algorítmica (p. 79), según Benasayag, se despersonaliza a los individuos y se anulan las comunidades. El avatar sería, pues, la figura que protagoniza nuestro momento de la historia. El camino que propone el autor es abrir la mente hacia otras formas de existencia y otras formas de acción que no sean solo conscientes, pero vivas. En un mundo dominado por sistemas complejos no lineales, Benasayag reclama soluciones singulares, evitando fantasías de *tabula rasa* que provienen

tanto de la extrema izquierda como de la derecha, y volver a una escala del tiempo más dilatada que evite el gran pecado del mundo digital: el *feedback* constante, la inmediatez y las promesas de infalibilidad de la mecanización.

En conclusión, *The Tyranny of Algorithms* es una crítica desigual, pero repleta de diagnósticos brillantes y no catastrofistas sobre el tiempo algorítmico, que, probablemente, tendrán más eco y unanimidad en un futuro no lejano. Aunque aporta algunas tesis centrales, el volumen sufre los riesgos de una conversación poco acotada y aparentemente improvisada, que hace de la estructura esbozada en el índice una promesa no cumplida. En todo caso, el librito cumple con su función inicial: ser una lanzadora de ideas para futuras articulaciones más sistemáticas.

Referencias

Benasayag, M. (2021). *¿Funcionamos o existimos?: una respuesta a la colonización algorítmica*. Prometeo Libros.

Berardi, F. (2017). *Futurability: The Age of Impotence and the Horizon of Possibility*. Verso Books.

XX AdN. La historia del festival universitario de cortometrajes más veterano de España

Marta Saavedra, Nicolás Grijalba y Rocío Gago (coords.)

Tirant Humanidades

Valencia, 2023, 294 p.

ISBN: 978-84-19632-93-7

POR CELIA SANCHO BELINCHÓN

Directora del Master en Periodismo Digital y Datos

y profesora de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid

csanchobe@nebrija.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5979-1853>



Cómo citar:

Sancho Belinchón, C. (2023). [Reseña del libro *XX AdN. La historia del festival universitario de cortometrajes más veterano de España*, por M. Saavedra, N. Grijalba y R. Gago]. *Quaderns del CAC*, 49, 91-92. doi: <https://doi.org/10.34810/qcac49id420676>

Veinte ediciones aglutina en su historia el festival de cortos universitarios más veterano de España, AdN, desde que comenzara su andadura en 1997. Este festival de cortometrajes surge como una actividad universitaria más, nacida en la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Antonio de Nebrija, encuadrada bajo la metodología ABP –aprendizaje basado en problemas– que fomenta que los y las estudiantes aprendan mientras desarrollan proyectos reales. De este modo, se estimula la implicación y motivación del alumnado mientras ponen en marcha su creatividad con el objetivo de participar en un certamen de cortometrajes enfocados a la publicidad y al cine.

El libro *XX AdN. La historia del festival universitario de cortometrajes más veterano de España* (2023) está coordinado por Marta Saavedra Llamas, Nicolás Grijalba de la Calle y Rocío Gago Gelado. Los tres coordinadores poseen una amplia experiencia académica e investigadora en estudios relacionados con las industrias de la comunicación tales como el cine y la publicidad.

Saavedra es doctora acreditada con un sexenio activo en investigación, así como vicedecana de la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Antonio de Nebrija. Sus investigaciones se centran, principalmente, en los cambios del ecosistema mediático en la producción y distribución de contenidos audiovisuales.

Grijalba es doctor en Comunicación Audiovisual y director del Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija. Sus principales líneas de investigación versan sobre la teoría y estética del cine, así como las competencias asociadas al sector audiovisual.

Gago es doctora acreditada con un sexenio activo en investigación, que a su vez dirige el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Nebrija. Sus líneas de investigación

se centran en los formatos de ficción en la industria audiovisual.

Los coordinadores del libro han efectuado una brillante selección de autores y autoras formada por profesionales del campo de la comunicación, el cine, la televisión de ficción, los espectáculos y la publicidad, los cuales tienen amplia experiencia sobre el objeto de estudio del mismo. El hilo narrativo del libro cuenta la historia del Festival Internacional de Cortos AdN realizando un recorrido por diecisiete capítulos que proporcionan a la persona lectora una visión 360° sobre el origen y la esencia del festival. De los capítulos uno al cinco se desgranar los detalles del origen del festival universitario; del capítulo seis al nueve encontramos las claves de su expansión internacional, y, finalmente, del capítulo diez al diecisiete se evidencia la necesidad de una actividad universitaria como esta y se pone de manifiesto el papel clave que poseen los alumnos en el desarrollo del festival durante las veinte ediciones.

La primera parte del libro, hasta el capítulo cinco, aporta contexto sobre la situación de los estudios universitarios de comunicación audiovisual en España, junto con una visión periférica del estado de los festivales de cortometrajes en el ámbito universitario a escala internacional. Marta Perlado Lamo, decana de la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad Nebrija, junto a Nicolás Grijalba de la Calle, uno de los coordinadores de este volumen, ponen de manifiesto la motivación principal del Festival AdN: fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes. El evento, con carácter (pre) profesional, reta al alumnado a tomar decisiones y plantear acciones concretas en base a la consecución de un objetivo real común, la celebración del festival de cortometrajes.

La segunda parte del libro, del capítulo seis al nueve, relata cómo surgió la expansión internacional del festival de cortos AdN. Marta Saavedra Llamas, otra de las coordinadoras del libro, junto con Salomeh Yousefian, directora de Desarrollo

Universitario para Europa y Oriente Medio de la Universidad Nebrija, cuentan como en 2019, el festival celebró su XVIII edición, cumpliendo su mayoría de edad y consolidándose dentro del espacio nacional. Es en este momento cuando los directores del proyecto de innovación docente deciden que ha llegado el momento de “cruzar el charco” y dotar al festival de un merecido pasaporte internacional. Tal y como cuentan las autoras en el capítulo seis del libro, la apertura internacional comenzó en Perú, siguió en República Dominicana y, en tercer lugar, llegó hasta México.

La tercera parte del libro, del capítulo diez al diecisiete que cierra el contenido, rememora el mayor objetivo del festival AdN, el aprendizaje y la práctica profesional real de los alumnos. Otra de las coordinadoras del libro, Rocío Gago Gelado, junto con Irene Caballero González y Christian Álvarez Peralta, directores de la XX edición del Festival Internacional AdN, hablan sobre la necesidad de una actividad universitaria como ésta, que se ha convertido en el festival universitario de cortos más longevo del país. En la última edición del festival, la veinteaava, han sido los dos alumnos que escriben el capítulo diez, junto a Gago, quienes han llevado las riendas de la dirección del festival. Los tres autores del décimo capítulo ponen de manifiesto que las dos letras romanas que numeran la edición del festival representan al mismo tiempo la labor en equipo que realizan profesorado y alumnado, y la similitud del trabajo en equipo imprescindible para llevar un cortometraje a buen puerto.

Durante los diecisiete capítulos del libro encontramos un tono amable, descriptivo y cercano, en el que los autores hacen partícipes al público lector de la esencia del festival y de su historia. La lectura se hace fácil, pero no por ello deja de poseer datos relevantes contados con una narrativa sencilla a la par que didáctica.

Anterior a la publicación del libro encontramos la aportación de Mar Ramos (2014) en la que analiza el método “Project-Based Instruction” que se aplica en la creación de esta actividad universitaria. Ramos destaca que el festival AdN exige investigación y ofrece oportunidades de tener un escenario de exposición de sus trabajos a los alumnos. A su vez, “es un proyecto pre-profesional completo” (2014, p. 790) en un ámbito de compromiso y motivación por parte de los estudiantes.

El volumen concluye con un epílogo a cargo de Félix Piñuela, director de *Versión española* y Premio de Honor AdN 2015. En este cierre, el autor asegura que los cortos sirven para recordarnos que el cine es juego, verdad y trampa, un estilo de magia que necesita siempre nuevos trucos para seguir existiendo. En el epílogo agradece haber formado parte del festival internacional de cortometrajes y a su vez felicita a la organización del mismo por estos veinte años, que, asegura, se han hecho muy cortos.

En definitiva, el libro *XX AdN. La historia del festival universitario de cortometrajes más veterano de España* es un perfecto recorrido a través de los pasos que han llevado a una actividad universitaria a convertirse en un festival internacional de cortometrajes de sobrada calidad. A grandes rasgos, este

libro expone con claridad un modelo de enseñanza universitaria que fomenta el aprendizaje del alumnado con un método de calidad mediante el cual los alumnos ponen en práctica sus habilidades con una finalidad real. El texto es motivador y refleja un espíritu de superación y de trabajo deseable para todos los estudiantes universitarios.

El volumen recopila con éxito la participación de profesionales, docentes y alumnos en sus páginas para ofrecer una propuesta académica que reflexiona sobre la necesidad de emplear metodologías prácticas en equipo dentro del mundo universitario para retar a los alumnos a obtener la mejor versión de sus trabajos y proyectos.

Referencias

Ramos, M. (2014). El método del proyecto en los estudios de grado en Comunicación Audiovisual. El Festival de Cortos AdN como ejemplo aglutinador de competencias. *Historia y Comunicación Social*, 19, 779-791.

Sumario

Editorial: Diálogo, reflexión y responsabilidad	3
Presentación	5
Tema monográfico: Universidad y pensamiento crítico: formar en comunicación	7
JOSÉ LUIS TERRÓN BLANCO. La lógica mercantilista, actual fundamento de los estudios universitarios. Una reflexión en torno al Grado en Periodismo	7
LYDIA SÁNCHEZ Y JORGE FRANGANILLO. Comunicación Audiovisual y pensamiento crítico: retos para la formación universitaria	17
MARTA CIVIL I SERRA, MARTA RIAL PAN Y TERESA SANTOS PRADOS. La Biblioteca de Comunicación y Hemeroteca General (UAB): 50 años de servicio público apoyando la enseñanza y la investigación (1972-2022)	27
MARÍA DEL CARMEN GARCÍA GALERA, BEATRIZ CATALINA-GARCÍA Y MANUEL MARTÍNEZ NICOLÁS. Digitalización, mercado de trabajo y formación. Oportunidades y vulnerabilidades de los graduados en Comunicación	37
PATRICIA LÁZARO PERNÍAS E ILEANA ZELER. YouTube como herramienta de divulgación formativa del TFG: el caso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Autònoma de Barcelona	47
Artículos	55
JUAN-JOSÉ SÁNCHEZ-SORIANO. Homonormatividad o marginalidad: el doble patrón en los personajes LGTBIQ+ de series de televisión	55
ISAAC PECINO PELÁEZ Y LORENA GÓMEZ PUERTAS. La invisibilidad del deporte femenino en los informativos de la televisión pública catalana en marzo de 2023	73
Reseñas de libros	87
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA-ULL. Calvo, D., Llorca-Abad, G., Cano-Orón, L, y Cabrera, D.H. (coords.). <i>Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias</i>	87
IGNASI GOZALO SALELLAS. Benasayag, M. <i>The Tyranny of Algorithms: Freedom, Democracy, and the Challenge of AI</i>	89
CELIA SANCHO BELINCHÓN. Saavedra, M., Grijalba, N., y Gago, R. (coords.). <i>XX AdN. La historia del festival universitario de cortometrajes más veterano de España</i>	91



**Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya**

c. dels Vergós, 36-42 - 08017 Barcelona
Tel. 93 557 50 00 - Fax 93 557 00 01
www.cac.cat - audiovisual@gencat.cat