

Resumen

La mutación de los hábitos comunicativos en las nuevas generaciones no sólo supone una revolución del contrato mediático, sino también del contrato pedagógico; en la medida en que existe una tendencia a la confusión de los mismos en los más jóvenes. Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta la transformación de nuestro ciclo vital, la reconstrucción de la *auctoritas* en la escuela y en la familia no es sólo una misión del profesor o de los padres sino, y principalmente, de un conjunto de generaciones que también necesitan ser reeducadas mediáticamente.

Palabras clave: contrato mediático, ciclo vital, infancia, cultura del instante, *auctoritas*.

"El niño necesita ser niño antes de ser hombre, ya que tiene formas de ser, de pensar y de sentir propias".

ROUSSEAU

1.- Introducción

El objetivo de este artículo es analizar la transformación de los hábitos comunicativos en las nuevas generaciones. Para ello, debemos partir de la hipótesis que señala que la alfabetización digital y la multiplicación de impactos audiovisuales hace que su propia relación con las nuevas formas de comunicación deba considerar como punto de partida la mutación y aparición de un nuevo modelo de actitud crítica.

Desde esta perspectiva, debemos señalar que la integración del ser humano y las nuevas tecnologías (McLuhan, 1996) parece encontrarse en el punto de inflexión hacia una *teoría de la evolución tecnológica* (Richta et al., 1967). De este modo, la forma de gestionar la información puede determinar no sólo la sustitución del trabajo físico por el trabajo mental sino también elementos y variables a definir como, por ejemplo, nuestra calidad de vida o el acceso y control de determinados poderes (simbólicos, políticos, económicos...). Es decir, plantearnos el debate en torno a la forma de utilizar y representar la información disponible nos permitirá descifrar algunas de las preguntas que se formulan en relación con el binomio ideología-tecnología.

Esta forma de gestionar la información dependerá de factores tan diversos como nuestra forma de recordar, nuestra manera de aprender, la transformación del espíritu crítico o nuestra actitud hacia la *retórica de lo táctil*. En cierto modo, ser conscientes del poder que tendrán las nuevas tecnologías sobre nosotros las hace más atractivas.

Sin embargo, no debemos olvidar en cualquier caso que –a pesar de las deducciones que podamos intuir– la representación que aquí se analiza pertenece al ecosistema mediático español y a los actores que integran este escenario.

2.- Televisión y esperanza de vida

Doscientos veintidós minutos de televisión y ciento diez de radio es el tiempo que, según el Estudio General de Medios, invertimos de media cada día entre la “pequeña” pantalla y el transistor.

Haciendo una hipotética extrapolación –incierto, en cuanto nuestro consumo varía dependiendo de factores como la edad o la clase social–, podríamos decir que dedicamos 80.665 minutos anuales a ver televisión y 40.150 a escuchar la radio.

Este dato implica 25,7 horas semanales de televisión; es decir, un día y una hora a la semana nos sentamos delante del televisor. Esto supone, 1.336 horas anuales de televisión; en resumen, pasamos más de cincuenta y cinco días delante de la “pequeña” pantalla cada año.

De la misma forma diremos que, según estas mismas cifras, nuestro consumo alcanza las casi trece horas de radio semanales; es decir, 669 horas anuales de radio. Por lo tanto, más de veintisiete días escuchando la radio cada año.

Si adoptamos una visión optimista y alcanzáramos los 80 años –esperanza de vida media en la actualidad–, *invertiríamos* cerca de 4.400 días de nuestra vida delante de la “pantalla total”. En definitiva, cerca de doce años viendo televisión.

No olvidemos que también destinaríamos 2.160 días a escuchar la radio; o lo que es lo mismo, casi seis años de nuestra vida junto al transistor.

En resumen, casi 18 años de nuestro relato vital estarán dedicados a la radio y la televisión. Cerca de la cuarta parte de nuestro

ciclo vital. Si uno plantea esta hipótesis –de partida, falsa–se preguntará entonces, ¿para qué sirven los medios de comunicación? Antes de responder, hemos de añadir que el consumo de Internet ha crecido, en los últimos años, de forma significativa –principalmente entre los más jóvenes–.

3.- El contrato mediático

Una de las primeras consecuencias de esta revolución mediática se encuentra, por supuesto, a la hora de concebir el modelo comunicativo gobernante. Si las generaciones precedentes crecieron en un mundo que fluctuaba entre la comunicación interpersonal y la comunicación de masas (unidireccional, por definición) y en donde nuestra respuesta quedaba prácticamente limitada al espacio físico de la recepción, en la actualidad –y dentro de la heterogeneidad que ofrece Internet– la bidireccionalidad y la capacidad de respuesta sincrónica, pero también diacrónica, permiten romper de manera parcial ese contrato mediático.

Meyrowitz, desde esta perspectiva, dirá que “la televisión y los medios electrónicos en general, han cambiado la significación de la presencia física en la experiencia de los eventos sociales. En un tiempo, la presencia física era una prerrequisito para la experiencia de primera mano” (Meyrowitz, 1985, VII).

Durante mucho tiempo se ha criticado el efecto narcótico que produce la televisión (Sartori, 1998) no sólo por nuestro uso ritual de ella sino también por las gratificaciones que esta nos puede ofrecer. E incluso, podemos pensar que su función de *babysitter* se ha ampliado en la medida en que cada vez resulta más complicado compatibilizar vida laboral y vida personal. Como señalaba Meyrowitz (1985) “la televisión hoy acompaña a los niños a conocer el mundo mucho antes de ser capaces de pasear solos por la calle”.

En esta misma línea, la figura del *video-niño* (Sartori, 1998) señalaba que por diversos factores –en gran parte conocidos por todos– nuestro primer contacto con la realidad social se producía a través de la televisión, pero sin ningún tipo de selección o filtro previo por parte de los padres, ya que estos sólo veían en este acto una forma de “tener entretenido” al niño mientras realizaban las diferentes tareas del hogar.

Una de las razones esgrimidas para explicar esta supuesta confianza en la televisión como elemento educador está, precisamente, en su carácter unidireccional que limita la aparente autonomía de los niños ante los contenidos. En cierta forma, la incapacidad del niño para elegir suponía una forma de protección, y por lo tanto, de confianza de los padres.

Pero no es sólo este acompañamiento el que debemos destacar, sino también la transformación de la esfera pública, del espacio privado y del universo de lo íntimo.

Con relación a esta distinción entre la esfera privada e íntima, señala Meyrowitz (1985: 5) que “antes era más fácil separar las esferas entre adultos y niños. Ahora, la radio y la televisión hacen más difícil la comunicación entre ellos porque a menudo son oídos por casualidad por los niños”.

Pero la televisión dio un paso más en esta confusión de esferas cuando, tras la aparición de las cadenas privadas, empezaron a multiplicarse los *talks shows* y programas dedicados al “corazón”.

No se trataba sólo de una confusión entre la esfera de los adultos y la de los niños, entre la esfera pública y la obscenidad –entendida como lo que está fuera de escena– de la vida más privada, sino también de la transformación del punto de vista del observador y del inicio de la sacralización del *yo comunicacional*.

Este proceso tuvo su punto culminante con la aparición de Internet, donde el anonimato inicial dejó paso a una especie de *ego permanente* que hace que prefiramos *ser vistos a ver*.

De este modo, el contrato mediático se encuentra –en este momento– en una fase de democratización de nuestro ego audiovisual donde parece haber una pérdida de interés por parte de las nuevas generaciones –en una fase de educación digital– en la indagación y la curiosidad en favor de un creciente interés por el mostrar. Preferimos mostrar en *Youtube* o en las distintas redes sociales nuestro relato vital cotidiano, antes que profundizar en las preguntas que no somos capaces responder.

Desde esta perspectiva, podemos entender que el bombardeo constante de información de actualidad puede servirnos de excusa para enunciar un aumento –y no una reducción como, según la teoría de los sistemas, debiera ser– de la complejidad de las sociedades actuales; y con ello, de nuestra capacidad de inacción.

Entre otras razones, porque nuestro interés por la información de actualidad se ha multiplicado en la medida en que se han democratizado nuestras opiniones. Esta sacralización de la comunicación de actualidad, recordemos, consiguió liberar a la propia información de cualquier fin y con ello de cualquier valor. Se vació de contenido y ahora resulta muy difícil volver a darle forma.

De este modo, y frente a la aparente estabilidad que proporciona la *información masiva* en los adultos, es necesario destacar que los niños sólo necesitan de la comunicación interpersonal para reducir la complejidad de su entorno. Entre otras razones, porque como nos recuerda Neil Postman “la mayoría de las noticias que recibimos diariamente son inertes, consisten en información que nos proporciona algo de lo que hablar pero que no nos conduce a ninguna acción significativa (...). Por primera vez recibíamos

información que respondía a preguntas que no habíamos hecho y que, en todo caso, no daba lugar al derecho de réplica (Postman, 2001: 73-74).

Mientras que nuestro contrato mediático se focaliza en torno a la *cultura del instante* como excusa –entre otras cosas– para mantener nuestras relaciones conversacionales, el contrato mediático infantil –a priori– se organiza en torno a una pedagogía y a una transmisión de valores basada en el amor y la amistad, el respeto, la solidaridad, el espíritu de sacrificio...; esta forma de pedagogía pretende constituirse a partir de una confluencia entre fábula y juego representada por las historias de humor, de fantasía, de aventura, por el reconocimiento de personajes o situaciones... Es decir, la reducción de la complejidad de las sociedades actuales a través de la información precedera no parece necesaria en el relato vital de los niños.

4.- Entre el contrato mediático y el contrato pedagógico

La introducción de las nuevas tecnologías en el espacio físico y virtual del aula ha permitido que el alumno modifique sus hábitos de estudio, pero paralelamente este mismo proceso tecnológico ha tenido repercusiones a nivel cognoscitivo, social y memorístico en el propio alumnado que no han sido tenidas en suficiente consideración. Como señala el semiólogo italiano Paolo Fabbri en una entrevista (Lozano y Magallón, 2007), “los docentes en la actualidad tenemos un problema porque los alumnos interpretan el contrato pedagógico a partir de criterios que pertenecen únicamente a la televisión y al contrato que ellos establecen con la misma”. Si bien el semiólogo italiano hacía una referencia particular al mundo universitario, esta afirmación también se puede extrapolar a la enseñanza primaria y secundaria.

En primer lugar, porque al quedar suprimida la esfera entre adultos y niños quedaba también amputada la cuestión –tantas veces debatida en los últimos tiempos– de respeto intergeneracional.

En segundo término, porque el aprendizaje memorístico que nutrió a las generaciones precedentes está siendo sustituido por un *aprender a aprender*; es decir, aprender a manejar los procesos de adquisición de conocimientos.

En cierta forma, si aceptamos provisionalmente el mito digital que señala que todo lo que podamos buscar está en la Red y sólo tenemos que contar con la capacidad técnica y la habilidad procedimental para encontrarlo, la memoria a largo plazo deja de tener la misma utilidad. Es decir, sabiendo gestionar la información ya no necesitaremos adquirir determinados conocimientos –olvidando en muchos casos, que la forma más eficaz de adecuar el mensaje al receptor al que va dirigido sigue siendo la comunicación cara a cara–.

Pero no es este el único cambio significativo en este proceso de evolución tecnológica. Como señalábamos anteriormente, la transformación del punto de vista del observador y de nuestro ego comunicacional hace que la *auctoritas* del profesor quede puesta en muchas ocasiones en entredicho. Entre otras razones, porque hay un conflicto entre contrato mediático –que tras la aparición de Internet y del teléfono móvil ha permitido que este multiplique su carácter bidireccional, otorgando un papel más activo al receptor– y el contrato pedagógico que sigue siendo, en la mayoría de las ocasiones, únicamente unidireccional.

Esta nueva forma de *descodificación aberrante* hace que los alumnos consideren que el profesor no pueda aportar muchas cosas nuevas a lo que ya encuentran en los apuntes y libros o a las diversas fuentes alternativas de información con las que el alumnado cuenta en la actualidad –desde las diferentes *wikis* hasta los portales especializados–.

Sin embargo, los estudios demuestran que los jóvenes hacen muy poca elaboración propia a partir de la búsqueda de fuentes (Garitaonandia et al., 2008: 6). En este sentido, resulta significativo ver cómo la credibilidad del contrato pedagógico se ha trasladado parcialmente a Internet en detrimento del profesor.

5.- La comunicación también se programa

A priori, si todos somos permanentes consumidores de información, todos acabamos convirtiéndonos también en un “poco” periodistas –entendidos como profesionales de la información–. Resulta en este sentido interesante analizar por qué el control de los padres se sigue limitando a determinar el tiempo de consumo, ya sea de la televisión como de Internet.

Desde esta perspectiva, es necesario tener en cuenta que en muchas ocasiones el propio consumo adulto de televisión no ayuda a la limitación y que, por otra parte, las salas de videojuegos sirven de refugio de adolescentes que tienen en sus hogares controlado el acceso al ordenador (García Matilla et al., 2004: 164).

Una de las alternativas ineludibles pasa por hacer *responsables* tanto a niños como a adultos del uso de las nuevas tecnologías, invirtiendo un poco de tiempo en las *extensiones electrónicas* que forman parte de su vida cotidiana.

A priori, otro de los cambios significativos estriba en que antes la ciudad otorgaba oportunidades de educación que no se daban en las zonas rurales, mientras que en la actualidad este ha dejado de ser un factor determinante (al menos en las primeras fases del desarrollo educativo). En cualquier caso, el gran déficit está a la hora de valorar en términos auráticos las representaciones simbólicas accesibles a través de Internet.

Al mismo tiempo, la importancia de la gratuidad de la información en los públicos juveniles seguirá siendo un factor determinante en el análisis de sus hábitos comunicativos. Desde esta perspectiva, y puesto que la función primordial de la escuela sigue siendo la de educar, debemos empezar a tener en cuenta los intereses y hábitos juveniles a la hora de establecer la formación pertinente.

En este sentido, no debemos olvidar que –en muchas ocasiones– cuanto mayor desarrollo crítico tenga una sociedad ante los medios de comunicación, mejor calidad democrática obtendrá.

En los últimos tiempos, una de las soluciones formuladas con más insistencia aparece a la hora de reivindicar el papel de las escuelas en la formación de un espíritu crítico ante los medios de comunicación. Saber cómo funciona la *Sociedad del Espectáculo*, quiénes son los actores que forman parte de *Star System* y las funciones que éstos tienen, parece ser una de las formas de recuperar la *auctoritas* en las aulas. Entre otras razones, porque si no es así se puede acabar creando una disonancia de realidad entre la escuela y el *mundo real*.

Es quizá esta una de las grandes transformaciones que las nuevas tecnologías han *ocasionado* en las *generaciones wifi*, la distinción del *frame*, del mundo virtual y el mundo real es mucho más nítida en una generaciones que, a medida que crecen, tienen mayor necesidad de convivir entre ambos espacios.

Los niños actuales están tan acostumbrados a los impactos audiovisuales que han logrado adquirir los mecanismos adecuados para establecer y perfeccionar sus criterios de selección. En cualquier caso, y como hemos dicho, la incógnita está en la capacidad de los mismos para aprehender la información y reconocer patrones de conocimiento. En cierta forma, distinguir no supone relacionar.

En cualquier caso, no se trata de hacer de la escuela un laboratorio audiovisual sino todo lo contrario, establecer la retórica de la imagen como una forma complementaria de la retórica hablada. Recordemos, por una parte, que el mundo de la imagen está dominado por las palabras (Bourdieu, 1997: 25); y por otro lado, que en la era de la comunicación de masas, la más persuasiva de las formas de comunicación sigue siendo la comunicación interpersonal.

En este sentido, una de las conclusiones que podemos extraer de este análisis es que los jóvenes tienen una capacidad de aprendizaje mayor que los adultos, porque su estabilidad no se basa en criterios de actualidad e información caduca sino en términos de conocimiento duradero y pragmatismo en el reconocimiento de su entorno. De este modo, se hace imprescindible tratar a los niños desde la infancia como actores sociales que terminarán por estar alfabetizados digitalmente, pero no hacer esta consideración en cuanto a su capacidad de relación con otros entornos ni tampoco en cuanto a sus competencias actoriales.

Está claro que no todo han sido malas noticias para la comunicación, pero sí que se comunicó mal sobre ella. Esto significa que no se creó un sistema –como en otros campos sociales– con sus límites y sus zonas de contagio.

Otro elemento de análisis a destacar es el que hace referencia a su *dieta tecnológica*. En cierta forma, una de los grandes alternativas que ofrecen las nuevas tecnologías no es que hayan podido reforzar y ampliar nuestras relaciones sociales, sino que han conseguido limitar nuestro tiempo de *soledad*. La alternativa tecnológica –videojuegos, Internet, ipod, etc. – se amplía y las opciones de diversión en solitario también lo hacen. A diferencia de las generaciones anteriores que sólo contaban, tecnológicamente hablando, con la oferta de la televisión.

Desde esta perspectiva, “cuanto mayor es el estatus de las familias menos es el porcentaje de niños que de forma habitual dedican su tiempo libre a ver la televisión (83% en la clase más alta frente a 95% en la clase más baja, los días lectivos. El fin de semana, el porcentaje es del 81,2% en las clases altas al 95,7% en las clases bajas” (Salgado Carrión, 2007: 46 y 47).

Entre los problemas a resolver parece estar la reducción de los índices de lectura de libros. Aunque aumente nuestro consumo de lectura en Internet se reduce sobre el papel, y la capacidad de reflexión y el recorrido de lectura siguen siendo dos elementos para desarrollar en las nuevas tecnologías. Durante algún tiempo se ha señalado que al perder la capacidad de abstracción perdemos también la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso (Sartori, 1998: 106), pero mientras que la capacidad de asimilar conceptos aumenta en la medida en que no necesitamos aprenderlos de memoria, la facultad de relacionar esos conceptos se ha vuelto cada vez más compleja, quizá porque las consecuencias de nuestro mundo virtual ya forman parte de nuestro mundo físico.

Aparece ahí uno de los grandes problemas, al desvanecerse la frontera entre lo verosímil y la simulación, desaparece curiosamente la capacidad por parte de los niños para recrear y aprehender nuevas moralejas o enseñanzas; hecho que explica que los niños tengan más problemas para recordar conductas prosociales que asociales en sus programas favoritos (Tur Viñes y Ramos Soler, 2008: 12).

Unas conductas asociales que, significativamente, no aprehenden de los horarios infantiles. Recordemos que la mayoría de estudios señalan que el tiempo que dedican los niños a ver la televisión es utilizado principalmente para consumir programas destinados a adultos (hasta el 75% de su dieta televisiva). En concreto, el horario preferido es entre las nueve y las doce de la

noche (Díaz-Nosty et al., 2006: 280-282).

Es decir, un equilibrio entre los intereses televisivos de los padres y de los hijos emerge como uno de los grandes desafíos. En este sentido, la aparición de la Televisión Digital Terrestre (TDT) y de las cadenas temáticas especializadas en el público infantil parece querer cambiar esta tendencia y, con ella, la *dieta mediática* de los más jóvenes.

McLuhan solía decir que a la chimenea le sustituyó la televisión. No está claro cuál será el elemento tecnológico integrador de las familias en el futuro, pero sí parece evidente que contará con una pantalla y estará conectado a la Red, sabiendo además que la forma de esta determinará la naturaleza del contenido (Postman, 2001: 47).

6.- Conclusiones

Las cadenas de televisión, y principalmente, las públicas tendrán que tener en cuenta a la hora de programar sus contenidos – además de la transformación de un ciclo vital cada vez más largo– los cambios formales y procesuales que están teniendo lugar. Por otra parte, el papel del profesor debe seguir estando orientado a la transmisión de conocimientos, pero también ha de enseñar a gestionar la información y a discernir patrones de conocimiento en función de esa información de actualidad (el estudio de las pasiones en la escuela seguirá siendo otra de las asignaturas pendientes).

En este sentido, uno de los grandes desafíos actuales está en redefinir el concepto de *auctoritas*. Para ello, el poder simbólico que durante mucho tiempo fue impuesto y unidireccional deberá buscar mecanismos de negociación a la hora de encontrar su legitimidad.

De esta forma, la comunicación –en su vertiente persuasiva, como negociación pero también como transmisión de conocimientos– deviene un elemento fundamental en la adquisición de esta nueva forma de potestad. Es decir, el reconocimiento adquirido a través de la transmisión de experiencias y la habilidad para la gestión de situaciones se convierten elementos fundamentales para alcanzar el tan denostado respeto intergeneracional.

En esta transformación actorial, destaca también el papel de los más mayores en el proceso de educación de los niños. Si la tendencia se mantiene en países como España, donde la mujer al compatibilizar vida personal y vida laboral –en muchas ocasiones, sin el suficiente apoyo del hombre–, y donde cada vez más acciones relacionadas con el cuidado de los hijos recaen en los padres de los padres, habrá que tener en cuenta que serán estos los que pasen más tiempo con los más jóvenes.

Esta revolución del ciclo vital, que hace que ya no sean los padres sino los abuelos quienes eduquen a los niños, está teniendo consecuencias que no han sido tenidas en suficiente consideración.

Curiosamente, es éste el grupo de población más cautivo ante los influjos de la televisión. En este sentido, parece pertinente una potenciación en la formación de esta generación como forma de mantener la *auctoritas* en la educación de los más pequeños y como forma de encontrar en la capacidad selectiva una nueva forma de imitación.

Como ya hemos señalado, el aprender a aprender está reemplazando al aprender a conocer. La comunicación artesanal, tal y como la entendía W. Benjamin, queda relegada a un segundo plano, propiciando de esta forma el empobrecimiento de las experiencias colectivas.

Probablemente, la utópica –al menos, por el momento– transformación de la *sociedad de la información* en *sociedad del conocimiento* serviría de inicio para que la dialéctica entre televisión e infancia sea un día superada. Es posible que en ese momento, el concepto de cultura se haya regenerado, y que ya no se escuche de forma tan categórica que un hombre es culto porque está bien informado –de la misma manera que, tecnológicamente hablando, será necesario distinguir entre la satisfacción de necesidades individuales y las necesidades colectivas–.

En cualquier caso, y como conclusión, podemos señalar que el acceso a contenidos para adultos no sólo ha podido suponer una pérdida prematura de la inocencia sino también un acceso innecesario a la información como reductora –por casi infinita– de la complejidad social.

Sin embargo, en el futuro nos encontraremos con un desafío mucho mayor, el de otorgarles una autonomía tecnológica que a priori pudiéramos considerar peligrosa.

¿Qué pasaría si los niños aprendieran antes a manejar Internet que a ver la televisión? ¿Cómo gestionaríamos entonces la *auctoritas* si su relación con los medios electrónicos deja de ser pasiva para convertirse desde el principio en activa?

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1997): *Sobre la televisión*. Barcelona. Anagrama.

DÍAZ NOSTY, B. (Coord.) (2006). *Medios de comunicación. Tendencias '06: el año de la televisión*. Madrid. Fundación Telefónica.

GARITAONANDIA, C., GARMENDIA, M. Y MARTINEZ, G. (2008). “*Internet y los jóvenes: Cómo usan Internet los jóvenes*”:

hábitos, riesgos y control parental". Santiago de Compostela. Asociación Española de Investigación de la Comunicación (publicación en CD).

GARCÍA MATILLA, A., CALLEJO GALLEGO, J., WALZER, A. (2004): *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

LOZANO, J. y MAGALLÓN, R. (2007): "Lo que es objetivo hoy puede no serlo mañana. Entrevista con Paolo Fabbri". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. El URL de este documento es: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/pfabbri.html>

MCLUHAN, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación*, Barcelona. Paidós.

MEYROWITZ, J. (1985): *No sense of place*. New York. Oxford University Press.

POSTMAN, N. (2001): *Divertirse hasta morir*. Barcelona. Ediciones de la Tempestad.

SARTORI, Giovanni (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid. Taurus.

RICHTA, R et al. (1967): *Civilization at the Crossroads: Social and Human Implications of the Scientific and Technological Revolution*. Nueva York. White Plains.

SALGADO CARRIÓN, J.A. (2007): *La presencia informativa de la televisión en los hábitos de ocio de los niños*. Madrid. Fundación Autor.

TUR VIÑES, V. y RAMOS SOLER, I. (2008): "Diseño de cuestionario y escalas para la medición del entretenimiento percibido, preferencias programa/cadena y hábitos de visionado televisivo en niños de 4 a 12 años". Santiago de Compostela. Asociación Española de Investigación de la Comunicación (publicación en CD).

RAÚL MAGALLÓN ROSA

Es profesor del Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Carlos III de Madrid (España), donde forma parte del Grupo de Investigación *Periodismo y análisis social: evolución, efectos y tendencias* (PASEET). Doctor "Europeus" en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de París VIII y el Centre National de la Recherche Scientifique (Laboratorio Iresco, Francia) forma parte del *Grupo de Estudios de Sociosemiótica de la Cultura* (GESC), el Grupo de Investigación *Intermedia* de la Universidad de París VIII y el Grupo de Investigación *Media and Communication in the EU* perteneciente a la UACES (University Association for Contemporary European Studies).