



PROGRAMA DE DOCTORADO:

PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Competencias mediáticas e informacionales, valores y  
actitudes machistas en alumnado universitario  
ecuatoriano: exploración e intervención

Doctoranda:

Ainize Foronda Rojo

Director:

Juan Ignacio Martínez de Morentin de Goñi

**Donostia-San Sebastián, 2021**



## **DEDICATORIA**

A la mucha gente pequeña, en tantos lugares  
del planeta, que trabajan cada día por la vida y  
la dignidad para todas las personas.

Y al alumnado y profesorado que me va  
transformando y con quienes trabajamos por  
un mundo mejor, en Euskadi, Perú y  
Esmeraldas.



## “Los colores

En algún lugar del tiempo, más allá del tiempo, el mundo era gris. Gracias a los indios Ishir, que robaron los colores a los dioses, ahora el mundo resplandece; y los colores del mundo arden en los ojos que los miran.

Ticio Escobar acompañó a un equipo de la televisión española, que vino al Chaco, para filmar escenas de la vida cotidiana de los Ishir.

Una niña indígena perseguía al director del equipo, silenciosa sombra pegada a su cuerpo, y lo miraba fijo a la cara, de muy cerca, como queriendo meterse en sus raros ojos azules.

El director recurrió a los buenos oficios de Ticio, que conocía a la niña y la muy curiosa le confesó:

*–Yo quiero saber de qué color mira usted las cosas.*

El director sonrió:

*–Del mismo que tú.*

*–¿Y cómo sabe usted de qué color veo yo las cosas?”*

Galeano, E. (2017). *Puntos de vista* (22'55''). <https://youtu.be/yFgYG1Iq5Ts>

## “Corazón durable

¿Qué el corazón se gasta? -Será un músculo que late-  
porque el otro, el corazón que ama, ¡no se desgasta nunca!”

Gloria Fuertes



## AGRADECIMIENTOS

Hay muchas personas que han sostenido y alentado este trabajo, de infinitas formas diferentes, apoyando tanto en lo académico como en el sostenimiento emocional, el ánimo o los cuidados. Perdón si ahora no me acuerdo de algunas de esas personas, es tanta la mucha gente pequeña con la que he tenido la fortuna de compartir en estos años...

Primeramente, gracias a Manu y Ana (aita y ama), a Zuri y a Iker, por su apoyo incondicional siempre en cada apuesta. Y a la familia Urbina, con Germán y Jaione a la cabeza, porque nos han cuidado siempre tanto, las dos familias, que mucho de lo que somos es gracias a ellos. Y a Aitor y Garazi, ilusión y referencia cada día. Y a quienes son incondicionales, Marta, Idoia, Laura y Kakun; y Eva, María, Julene, Arantza, Felipe y Ane. Y Juanma Paniagua, Pau, Junkal, Amir, Pilar, Patty y...

En segundo lugar, este trabajo no hubiera sido posible si no fuera por la amplia experiencia, capacidad de trabajo, generosidad y paciencia de mi director de tesis, Juan Ignacio, así como de Conchi, y Sandra Cuervo a quienes les estoy enormemente agradecida por abrirme a su equipo y permitirme aprender tanto. Gracias también por abrirme a vuestras relaciones, en especial a Pello Apodaca, que tanto me ha apoyado con su gran experiencia y un trabajo inmenso. Y también por el contacto con Alejandra Cortés, Iciar Elexpuru y Paul Carr en la revisión del instrumento. Agradezco a mis compañeros Magdalena Cid y Manuel González por su apoyo y consejos y también a Dolores Perlaza que siempre me ha comprendido y facilitado que pudiese seguir adelante. Al igual que todos los compañeros y compañeras de Educación de la PUCESE de los distintos tiempos: Irlanda, Lliris, Chabela, Mónica, Sinay, Anabelle, Viviana, Manuel E., Zoraida, Miriam, Sonia Ortega, Sara Real y Sergio Sánchez quienes han sido estímulo e inspiración para investigar para transformar. Y a Uwe Stuecher y Maricela Cabezas por su amistad y generosidad en compartir su sabiduría, trayectoria y reflexiones y querer hacerme partícipe de sus publicaciones en la misma línea.

Y más allá de los compañeros de Educación, gracias por ser inspiradores y compañeros de caminos a: Rocío, Jam, Pilar, Víctor, Santi, Michel, Chusa, Clemente, Uri, Prinda... Y al equipo docente del Máster en Psicodidáctica de la UPV/EHU que encendieron la mecha, posibilidad e ilusión de emprender este trabajo. Guztioi, bihotzez, eskerrik asko.



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO 1. MEDIOS Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN .	21
1.1. Sociedad de la información, medios y educación .....	21
1.1.1. La perspectiva de los Estudios Culturales en el análisis de los medios .....	23
1.2. Adolescencia tardía y uso de los medios y tecnologías .....	31
1.2.1. Procesos de socialización en la adolescencia-juventud y prácticas mediáticas .....	31
1.2.2. Adolescencia tardía, medios e identidad (valores) .....	36
1.2.3. Ecosistema informacional y aportes de la neurociencia: cambios en los cerebros de los adolescentes y jóvenes .....	42
1.2.4. Modos de comunicación juvenil en la era mediática .....	46
1.2.5. Construcción del conocimiento en la cultura transmedia.....	52
1.3. Síntesis .....	58
CAPÍTULO 2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL .....	64
2.1. Antecedentes: de la educación audiovisual a la educación en medios (alfabetización mediática).....	65
2.2. Alfabetizaciones múltiples, alfabetización digital, Alfabetización Mediática y Alfabetización Informacional.....	69
2.3. Conceptualización de la Alfabetización Mediática e Informacional .....	73
2.4. Síntesis .....	77
CAPÍTULO 3. LA COMPETENCIA MEDIÁTICA, LOS VALORES Y LA IDENTIFICACIÓN DE ACTITUDES MACHISTAS, VIOLENTAS Y ESTEREOTIPOS..	80
3.1. Conceptualización de la Competencia Mediática e Informacional .....	81
3.1.1. Aprendizaje por competencias en la Educación Superior en Ecuador .....	82
3.1.2. La Competencia Mediática e Informacional en el marco del Currículum AMI para profesores de la UNESCO (2011) .....	87
3.2. Competencia mediática y valores en la adolescencia tardía .....	92
3.3. Marco para el estudio de valores de Schwartz y Boehnke (2004) .....	94
3.3.1. Los valores, un concepto complejo y polisémico.....	95

3.3.2. Funcionalidad y taxonomías relevantes en el estudio de los valores .....	98
3.3.3. Investigaciones previas sobre valores en el contexto del presente trabajo.....	108
3.4. Conceptualización de las actitudes machistas.....	112
3.5. Competencia mediática e identificación de actitudes machistas, violencia y estereotipos.....	114
3.6. Síntesis .....	120
<b>CAPÍTULO 4. INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL .....</b>	<b>126</b>
4.1. Estado del arte: líneas de investigación en Alfabetización Mediática e Informativa .....	127
4.2. Investigaciones sobre instrumentos para medir la Competencia Mediática e Informativa .....	129
4.3. Investigaciones sobre Competencia Mediática e Informativa en ámbitos educativos formales.....	134
4.3.1. Investigaciones en la etapa universitaria .....	134
4.4. La educación Mediática en Latinoamérica y en Ecuador .....	139
4.5. Síntesis .....	144
<b>CAPÍTULO 5. ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>149</b>
5.1. Planteamiento del problema .....	150
5.2. Objetivos de la investigación .....	151
5.2.1. Objetivo general .....	151
5.2.2. Objetivos específicos.....	151
5.3. Diseño .....	152
5.4. Participantes .....	154
5.4.1. Inconsistencias en la participación en grupos naturales con diferentes momentos de medición de resultados .....	155
5.4.2. Patrones de respuesta inconsistentes o ilógicos .....	156
5.4.3. Muestra final para la evaluación del impacto de la intervención .....	157
5.5. Contexto del estudio de caso.....	157
5.5.1. La ciudad y provincia de Esmeraldas (Ecuador).....	157
5.5.2. Incidentes críticos.....	159
5.6. Variables de la investigación .....	160

5.6.1. Variables independientes.....	160
5.6.2. Variables dependientes.....	161
5.7. Prueba piloto .....	163
5.7.1. Competencias mediática e informacional.....	164
5.7.2. Valores (PVQ).....	165
5.7.3. Actitudes machistas (EVAMVE) .....	165
5.8. Instrumentos.....	167
5.8.1. Cuestionario grado de CMI en universitarios.....	167
5.8.2. Escala de valores de Schwartz y Boehnke (2004).....	181
5.8.3. Evaluación de actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes (EVAMVE) .....	184
5.8.4. Sesiones de intervención .....	187
5.9. Procedimiento .....	188
5.9.1. Desarrollo de la intervención .....	189
5.10. Análisis de datos.....	192
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS .....</b>	<b>194</b>
6.1. Acceso a los recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus hogares.....	195
6.2. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en las CMI .....	196
6.2.1. Impacto en la dimensión de lenguaje y comprensión crítica.....	201
6.2.2. Impacto en la dimensión de procesos de producción y programación.....	202
6.2.3. Impacto en la dimensión de transformación de la realidad a través de la comunicación.....	204
6.2.4. Consciencia juvenil de la influencia de los medios en esta investigación .....	207
6.3. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en los valores personales.....	211
6.4. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en las actitudes machistas, violentas y los estereotipos.....	212
6.5. Resultados respecto a las relaciones entre variables .....	214
<b>CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>216</b>
7.1. Discusión.....	217

7.1.1. Uso y acceso a los medios en contextos de vulnerabilidad social.....	219
7.1.2. Avances en las competencias mediática e informacionales por dimensiones.....	221
7.1.3. La reflexión sobre los valores ¿cómo favorecer el desarrollo de valores prosociales? .....	230
7.1.4. La identificación de actitudes machistas, ¿cómo concienciar para avanzar hacia la equidad de género? .....	234
7.1.5. Resultados respecto a las relaciones entre variables .....	235
7.2. Conclusiones .....	236
7.3. Limitaciones y prospectiva .....	242
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	243
<b>ANEXOS</b> .....	278
Anexo 1. Cuestionario de CMI v. 2 (pre-test) .....	279
Anexo 2. Cuestionario de CMI v. 2 (post-test 1) .....	293
Anexo 3. Cuestionario de CMI v. 2 (post-test 2) .....	307
Anexo 4. Escala de valores personales (PVQ) de Schwartz (2003) .....	321
Anexo 5. Evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes (EVAMVE) (Marchal et al., 2018) .....	325
Anexo 6. Cuadernillo de trabajo para el alumnado .....	329
Anexo 7. Tablas .....	377
Anexo 8. Proyecto de intervención .....dispositivo de almacenamiento	
<b>RELACIÓN DE TABLAS</b>	
Tabla 1. <i>Hitos en la educación en medios</i> .....	65
Tabla 2. <i>Dimensiones y competencias genéricas Proyecto Tuning</i> .....	84
Tabla 3. <i>El Marco del Currículum AMI para profesores</i> .....	88
Tabla 4. <i>Definiciones conceptuales de los 10 valores básicos de acuerdo a sus objetivos motivacionales</i> .....	103
Tabla 5. <i>Dimensiones y preguntas para una lectura feminista de los medios</i> .....	116
Tabla 6. <i>Tipos de permanencia/deserción en la muestra inicial</i> .....	155
Tabla 7. <i>Tipos de permanencia/ deserción por grupo</i> .....	156
Tabla 8. <i>Muestra final para la evaluación del impacto por género</i> .....	157

Tabla 9. <i>Sesiones, dimensiones y categorías del programa de intervención</i> .....	160
Tabla 10. <i>Cuestionario de CMI. Dimensiones, categoría y puntuación</i> .....	162
Tabla 11. <i>Dimensiones mayores y menores del PVQ 21 (Schwartz, 2003)</i> .....	162
Tabla 12. <i>Dimensión 1. Lenguaje y comprensión crítica: Estadísticos descriptivos</i> .....	171
Tabla 13. <i>Dimensión 2. Procesos de producción y programación: Estadísticos descriptivos</i> .....	174
Tabla 14. <i>Dimensión 3. Transformación de la realidad a través de la comunicación.</i> <i>Estadísticos descriptivos</i> .....	178
Tabla 15. <i>Dimensiones y categorías de la competencia mediática e informacional</i> .....	180
Tabla 16. <i>Fiabilidad (Alpha de Cronbach) Escala de Valores de Schwartz: dimensiones</i> <i>menores y mayores</i> .....	182
Tabla 17. <i>Fiabilidad (Alpha de Cronbach) en la Dimensión Mayor Autorreconocimiento</i> <i>sin los ítems 02 y 17</i> .....	182
Tabla 18. <i>Estadísticos descriptivos de la PVQ (Schwartz) en los tres momentos de la</i> <i>intervención</i> .....	183
Tabla 19. <i>Consistencia interna (Alpha de Cronbach) de la EVAMVE</i> .....	185
Tabla 20. <i>Estadísticos descriptivos</i> .....	185
Tabla 21. <i>Objetivos de las sesiones de intervención</i> .....	189
Tabla 22. <i>Relación entre sesiones, nº de actividades y materiales del Programa de</i> <i>intervención</i> .....	191
Tabla 23. <i>Frecuencia de uso de recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus</i> <i>hogares. Grupo experimental</i> .....	195
Tabla 24. <i>Frecuencia de uso de recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus</i> <i>hogares. Grupo control</i> .....	195
Tabla 25. <i>Frecuencia de uso de recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus</i> <i>hogares (ambos grupos)</i> .....	196
Tabla 26. <i>Dimensiones y preguntas consideradas para la medida del impacto</i> .....	196
Tabla 27. <i>Índice general de las CMI en los tres momentos de medición. Estadísticos</i> <i>descriptivos</i> .....	198
Tabla 28. <i>Impacto inmediato y diferido de la intervención en las competencias mediática e</i> <i>informacional</i> .....	199
Tabla 29. <i>Síntesis de las respuestas a la pregunta 24. “¿Contamos con los conocimientos</i> <i>y habilidades para ver cómo nos influyen los medios de comunicación?”</i> .....	208
Tabla 30. <i>Impacto inmediato y diferido de la intervención en los valores de Schwartz</i> <i>(2003) y en el índice general de machismo (Marchal et al., 2018)</i> .....	213

Tabla 31. <i>Correlaciones entre el grado de CMI global y las dimensiones mayores de la escala de Schwartz y el índice general de machismo</i> .....	214
--	-----

## **RELACIÓN DE FIGURAS**

<i>Figura 1.</i> Taxonomía de competencias transmedia (Scolari, 2018a, p. 9).....	49
<i>Figura 2.</i> La Alfabetización Mediática e Informativa, concepto compuesto (UNESCO, 2013, p.31). .....	71
<i>Figura 3.</i> Cuatro dimensiones de la alfabetización mediática para el s. XXI (Centro Europeo de Política estratégica, 2017, p. 21).....	73
<i>Figura 4.</i> Dimensiones de la competencia mediática distribuidas por ámbitos (Pérez Rodríguez y Delgado, 2012). .....	76
<i>Figura 5.</i> Impacto directo de la AMI en la sociedad (UNESCO, 2013, p. 32).....	90
<i>Figura 6.</i> Competencia mediática (García-Ruiz et al., 2018, p. 16) .....	91
<i>Figura 7.</i> Modelo teórico de relaciones entre los diez tipos motivacionales de valores (Schwartz y Cieciuch, 2016, p.951).....	101
<i>Figura 8.</i> Categorías de valores en función de los intereses .....	102
<i>Figura 9.</i> Continuo motivacional circular original de los 10 valores humanos básicos y sus 4 dimensiones mayores de Schwartz (Ponizovskiy et al., 2019 p. 2). .....	105
<i>Figura 10.</i> Estructura de los criterios de evaluación de la alfabetización mediática e informativa (Celot, 2015, p.14) .....	134
<i>Figura 11.</i> Estructura metodológica de las sesiones de intervención .....	190

## INTRODUCCIÓN

La pandemia por Covid-19 iniciada en diciembre de 2019 originó confinamientos de diverso tipo a lo largo y ancho del planeta y en el ámbito educativo obligó de modo súbito a transformar los modos de enseñar.

A pesar de existir investigaciones y expertos que ya desde mediados de los años 50 (en determinados contextos culturales) indagaban sobre la alfabetización mediática y proclamaban la necesidad de su inclusión en los currículos educativos tanto de la enseñanza básica como de la post obligatoria y la enseñanza superior, ha tenido que darse este escenario inédito para afrontar este desafío con mayor determinación.

Ello ha venido acompañado de cambios tecnológicos, sociales y culturales vertiginosos en los últimos 30 años que han devenido en una actualidad tecnológica y de los medios de comunicación de masas marcada, entre otros aspectos, por intereses políticos, económicos y culturales y relaciones de poder; así como por cuentas automatizadas (*bots*) que hacen extremadamente fácil la divulgación de la desinformación.

Así, las redes sociales a través del uso de algoritmos tienen el poder tanto de crear enormes cajas de resonancia mediante las cuales se refuerzan concepciones, ideologías, perspectivas y afinidades, como de funcionar como plataformas para la divulgación de influencias procedentes de fuentes externas diversas. Ello en el marco ya reconocido de los medios de comunicación y sus soportes, las nuevas tecnologías y los poderes que actúan en ellos como parte de esa triada que, junto a los agentes sociales y el contexto sociocultural, actúan como agentes de socialización.

Estos aspectos sitúan a la ciudadanía ante el reto no solo de identificar las noticias falsas y de enfrentar tanto la desinformación como la infoxicación para lograr una gestión eficaz de la información y las fuentes a las que es posible acceder; sino también ante el desafío de actuar de modo creativo y participativo para constituirse activa y progresivamente en esa ciudadanía crítica y transformadora que demanda la sociedad actual. Una ciudadanía que pueda desarrollarse de modo dialogal y colaborativo en los complejos escenarios del mundo actual y así garantizar un desarrollo humano libre y democrático en los diferentes países.

Asimismo, el afrontamiento de estos desafíos requiere específicamente que esa ciudadanía sea crítica, reflexiva y mediáticamente competente para discernir la ficción de los hechos y la información de calidad de aquella con sesgos de diversos tipos.

Desarrollar las competencias mediáticas en la ciudadanía y, específicamente en el alumnado de todos los niveles educativos, emerge como una necesidad urgente en el actual escenario complejo en el que la construcción de consensos, eje vertebrador de la democracia, parece cada vez más inalcanzable.

Así, hoy existe un consenso generalizado en que una de las necesidades más apremiantes en el entorno educativo actual es el fortalecimiento de la integración de capacidades esenciales como el pensamiento crítico, la evaluación de la información y las competencias mediáticas, tanto desde las primeras edades como en una etapa tan significativa en la construcción de la propia identidad y proyecto vital como es la de la adolescencia y primera juventud. Población que es la participante de esta investigación.

Ante el auge de internet, los diferentes dispositivos tecnológicos y el reconocimiento del poder cultural de los medios, ante quienes la ciudadanía y el alumnado afrontan los importantes desafíos citados, son múltiples las voces de organismos internacionales tanto oficiales (gubernamentales e internacionales) como de la sociedad civil que proclaman la necesidad de: una regulación gubernamental razonable por parte de los estados; una autorregulación robusta por parte de la industria mediática; profesores bien entrenados; familias bien informadas y formadas; y particularmente alumnado empoderado y crítico respecto a los contenidos transmitidos a través de los medios de comunicación.

Paralelamente, es relevante la preparación y el empoderamiento del alumnado universitario de primeros niveles, por estar ubicado en un momento evolutivo de construcción identitaria y de pertenencia relevante; y por transitar además un periodo en el que se ha de formar de modo integral a nivel personal y profesional para responder de modo responsable, crítico y proactivo, como prosumidor activo a esos desafíos.

Las competencias mediáticas, término complejo y con diferentes conceptualizaciones fruto de las diversas perspectivas, áreas de conocimiento e intersecciones entre éstas que las abordan, son concebidas en este trabajo como capacidades que articulan complejamente saberes, habilidades y actitudes para posibilitar un desempeño eficiente en el acceso, análisis, evaluación y creación de los mensajes mediáticos característicos de la actual sociedad red; y

también un desenvolvimiento comunicativo eficaz en el universo *transmedia*, caracterizado por la pluralidades de soportes, formatos y lenguajes en creciente digitalización (García-Ruiz et al., 2018).

Este trabajo opta por la indagación y fortalecimiento de las competencias mediáticas, los valores y actitudes machistas al inicio de la etapa universitaria, por ser este un momento evolutivo crucial en la formación y proyección de la personalidad juvenil. Además, en cuanto al desarrollo moral también son unos años definitorios de los valores personales que constituirán la brújula de esa trayectoria vital que hoy se desarrolla en una interacción prácticamente permanente, en el caso de los jóvenes, con los soportes, mensajes y lenguajes mediáticos. Junto a esa digitalización que caracteriza al entorno sociocultural actual en que se desenvuelven los jóvenes, el sexismo es otro rasgo significativo y presente en todos los órdenes de la vida: desde la esfera interpersonal y familiar, a los ámbitos educativos, los medios, sus productos y el ámbito laboral.

Es necesario que, tanto el alumnado como el profesorado universitario se interrogue sobre lo que significa hoy en día ser mediáticamente competente, crítico y justo. Se han de fortalecer competencias transversales como el pensamiento crítico y la metacognición, para que el alumnado desarrolle la capacidad de auto evaluarse como estudiante, especialmente en referencia a habilidades clave del siglo XXI como las alfabetizaciones múltiples, la competencia comunicativa, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y creativo, el trabajo colaborativo, la responsabilidad y el compromiso.

Al mismo tiempo, los equipos docentes habrán de interrogarse sobre su nivel de confianza en las capacidades del alumnado y específicamente en la capacidad de éste para crear sentido y significados por sí mismo; esto es, de desarrollar un pensamiento crítico, autónomo y creativo; de construir su propio discurso, su propia voz. Ello exige enfrentar el desafío de la alfabetización mediática e informacional con alumnado universitario de manera constante y decidida para identificar en el universo mediático qué historias son contadas y cuáles no y por qué y qué es lo que eso significa. Es decir, cuáles son las implicaciones para los agentes involucrados en esas historias, para sus protagonistas y/o personajes secundarios.

En este análisis crítico, que se hace necesario poner en práctica en los mensajes mediáticos, es importante señalar que, cuando observamos una historia por segunda vez, nunca la percibimos de la misma manera. Es por ello que, una clave relevante para el

desarrollo de las competencias mediáticas con alumnado universitario es la de orientar las acciones hacia ese entrenamiento de acceder, analizar, evaluar y crear. Y hacerlo desde una perspectiva de formación del alumnado en cómo pensar (de qué modo preguntarse, reflexionar y construir su propio pensamiento) y no en qué han de pensar. El programa de intervención desarrollado en este trabajo está enfocado en esa perspectiva.

Metodológicamente se ha optado por el enfoque constructivista y en él se ha puesto el énfasis en el trabajo en grupos colaborativos como estrategia para la construcción del conocimiento, desde la búsqueda y contraste dialogado de información, procedimientos, actitudes y valores. De este modo, la deliberación actúa como una pista pedagógica clave en la que los docentes se convierten en facilitadores que diseñan los procesos de aprendizaje y alientan al alumnado en la búsqueda de sus propias respuestas desde la implicación y un acompañamiento personalizado. Y también, desde el diálogo y la evaluación formativa y permanente en la que docente y alumnado reflexionan juntos sobre cómo los estudiantes desarrollan las competencias mediáticas y sobre cómo convivir constructivamente en la sociedad red.

Lo que se pretende probar en esta investigación, por tanto, es si es posible desarrollar programas de fortalecimiento de las competencias mediáticas e informacionales y de reflexión sobre los valores y las actitudes sexistas con alumnado universitario. Así como se ha querido también indagar en las relaciones entre esas variables como aspectos relevantes de la construcción de la propia identidad personal, ciudadana y profesional, retada a un papel activo y constructivo respecto a los medios como importantes representaciones culturales e instancias de poder.

Así, el objetivo general de esta investigación ha sido analizar las competencias mediática e informacional y la percepción de valores y actitudes machistas en relación a los medios mediante la ejecución de un programa de intervención con alumnado universitario.

Para alcanzar este propósito se diseñó un programa de intervención orientado al alumnado universitario de un contexto particular (Esmeraldas, Ecuador) que comprende nueve sesiones de trabajo orientadas al fortalecimiento de las competencias mediáticas e informacionales en las dimensiones de: *lenguaje y comprensión crítica de los medios*; *producción y programación*; y *transformación de la realidad a través de la comunicación*. El programa también promueve la reflexión sobre los valores (personales y los presentes en las

producciones mediáticas) y las actitudes sexistas, como aspectos importantes en la construcción identitaria. El alumnado participante en la intervención fue un grupo natural de alumnado juvenil de primer año de universidad (N=59) con edades comprendidas entre los 18 y los 26 años y nivel socioeconómico similar.

Los instrumentos empleados para la medición de las variables dependientes analizadas en la presente investigación y que permitieron evaluar el nivel de mejora del programa de intervención implementado (variable independiente) fueron tres: el cuestionario de medición del grado de CMI v.2 (Foronda y Martínez de Morentin, 2020); la escala de valores (PVQ) de Schwartz (2003); y el instrumento de evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes (EVAMVE) (Marchal et al., 2018).

El cuestionario de medición del grado de CMI v.2 se clasifica en las tres dimensiones anteriormente enunciadas. La escala de valores (PVQ) agrupa en cuatro dimensiones mayores (*Apertura al cambio, Autorreconocimiento, Conservación y Trascendencia*) otras diez dimensiones menores o valores elementales: Autodirección, Estimulación, Hedonismo, Logro, Poder, Seguridad, Conformidad, Tradición, Benevolencia y Universalismo. Y la evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos (EVAMVE), seleccionada en referencia a las características socioculturales del ámbito de estudio, se compone de veinte ítems que proporcionan un índice general de machismo.

Estos instrumentos se implementaron en tres momentos: el momento previo a la intervención, el momento inmediatamente posterior y a los tres meses de haber culminado la intervención.

Los resultados del programa de intervención desarrollado se analizaron mediante métodos estadísticos que permitieron determinar el avance del alumnado participante en la intervención en el grado de competencias mediáticas e informacionales, en la elección de valores personales y en la identificación de actitudes sexistas.

En cuanto a la estructura general de este trabajo, ésta se compone de dos grandes apartados: en el primero, el marco teórico, se enmarcan los fundamentos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos del trabajo, así como el estado del arte revisado en referencia al objeto de estudio abordado. El segundo gran apartado constituye la parte empírica y en ella se exponen el diseño, métodos, instrumentos y procedimientos seleccionados para llevar a cabo el presente trabajo de investigación y, también, los resultados alcanzados mediante la

implementación del programa de intervención. Así mismo, esta segunda parte finaliza con la discusión, conclusiones, limitaciones y prospectiva de la presente investigación.

El marco teórico, primer apartado, lo conforman cuatro capítulos. El primero aborda la relación entre los medios de comunicación y la educación en el marco de la sociedad de la información y la sociedad red, desde el prisma de los Estudios Culturales. Este análisis pone el foco además en la etapa de la adolescencia tardía o juventud, etapa en la que se centra este trabajo y en la que la interacción con los medios y nuevos soportes tecnológicos está cobrando una importancia creciente que afecta a los procesos de socialización que transitan los jóvenes y en ellos al modo de configurar la propia identidad, pertenencia y valores personales. Paralelamente, en este primer capítulo también se abordan las aportaciones de la neurociencia a la comprensión del desarrollo cognitivo de los jóvenes, en constante transformación; así como la forma en la que la era digital está transformando los modos de comunicación y de construcción del conocimiento de la juventud.

El segundo capítulo expone la conceptualización de la alfabetización mediática e informacional, proceso de compleja delimitación y en el que confluyen diversos ámbitos de estudio: el comunicativo, el educativo - y en él, el de la pedagogía crítica-, el de las nuevas tecnologías o la biblioteconomía, entre otros. De entre las diversas perspectivas y trayectorias de estudio de la AMI, este capítulo se aborda desde el enfoque de la UNESCO y la Comisión Europea que parte de los antecedentes de la Educación Audiovisual (EA) y la Educación en Medios (EM) (tradicionales primero y luego nuevos) para después explicar la actual amplia terminología en referencia a las diversas alfabetizaciones: alfabetizaciones múltiples, alfabetización digital y alfabetización mediática e informacional (AMI). Este capítulo concluye con la descripción del concepto de AMI considerado en esta investigación.

El proceso descrito en el capítulo anterior al que apunta la intervención presentada en esta investigación se concreta en tres variables de estudio conceptualizadas en el capítulo tres: las competencias mediática e informacional (CMI), los valores y las actitudes machistas. Para la compleja delimitación terminológica de la primera variable, la CMI, se parte de la definición del término de competencia en el ámbito de la Educación Superior y se concreta también esa concepción en referencia específica al contexto de estudio, Ecuador; así como en referencia a la amplia trayectoria de estudio y de orientaciones en el marco de la AMI de la UNESCO. Desde ahí, se ubica la importancia de las variables de CMI y valores en la etapa evolutiva de estudio, la adolescencia tardía o juventud; y se expone la conceptualización de

los valores, aspecto de amplia tradición de estudios y perspectivas entre las que se opta por el marco comprensivo de Schwartz y Boehnke (2004). Finalmente, en este tercer capítulo también se conceptualiza la tercera variable dependiente de estudio, la de las actitudes machistas, para concluir con una aproximación indagadora de las posibles relaciones entre estas tres variables en referencia a lo hallado en estudios previos.

El capítulo cuatro, el último del marco teórico, sintetiza las líneas de investigación predominantes en el ámbito de la AMI en la actualidad. Además, se exponen las principales investigaciones previas en relación a las CMI tanto en lo que se refiere a los instrumentos empleados para su medición, como al desarrollo de esta competencia en la educación formal y específicamente en la etapa universitaria. El capítulo finaliza con una revisión del estado del arte de la educación mediática en Latinoamérica y Ecuador, por ser el contexto donde se ha llevado a cabo esta investigación.

El segundo apartado de este trabajo lo componen tres capítulos. El capítulo cinco, aborda el estudio empírico, donde se plantea el problema de investigación abordado, se formulan los objetivos perseguidos y se exponen también el diseño y la metodología empleados. También se describen en este capítulo los participantes de la investigación y el contexto particular del estudio de caso. Asimismo, se presentan las variables investigadas, los instrumentos, los resultados de la prueba piloto realizada, el procedimiento y el modo en que se llevó a cabo el análisis de los datos.

En el capítulo seis, se presentan los resultados. Para ello se abordan cinco subcapítulos: el primero presenta los resultados referidos al acceso a recursos tecnológicos que tiene el alumnado universitario; el segundo analiza el impacto del programa de intervención en las CMI en referencia a las tres dimensiones (*lenguaje y comprensión crítica de los medios; producción y programación; y transformación de la realidad a través de la comunicación*) y la auto conciencia de los jóvenes sobre sus competencias mediáticas; el tercero expone los resultados del impacto de la intervención en los valores; el cuarto examina ese mismo impacto en las actitudes machistas, violentas y estereotipos. En los tres subcapítulos en los que se analiza el impacto se examina tanto el impacto inmediato como el diferido. Por último, en el quinto subcapítulo se analizan los resultados de las relaciones entre las variables dependientes objeto de estudio.

El capítulo siete, plantea la discusión y las conclusiones de esta investigación. En la discusión, se contrastan los resultados hallados en referencia al marco teórico a través de cinco epígrafes en los que se contrastan las posibilidades de acceso y uso de los medios en función de los contextos; los avances de las CMI en referencia a las distintas dimensiones; las posibilidades de desarrollo de los valores prosociales mediante intervenciones educativas; los modos posibles de educar para la igualdad de género y la superación de actitudes sexistas; así como las reflexiones sobre las relaciones entre las CMI, los valores y las actitudes sexistas.

Posteriormente y para finalizar en este séptimo y último capítulo se exponen las conclusiones, las limitaciones y la perspectiva de la presente investigación.

La sección de anexos presenta, en los cinco primeros, los instrumentos de investigación empleados para la medición de las variables dependientes; en el sexto, el cuadernillo de trabajo del alumnado participante en la intervención; en el séptimo tablas; y en el octavo, el proyecto de intervención desarrollado con alumnado universitario (variable independiente) que se anexa en un dispositivo de almacenamiento.

# Parte I

## Marco teórico



## **CAPÍTULO 1.**

### **MEDIOS Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

#### Contenido

1.1. Sociedad de la información, medios y educación .....	22
1.1.1. La perspectiva de los Estudios Culturales en el análisis de los medios .....	24
1.2. Adolescencia tardía y uso de los medios y tecnologías .....	32
1.2.1. Procesos de socialización en la adolescencia-juventud y prácticas mediáticas .....	32
1.2.2. Adolescencia tardía, medios e identidad (valores) .....	36
1.2.3. Ecosistema informacional y aportes de la neurociencia: cambios en los cerebros de los adolescentes y jóvenes .....	43
1.2.4. Modos de comunicación juvenil en la era mediática .....	47
1.2.4.1. Redes sociales, referentes de la comunicación juvenil .....	51
1.2.5. Construcción del conocimiento en la cultura transmedia .....	53
1.2.5.1. Nuevos modos de informarse y construir conocimiento .....	55
1.2.5.2. Nuevos escenarios de construcción de las identidades y el conocimiento .....	57
1.3. Síntesis .....	59



## CAPÍTULO 1.

### MEDIOS Y EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

#### 1.1. Sociedad de la información, medios y educación

La era actual está caracterizada por la sociedad de la información y la omnipresencia de los medios e instrumentos tecnológicos. En el año 2016, siete mil millones de personas (el 95% de la población mundial) vivía en zonas con cobertura de red móvil; no obstante, el 53% no estaba utilizando internet (Sanou, 2016). Cerca del 70% de los jóvenes del mundo están conectados digitalmente (ITU, 2017) y más de dos mil millones de jóvenes tienen normalizado el uso de lo digital (UNICEF, 2017). Las numerosas ventajas que comporta una cotidianeidad cada vez más dotada tecnológicamente -y específicamente en lo relacionado con el acceso a la información, la cultura, el intercambio intercultural, la participación social y la democratización del aprendizaje, entre otros- implican a su vez nuevos riesgos para la ciudadanía, tales como el de la seguridad personal o el manejo de la información privada (Altuna et al., 2016; Lareki et al., 2017; Livingstone et al., 2009).

Vivir en la era digital para Bauman (2006) supone el tránsito de lo sólido a sociedades líquidas (más versátiles, dinámicas y de cambios rápidos); y para Jenkins et al. (2009) el establecimiento de la cultura participativa. Dicha cultura está viabilizada a través de nuevas formas, lenguajes e instrumentos (la web, teléfonos inteligentes, tablets, videojuegos...) que actúan como medios de recepción, creación, intercambio y difusión de los mensajes. En los últimos años numerosos estudios e investigadores, tanto nacionales como internacionales (Buckingham, 2005a; Caldeiro y Aguaded, 2015; Celot y Pérez Tornero, 2009; Cuervo y Medrano, 2013; Grizzle et al., 2013; Lee, 2010; Livingstone et al., 2005; Media Literacy Week, 2010; Mediasmarts, 2014; Pérez Tornero, 2009; Pérez Tornero y Varis, 2010; Renés et al. 2019; Wilson et al., 2011), sostienen la necesidad de desarrollar la competencia de comprensión crítica de los mensajes visuales ante la ingente cantidad de imágenes producidas por los medios.

En esa línea, varios autores y grupos sostienen que son los medios quienes articulan la cultura, mentalidad y hábitos de la ciudadanía (Aguaded, 2011; Ambros y Breu, 2011; Blankenship, 2011; Buckingham, 2005a; Jun y Pow, 2011; Ortega, 2003; Potter, 2011; Sevillano y Bartolomé, 1999; Wankel, 2011). Los medios y herramientas tecnológicas por lo tanto transforman de manera decisiva y creciente la vida y actividades cotidianas de las

personas, y presentan en la ciudadanía el reto de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) (Aguaded, 2012; Area y Pessoa, 2012).

Los medios de comunicación e información, por tanto, han inundado las actividades diarias y constituyen un poder político, social, económico e ideológico ligado a la industria mediática, constructora de cultura e inductora de consumo (Castells, 2009; Cuervo, 2017). Ello hace difícil distinguir entre un producto cultural y un artículo de venta; así como la versatilidad y posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías difuminan las fronteras entre consumidores y productores (o receptores y creadores). Numerosas investigaciones de la UNESCO han explorado y articulado orientaciones y propuestas en los últimos años en esta interseccionalidad entre educación, medios de comunicación y cultura (Frau-Meigs y Torrent, 2009; Frau-Meigs e Hibbard, 2016; Grizzle et al., 2013; UNESCO, 2007; 2013; Singh et al., 2015). Otros trabajos como el de Babad et al. (2012) han puesto en evidencia, además, el potencial de los programas de alfabetización mediática para fortalecer las competencias de atención plena, procesamiento central y racional de la información de los medios en el alumnado; así como la capacidad de enfrentar influencias potencialmente indebidas en los medios.

En referencia a las transformaciones sociales, culturales y del pensamiento originadas por la omnipresencia de las tecnologías y los medios, Castells (1999) caracteriza la sociedad actual como sociedad red, fruto de desarrollo tecnológico y el devenir social. Ello conlleva un nuevo modo de estructuración social en el que la generación, transformación y difusión de la información son elementos clave de producción dentro de la estructura económica, con incidencia también en la construcción del conocimiento, la cultura y las relaciones de poder. La economía actual, por tanto, encuentra en las redes un soporte caracterizado por su apertura, innovación, interacción, descentralización, globalización, desregulación, multimodalidad, diversidad y carácter ilimitado. El espacio y el tiempo son dimensiones que adquieren otros significados, a la par que las redes posibilitan nuevos modos de interrelación entre la cultura, el poder y los medios. Estas características estructurantes de la sociedad red influyen en las interacciones con los medios desarrolladas por la ciudadanía (y principalmente por los adolescentes y jóvenes), así como en el empoderamiento en relación a su uso (Mihailidis, 2015). Son, por tanto, aspectos clave para comprender el desenvolvimiento de los jóvenes en la era mediática.

Castells (2009) también destaca que el carácter multimodal de la comunicación, gracias a las nuevas herramientas tecnológicas, permite a los usuarios ser creadores y productores (y no solo lectores); a la par que las prácticas comunicativas se desarrollan en el tiempo que cada usuario escoge, puesto que existe gran disponibilidad de acción simultánea. Y en estos procesos la AMI permite un empoderamiento ciudadano que minimiza los riesgos de manipulación, influencia o control de quienes dominan los medios y las tecnologías y aumenta su poder para incidir en aquellos aspectos que sean de su interés desde una identidad propia y ajustada.

La sociedad actual, por tanto, tiene definidas sus señas de identidad en internet, como modo de expresión de los valores, intereses, procesos y actores sociales principales del planeta. Internet constituye la infraestructura tecnológica y el medio organizativo propicios para los nuevos modos de relación social (los cuales tienen su origen en cambios históricos, más no en internet; pero no se hubieran podido dar sin internet). En palabras del propio autor, internet “es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación” (Castells, 2001, p.15). En esta sociedad red, tanto la ciudadanía como la tecnología tenemos un rol protagónico en la creación de cultura e imaginarios sociales. En este sentido, Jenkins et al. (2016) desde la perspectiva de que “para cambiar el mundo es necesario imaginar cómo sería un mundo mejor” formulan el concepto de imaginación cívica para definir “la capacidad de imaginar alternativas a los actuales problemas o instituciones sociales, políticas o económicas” (2016, p. 79).

### **1.1.1. La perspectiva de los Estudios Culturales en el análisis de los medios**

De acuerdo a Quirós (2004), una nueva aproximación al estudio de los medios de comunicación de masas es la de los Estudios Culturales, surgidos en Gran Bretaña a mitad de los años cincuenta y que deben su denominación a Richard Hoggart, fundador en 1964 del *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) de la Universidad de Birmingham. Este centro se ocupa del análisis de un modo concreto del proceso social, el asociado a cómo se le da sentido a la realidad, al desarrollo de una cultura, de prácticas sociales compartidas y de un espacio común de significados. En esta perspectiva se concibe la cultura no sólo como práctica o conjunto de costumbres sociales sino la suma de todos esos elementos y sus interacciones. Su objetivo, por tanto, es el de comprender qué es lo propio de la cultura (producción social del sentido y la conciencia) en sí, así como en referencia a la economía y

la política; definir, por tanto, la investigación de la cultura específica de la sociedad contemporánea como una categoría de análisis relevante y con fundamentación teórica y conceptual (Quirós, 2004). Para Wolf, el aporte de los Estudios Culturales reside en su foco principal: “analizar una forma específica del proceso social, correspondiente a la atribución de sentido a la realidad, al desarrollo de una cultura de prácticas sociales compartidas, de un área común de significados” (1987, p. 121).

Junto al ya referido Richard Hoggart, autor de *The Uses of Literacy* (1957) -una revisión crítica de la cultura de resistencia de la clase trabajadora frente a la gran incidencia de los medios de comunicación masivos-, otros teóricos relevantes de esta perspectiva fueron Raymond Williams, Edward P. Thompson, Stuart Hall y Paddy Whannel. Williams sostuvo en *Culture and Society, 1780-1950* (1958) la necesidad de adoptar una perspectiva muy amplia para entender el desarrollo de la reflexión contemporánea sobre la cultura y subrayó la importancia decisiva de la cultura como categoría que deriva en la investigación social. Edward P. Thompson en *The making of the English Working Class* (1963) trató de construir una historia social desde abajo (desde la baja cultura) y una culturización crítica de la misma condición de clase social. Y Stuart Hall y Paddy Whannel analizaron críticamente los rasgos de la alta y baja cultura en *The Popular Arts* (1964) a partir de ejemplos como el jazz.

De acuerdo a León (2012), los estudios culturales, desarrollados en Latinoamérica desde de los años ochenta con una percepción nodal de la cultura y una concepción de la comunicación como práctica cultural caracterizada por la producción de sentido, constituyen ya desde los años noventa la corriente de investigación predominante dentro de las teorías de la comunicación crítica en América Latina. Los estudios culturales surgen como una perspectiva que reconoce el protagonismo de las audiencias en la interpretación de los mensajes mediáticos, frente a perspectivas críticas anteriores como la economía política y el imperialismo cultural que presentaban a los receptores de los medios de un modo más pasivo y susceptible de ser manipulado.

Los autores representativos de los estudios culturales en Latinoamérica, denominada por Salmón como “Escuela Culturalista Latinoamericana” (2000, p.14), serían Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Guillermo Orozco, Valerio Fuenzalida y Jorge Alejandro González; que son quienes materializan las principales corrientes de este enfoque en Latinoamérica y que se describen a continuación:

- a) Jesús Martín Barbero, teórico de la corriente *El Uso Social de los Medios* ve los medios de comunicación como productores sociales y encrucijada donde convergen mediaciones humanas, conflictos simbólicos e intereses políticos y económicos. Su estudio va más allá del discurso de control que los grupos de poder ejercen mediante los medios y destaca el valor de lo popular. Además, Martín Barbero analiza los nuevos modos de relación entre lo social y lo político, la formación y deformación de la opinión pública y las nuevas prácticas de ciudadanía y democracia en América Latina. Apoyado fundamentalmente en las teorías de Habermas, sostiene que las audiencias no interiorizan pasivamente los mensajes mediáticos, sino que hay un nexo constante y diario entre los mensajes y las rutinas del receptor, la comunidad, lo nacional y lo global (Martín Barbero, 1996). Entre sus postulados sostiene también que las mediaciones de la globalización comunicacional existente generan un notorio descentramiento cultural en las audiencias (manifestado tanto en las culturas latinoamericanas tradicionales -precolombinas, negras y campesinas- como en las nacionales y urbanas) y, en consecuencia, grandes cambios en los mapas culturales caracterizados por la división y el aislamiento social (Martín Barbero, 1999).
- b) Néstor García Canclini representa la corriente del *Consumo cultural* en Latinoamérica. Este autor, desde las ideas de teóricos que abordan la cuestión del consumo cultural como Pierre Bourdieu, Manuel Castells, Mary Douglas y Michel de Certeau prioriza esta cuestión como método de análisis de los procesos de recepción de los mensajes mediáticos. Para García Canclini el consumo es “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (1993, p.24), concepto en el que discrimina recepción, apropiación y usos; mientras que el consumo cultural lo concibe como “el conjunto de procesos de apropiación y uso de los productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (1993, p.34). Para analizar a fondo el consumo cultural articula, desde disciplinas diversas, seis modelos teóricos metodológicos:
- 1) *Modelo 1: El consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de la expansión del capital*, por lo que interesa conocer cómo se relaciona la racionalidad de los productores con la de los consumidores para analizar la dimensión cultural del consumo y las formas de apropiación y uso.

- 2) *Modelo 2: El consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social*; conflicto entre clases surgido por la progresiva y desigual participación en la estructura productiva.
  - 3) *Modelo 3: El consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre grupos*. Desde este modelo García Canclini analiza la masificación de bienes y las diferencias existentes sobre todo en el uso de los bienes y en su simbolismo.
  - 4) *Modelo 4: El consumo como sistema de integración y comunicación*. Modelo utilizado por el autor para explicar el consumo cultural como intercambio y diferenciación de significados y valores comunes en un sistema con bienes que se relacionan, si bien con apropiaciones diferentes, a todas las clases sociales.
  - 5) *Modelo 5: El consumo como escenario de la objetividad de los deseos*; aspecto analizado por la importancia que se le da al deseo en el diseño, la producción y la publicidad.
  - 6) *Modelo 6: El consumo como proceso ritual, con la función básica de dotar de sentido a los hechos socialmente acordados*, se basa en la idea de que los rituales sirven para mantener los significados y manifestar públicamente lo que en consenso se considere valioso.
- c) Valerio Fuenzalida, representante de la corriente de la *Recepción Activa* es un reconocido promotor de la capacidad crítica de las audiencias en la recepción del mensaje. Fuenzalida otorga una gran importancia a la influencia grupal en el modo en cómo las personas construyen el sentido dado al mensaje; por lo que agentes como la familia, la televisión o la participación en grupos diversos son decisivos en la forma en que cada persona recibe y construye sus significaciones socio culturales. Sus investigaciones le llevan al reconocimiento del papel de la producción de significación no solo en el emisor sino también en el receptor socio cultural y el contexto, elementos activos del proceso; lo que a su juicio también supone aceptar la historización del proceso de recepción y de la influencia cultural de la recepción activa, es decir, que “ocurre un proceso de recepción constructivista, dialéctico y conflictivo. Y que este mismo contexto socio-cultural heterogéneo penetra semióticamente los textos televisivos, manifestándose en una hetero discursividad.” (1987, p.6).
- d) Jorge Alejandro González, representante de la corriente de los *Frentes culturales e Identidades Complejas*, aunque como él mismo afirma no se ha dedicado a los

estudios de comunicación, ha realizado aportes interesantes y ha sugerido técnicas, métodos y metodologías útiles para los estudios culturales. González concibe la construcción de los sentidos y las significaciones sociales mediante los medios como un campo de lucha por controlar las imágenes de las necesidades, las identidades y los valores sociales; de modo que para él la cultura tiene una función de diferenciación, clasificación y ejecución de las diversas ópticas del mundo. Y en relación con la cultura, la comunicación constituye el proceso de construcción, de[construcción] y re[construcción] de numerosos efectos de sentido, a partir de la posición social de los interlocutores y en referencia al dominio de un campo ideológico específico.

- e) Por último, destaca Guillermo Orozco, representante del *Modelo de las Multi mediaciones* como corriente que analiza las múltiples mediaciones que acontecen cuando las personas receptan activamente el mensaje. Este modelo comprende: las mediaciones cognoscitivas (lo afectivo, lo racional y lo valorativo); las culturales (en interacciones sociales y televisivas); las situacionales (étnica, sexual, cultural, socioeconómica y geográfica); las institucionales; y las video tecnológicas (en significaciones de la realidad como la creación de noticias, la presencia del receptor, la construcción de la verdad y la apelación emotiva). La complejidad en la que operan estas mediaciones en cada receptor hace que la apropiación del mensaje mediático ocurra antes, durante y después de la exposición al mismo. Así, Orozco llega a la conclusión de que la acción de las audiencias frente a las pantallas desemboca en la producción de significados culturales diversos por parte de estas, y no solo a la reproducción de lo receptado: “Las audiencias son activas, pero sobre todo creativas. Producen sentido en su interacción social; los límites a esa producción no están dados sólo por razones individuales. Más bien están dados a la creatividad en sí, en un escenario socio-cultural específico...” (Orozco, 1991, p. 122).

En referencia a estas corrientes de los estudios culturales en Latinoamérica, esta investigación se enmarca en dicho enfoque desde la convicción de la capacidad de la ciudadanía de empoderarse de modo activo en la nueva constelación mediática y digital y de orientar su uso hacia los procesos de aprendizaje liberadores, como se viene y se ha venido realizando en muchas experiencias de educación con medios tradicionales (prensa, radio y televisión) en Latinoamérica. Es decir, nos interesa conocer cómo se procesa la información, no la influencia causa-efecto de los medios en la ciudadanía. Paralelamente, los estudios culturales son congruentes con la perspectiva sociocultural en la que también se circunscribe

esta investigación. Y, por otro lado, Potter y McDougall (2017) en relación a los marcos competenciales sobre alfabetización mediática generados tanto en Europa como en América cuestionan si en esos modelos formativos no se estarán perdiendo dos referencias históricas relevantes de la educación en medios: los estudios culturales y las alfabetizaciones sociales. De hecho, un ejemplo de marco de referencia para la alfabetización mediática en España es el *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017* del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017), entidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias, el cual se enfoca principalmente al desarrollo de competencias tecnológicas y didácticas, y no propiamente a la formación mediática del cuerpo docente.

Como ya se ha explicitado anteriormente esta investigación se encuadra, además de en los Estudios Culturales, en una perspectiva sociocultural y en el marco de la teoría de la recepción (Orozco, 2003). En relación a esta última, tal y como Orozco afirma:

Si se asume que una de las características que distinguen a las sociedades contemporáneas es la de ser audiencias múltiples de los medios y tecnologías de información, lo cual como sujetos sociales del siglo XXI nos confiere un nuevo estatus de demarcación, entonces los ER [Estudios de Recepción] tienen un vasto campo de exploración, en gran parte inédito. ¿Cómo se está constituyendo el sujeto individual y colectivo como ciudadano de un país y del mundo, cuando la mayor parte de su constitución está mediatizada por sus múltiples vínculos con medios y tecnologías de información? Es quizá una de las grandes preguntas que haya que ir abordando. Sobre todo, porque los referentes de los espacios: países, regiones o mundo no son producto de vivencias directas sino resultantes de re-presentaciones, la mayoría de ellas audiovisuales (electrónicas, digitales, virtuales) confeccionadas desde el ecosistema mediático de la comunicación (Orozco, 2003, p. 11).

El usuario de los medios, por tanto, no es un sujeto pasivo, sino que interioriza la información audiovisual (con la que también interacciona) desde distintos contextos. Y los mensajes mediáticos, consecuentemente, no son unívocos, sino que transmiten significados abiertos, de modo que mediante sus contenidos es posible generar diálogos guiados por distintos mediadores. En palabras de Orozco (2003), recepción es sinónimo de interacción y en la sociedad mediática, con los referentes también mediatizados, las interacciones se

multiplican y reorganizan en convergencias diversas que plantean el desafío de su conocimiento y comprensión.

Por lo tanto, independientemente del medio que se utilice, la educación mediática supone un posicionamiento crítico permanente ante lo que hay detrás de los que comunican los medios. Posturas como la de la UNESCO (2014) abordan el impulso de la Alfabetización Mediática e Informativa y la política de comunicación considerando la diversidad de medios y formatos, los avances tecnológicos y el empeño por favorecer la autonomía de los receptores.

El propósito es empoderar a los usuarios (Buckingham, 2008a; Ito et al., 2009) el refuerzo de las relaciones comunicativas generadoras de lazos colaborativos y con capacidad para minimizar la manipulación de los medios, basadas en la utilización consciente y de modo asertivo de la información y los mensajes.

El enfoque socio cultural y constructivista del que se parte considera la existencia de una triangulación de significación entre la subjetividad de los actores sociales, los medios de comunicación con los poderes representados en ellos y el contexto cultural.

De acuerdo a Faas (2017), la teoría sociocultural se fundamenta en los postulados de Vygotsky (1978), quien enfatizó la influencia de los contextos sociales y culturales en la adquisición del conocimiento. Su enfoque es considerado constructivista, puesto que considera que las personas, tanto individual como colectivamente, “construyen” sus ideas sobre su medio físico, social o cultural; es decir, hace hincapié en la interacción entre las personas y sus entornos (Schunk, 2012). Su aporte esencial fue considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. En su teoría el desarrollo es definido como el proceso de interiorización de instrumentos culturales como el lenguaje que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el que nacemos. Para Vygotsky (1978) recibimos los productos culturales mediante interacciones sociales, por lo que el “otro” tiene un papel preponderante en su teoría. Al igual que Piaget (2002) subraya el rol activo del sujeto en su entorno, si bien para él el desarrollo cognitivo es un proceso cooperativo: la persona y el entorno contribuyen a una actividad donde la adaptación no es solo del individuo al ambiente, sino que individuo y ambiente se modifican mutuamente en una interacción dinámica. También plantea la existencia de funciones mentales inferiores y superiores; y caracteriza las primeras innatas y

las segundas como adquiridas y desarrolladas mediante la interacción social, es decir, mediadas culturalmente. Para la teoría sociocultural el conocimiento es el resultado de la interacción social: en la interacción con los demás se adquiere la conciencia de uno mismo; y se aprende el significado y uso de los signos que permiten a las personas pensar en formas cada vez más complejas. Además, cuanto mayor sea la interacción social mayor será el conocimiento y las posibilidades de ejecutar funciones mentales más complejas. La persona, por tanto, es ante todo un ser cultural y todo está mediado por la cultura.

Por tanto, desde este enfoque sociocultural y el marco referencial de la teoría de la recepción esta investigación parte de la concepción del usuario mediático como sujeto activo que interacciona con los diferentes productos y formatos en contextos y modos. Los mensajes mediáticos, en esta perspectiva, no transmiten un significado único y cerrado, sino que es posible entrar en diálogo con los contenidos a través de mediaciones diversas. Es por ello que resulta tan relevante el fortalecimiento de las competencias y relaciones comunicativas críticas, orientadas tanto a prevenir los efectos de los riesgos de ser manipulados o desinformados como a desarrollar una participación consciente, activa y comprometida que sepa aprovechar los medios en beneficio del desarrollo personal y colectivo.

Junto a ello, se ha de señalar que otro de los referentes principales de esta investigación, la teoría de la recepción ya citada pone el acento en la capacidad de los espectadores para decodificar los mensajes de los medios y darles un nuevo significado (Igartua, 2008; Medrano y Martínez de Morentin, 2010; Orozco, 2010).

Igualmente, se parte de la constatación, tal y como afirman otros autores, de la distancia existente entre la realidad educativa (la cual es poco permeable y lenta ante los avances tecnológicos y las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento) y la cotidianidad de los jóvenes, inmersos en el entorno digital y de los medios (Bernad y Sola, 2007; Caldeiro y Aguaded, 2015; Howard, 2010; Lacasa, 2011; Livingstone, 2011; Livingstone et al., 2009; Livingstone et al., 2005; Mejía, 2010; Pablos, 2010).

En relación a lo anterior, tal y como afirman diferentes investigaciones, el rol del profesorado en el proceso de educación mediática es clave: éste, no solo está llamado a desarrollar las competencias técnicas, críticas y metodológicas para la alfabetización mediática –más allá de un uso instrumental- (Ambros y Breu, 2011; Gabelas y Gurpegui, 2004) sino que junto a ello fundamentalmente ha de transformar el modo de relación y

participación con el alumnado, hacia formas más dinámicas, abiertas, flexibles y cooperativas que le permitan guiar el proceso de enseñanza aprendizaje de modo creativo, crítico y responsable (Gozálvez et al., 2014; González et al., 2015; Pablos y Ballesta, 2018). Es decir, que su papel es más de creador, promotor y guía de la mejora de la competencia mediática del alumnado (Grizzle et al., 2013; Singh et al., 2015; UNESCO, 2008; UNESCO, 2011; Wilson et al., 2011). Y para viabilizar el desempeño de ese rol por parte del profesorado de los diferentes niveles educativos se hace necesario fortalecer su formación en este ámbito (Chrysanthopoulou, 2018).

## **1.2. Adolescencia tardía y uso de los medios y tecnologías**

### **1.2.1. Procesos de socialización en la adolescencia-juventud y prácticas mediáticas**

La socialización, como proceso que se inicia desde el nacimiento, se puede concebir como la adquisición y utilización de normas, actitudes, valores y sistemas de creencias dominantes en el contexto social de desarrollo de la persona (Páez et al., 2003). Es un proceso relevante durante la niñez y la adolescencia, puesto que se relaciona con la gestión de las relaciones y funciones que cada individuo puede realizar en el contexto social y cultural al que pertenece.

Desde la perspectiva del modelo ecológico de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), el cual pone el énfasis en la repercusión de los contextos sociales y las relaciones interpersonales en el crecimiento, se distinguen cinco niveles en el proceso de socialización: 1) el *microsistema*, como ámbito más cercano coincidiría con la familia y la escuela, lugar donde se viven las experiencias más significativas; 2) el *mesosistema*, que recoge las relaciones, diferencias y lazos existentes entre los diferentes microsistemas -la relación entre la familia, los centros escolares y los grupos de pares, por ejemplo; 3) el *exosistema*, que se refiere a las influencias indirectas que afectan a los dos sistemas anteriores, como pueden ser la realidad laboral de los progenitores, asociaciones o grupos en los que se participa, servicios sanitarios, legales o educativos o la familia más amplia, ente otros; 4) el *macrosistema*, que comprende las coordenadas espacio temporales que definen las características de los otros tres sistemas mencionados. Estas serían las leyes, normas, costumbres y reglas morales, nivel de desarrollo tecnológico y la situación económica.; 5) y el *cronosistema*, como dimensión temporal que define el grado de estabilidad o cambio en el desarrollo de la persona. Los cambios en los patrones familiares debido a industrialización en sociedades desarrolladas

(madres trabajadoras); la movilidad entre clases sociales; las guerras, crisis económicas u oleadas migratorias son factores del cronosistema.

La adolescencia es definida como un período de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta. En ella acontecen cambios en todos los aspectos: crecimiento físico, neuronal, psicológico emocional y social (Schulz, Molenda-Figueira y Sisk, 2009). Aunque algunas posturas desde la perspectiva de la psicología del crecimiento marcan la etapa adolescente entre los 10 y 16 años de edad (Gesell et al., 1997), la presente investigación se circunscribe en las tendencias que suelen marcar su inicio hacia los 12 o 13 años y su culminación sobre los 19 o 20 (Páez et al., 2003). Es más, según afirman Papalia y Olds (1997) su fundamento físico se inició mucho antes incluso que esa edad y sus rasgos psicológicos es posible que persistan hasta mucho después. Por tanto, en esta investigación se considera que hoy en día el concepto de adolescencia es muy contextual y no tiene una fecha de finalización determinada; y en consecuencia se utilizarán los términos de adolescencia tardía y/o juventud adulta para comprender al alumnado universitario objeto de estudio que va desde los 17 a los 25 años.

Un aspecto significativo en relación a la adolescencia y la interacción con los medios es que, hacia los 15 años, el amigo más cercano va adquiriendo mayor importancia frente a otras relaciones de apego -las de los familiares cercanos-, los cuales anteriormente y junto a la escuela constituían el principal ámbito de socialización. Es en la etapa de la adolescencia y juventud, por tanto, donde el grupo de iguales cobra un gran protagonismo en los procesos de socialización y de la configuración de la propia identidad; procesos en la actualidad fuertemente mediados por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Las relaciones de amistad tienen especial importancia en esta etapa ya que existen investigaciones que lo asocian a una autoestima elevada o mayor satisfacción con la vida y menos problemas emocionales, conductuales o escolares (Páez et al., 2003). La red y las tecnologías ofrecen un espacio extensivo, interactivo y multimodal para iniciar o cultivar esas relaciones; un ámbito con límites y oportunidades para los procesos de desarrollo de la identidad y pertenencia; la toma de decisiones y responsabilidades; y las proyecciones personales, profesionales y relacionales en las que están inmersos. No es extraño, por tanto, que los jóvenes sean especialmente activos en los espacios en línea (Ito et al., 2009).

De acuerdo a Li y Kirkup (2007) en base a una investigación exploratoria sobre las actitudes hacia Internet y su uso de alumnado (N=465) de entre 18 y 25 años de dos contextos

culturales diferentes (China y Gran Bretaña), el uso de las TIC juega un papel significativo en los procesos de socialización, ya que se relaciona con los comportamientos y actitudes de los jóvenes. La investigación, fundamentada en trabajos anteriores que evidenciaban empíricamente que las culturas nacionales tienen un efecto en las actitudes y uso de las personas en relación a las TIC, fue llevado a cabo mediante cuestionarios semiestructurados que registraron medidas auto informadas. La investigación halló diferencias significativas en los patrones de uso de Internet de estudiantes chinos y británicos, ya que los primeros reportaron un uso más para intereses personales, mientras que los segundos lo utilizaban más para fines académicos. Según los autores estas diferencias pueden deberse a diferentes etapas de integración de las TIC en la Educación Superior, así como a los estilos educativos diversos (con un enfoque más basado en proyectos en el caso británico frente al chino, aún más centrado en el uso de libros de texto). No obstante, a pesar del menor acceso y propiedad y la menor experiencia previa con computadoras e Internet de los estudiantes chinos en referencia a los británicos, los primeros reportaron una mayor confianza en sí mismos acerca de sus habilidades informáticas avanzadas; mientras que los segundos mostraron más confianza en el uso de aplicaciones como procesadores de textos y presentaciones. Esta diferenciación se atribuye a los diferentes contenidos desarrollados en los currículos y materias de computación. Además, se encontraron diferencias significativas de género en los dos contextos: en ambos, los hombres eran más propensos que las mujeres a usar el correo electrónico o los *chat* y jugaban más juegos de computadora que las mujeres; también registraban mayor confianza en sí mismos en relación a sus habilidades informáticas y eran más proclives que las mujeres a considerar el uso de las computadoras como una actividad y habilidad masculina. Otro hallazgo fue que las diferencias de género fueron más altas en el grupo británico que en el grupo chino. A este respecto se considera que los estudiantes, a nivel individual, tienen experiencias de género y vidas que conducen a diferencias individuales en motivación, confianza e interés. En cuanto al uso de las computadoras e Internet, las alumnas, al contar con experiencias de uso previas negativas (tanto en la escuela como en el hogar) y debido a la cultura masculina de las TIC, podrían haber desarrollado actitudes negativas hacia las computadoras e Internet y menos confianza en su uso, en comparación a los hombres. Por último, otro aspecto relevante sugerido en la presente investigación es que las mujeres estudiantes en ambos países subestiman su capacidad para utilizar ordenadores e internet.

Los cambios que se van viviendo internamente en la etapa juvenil instan a transformaciones en las prácticas de su entorno, lo que hace que el universo de los medios y nuevas tecnologías, por su gran dinamismo, tenga un gran atractivo. Esta importancia de los medios en los procesos de socialización y de asunción de valores, relevante en las etapas de la adolescencia y juventud, pero también a lo largo del ciclo de vida, también es señalada por Osuna-Acedo et al. al afirmar que “numerosos indicios convergen en indicar que en el siglo XXI la ciudadanía adquiere sus conocimientos y valores a través de los medios sociales de comunicación” (2018, p. 38). En la misma línea, Lee et al., (2012) postulan a la familia, la escuela, los medios y los pares como los cuatro agentes principales de la socialización en la esfera pública; y destacan que el grupo de iguales es clave en la socialización juvenil debido a su capacidad de exponer a la juventud a diferentes ideas, valores y experiencia para desde ahí alentar su reflexión cívica. Junto a ello, como señalan Kligler-Vilenchik y Literat (2018), la participación en redes sociales afines muestra la confluencia de dos de esos actores principales en los procesos de socialización: el grupo de iguales y los medios.

Actualmente, tal y como señala Moreno (2018) en la aproximación al entorno y experiencias de aprendizaje de adolescentes y jóvenes resulta imprescindible conocer sus prácticas con los medios y la tecnología, con quienes interaccionan en una gran parte de su tiempo libre. Un alto porcentaje de jóvenes (85,2% de aquellos entre 16 y 24 años -de hecho, el grupo etario con más uso-) utiliza internet en Ecuador (INEC, 2017), donde, al igual que en otros contextos, no existen diferencias de género significativas en cuanto al uso. Este, en cambio, sí varía en función de la edad y el nivel educativo: a mayor nivel educativo, mayor uso. En cuanto al tipo de uso, el mayoritario es para obtener información (41%) seguido de un uso comunicativo en general (31%), un empleo educativo y de aprendizaje (21%) y un 3% de uso por razones laborales.

Insua et al., (2016) analizaron el uso de las TIC en alumnado universitario (16-24 años), el impacto de ese uso en las actividades y desempeño académico y la relación entre uso de las TIC y el ajuste psicosocial de alumnado. En los resultados hallaron que el 14% del alumnado desarrollaba un uso excesivo de las TIC para sus estudios (más de 4 horas por día); mientras que para actividades de ocio la cifra de uso excesivo ascendió al 18,6%. Un 72,6% del alumnado realizaba un uso con fines académicos limitado (1-2 horas al día, 36,1%) y moderado (2-4 horas al día, 26,5%). Los resultados de esta investigación también revelaron que cuanto más jóvenes (<20) los estudiantes más expresaban utilizar las TIC (tanto para uso

académico como de placer), con diferencias mayores en el uso excesivo de las TIC por placer, aspecto coincidente con hallazgos de investigaciones anteriores. En cuanto a la percepción del alumnado respecto a la influencia de uso de las TIC por placer en su actividad y desempeño académico, la investigación halló un reconocimiento de impacto negativo superior en la actividad (26,7%) que en el desempeño (20,9%), tal vez debido a la mayor facilidad de reconocer lo primero que lo segundo (por su menor importancia); lo que también se señala en otras investigaciones que asocian un desempeño académico menor en relación a un mayor porcentaje de uso de internet con fines de ocio. Además, el alumnado que no usaba las TIC para estudiar también refirió un desempeño académico pobre o muy pobre; por lo que las autoras concluyen, desde esa diferente percepción en el logro académico en función de si el uso de las TIC es por ocio o estudio, en la conveniencia de un uso moderado de las TIC por parte del alumnado universitario para un mejor desempeño académico. Por último, en lo que se refiere a la relación entre uso de las TIC y ajuste psicosocial los resultados mostraron, para ambos tipos de uso, mayores niveles de inadaptación psicosocial tanto en aquellos estudiantes que no usaban las TIC como en quienes las usaban en exceso (más de 4h. diarias). Así mismo, se destaca que un uso moderado en ambos tipos se asocia a bienestar psicológico, y buenas relaciones sociales y desenvolvimiento en la vida cotidiana.

Si bien a escala global el uso de internet es creciente, y especialmente en los jóvenes, como constatan Funk et al. (2015) una mayor utilización de la tecnología y los medios no garantiza el desarrollo de aprendizajes o actitudes críticas. Son necesarios otros componentes pedagógicos para tener presente permanentemente la no neutralidad de los medios y tecnologías, los cuales pertenecen a contextos e intereses sociopolíticos determinados:

Con demasiada frecuencia, la conexión de servidores y millones de millas de cables de fibra óptica que son el hardware y las tripas de Internet se consideran neutrales y libres de control. Esta suposición de neutralidad pasa por alto a muchas personas y software (creado por personas) que son centrales para la creación, traducción, y enrutamiento de información a lo largo de estas fibras o eventualmente a través del aire en el satélite, Wi-Fi, o redes celulares. (Stoddard, 2014, p. 1).

### **1.2.2. Adolescencia tardía, medios e identidad (valores)**

La consideración de los medios de comunicación como agentes socializadores se ha evidenciado en las perspectivas teóricas, investigaciones prospectivas y trabajos empíricos de Hurtado et al. (2007); Igartua et al. (2009); Jackson (2011); Jenkins (2011); Medrano et al. (2009) y Ortega (2003); y se constata que la ciudadanía (y el alumnado de los diferentes niveles educativos, principalmente) se desenvuelve con naturalidad en un contexto y una cotidianidad de marcado carácter digital (Aguaded, 2011; Bringué y Sádaba, 2009; Burnett y Merchant, 2011). En palabras de Jenkins (2008), nos desenvolvemos cotidianamente en una “cultura participativa”, caracterizada por la omnipresencia de los diferentes medios tecnológicos y comunicativos y ello comporta tanto posibilidades como límites; así como riesgos asociados a su uso.

No obstante, como evidencian las investigaciones citadas, el uso habitual y cotidiano de los viejos y nuevos medios de comunicación y las tecnologías no asegura que los usuarios verdaderamente comprendan en profundidad los contenidos, su trascendencia y riesgo y por tanto que hagan un uso crítico, constructivo y responsable (Arsenijević, y Andevski, 2016; Camps, 2009; Livingstone et al., 2009; Margalef, 2010; Pérez Tornero, 2008; Pérez y Delgado, 2012; Ramírez et al., 2006).

Hoy en día adolescentes y jóvenes desarrollan sus actividades cotidianas en permanente interacción con los medios (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013), de ahí que Prensky (2001) los considere «nativos digitales» o Tapscott (1998) se refiera a ellos como «Net-generation». No obstante, frente a esa concepción de las generaciones nacidas después de 1984, investigaciones como la de Kirschner y De Bruyckere (2017) sostienen la inexistencia de los «nativos digitales» y personas “multitarea”, independientemente de su edad de nacimiento. También Kennedy y Fox (2013) en una investigación con alumnado universitario de primero en Hong Kong hallaron que el principal uso de la amplia gama de tecnologías y herramientas de comunicación era el empoderamiento personal y el entretenimiento, pero no en sí la alfabetización digital para el aprendizaje, dado que los usuarios son más consumidores que creadores, entre otros aspectos. Investigaciones anteriores relacionadas con el consumo televisivo de menores también muestran un uso prioritario de entretenimiento por delante del informativo (Medrano et al., 2007). Además, en referencia a edades inferiores, Livingstone et al. (2011) también consideran el término “nativos digitales” como un mito.

Existen, por tanto, evidencias empíricas que corroboran la necesidad de formar en el desarrollo de una interacción crítica con los medios, como aconsejan diferentes grupos y organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo y Parlamento Europeo, quienes proponen incluirlo en los currículos. Específicamente, Marín-Gutiérrez et al. (2019) señalan la importancia de la inclusión de la formación en competencias mediáticas en los currículos universitarios como medida para la reducción de la brecha digital. Esta necesidad, también señalada por Cabero (2015), es específicamente significativa además en la etapa adolescente, en la que el rol de los medios como transmisores no solo de información, sino de ideología, valores y modelos es notorio, lo que influye en la construcción de la personalidad. En ese sentido, Torres et al. (2008) justifican la dedicación de un capítulo al análisis de la influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo de niños y jóvenes por el creciente uso de las mismas en las vidas cotidianas. Un ejemplo de ello es el uso misceláneo de recursos audiovisuales, multimedia o digitales que en el caso de adolescentes norteamericanos y alemanes les comporta más de siete horas y media diarias (Aguaded, 2014). Desde la consideración de los medios como un contexto importante en los procesos del desarrollo se constata que los modelos que ofrecen los medios tienen notable influencia en el aprendizaje de las emociones y afectos, dado que estas se experimentan en los procesos de recepción de los mensajes mediáticos, provocando en ocasiones empatía que genera tanto identificación como rechazo (Torres et al., 2008). Como expresan los autores, dicha identificación o rechazo lleva a prejuicios y preferencias que se relacionan con los valores que adquirirán los jóvenes; y, por lo general, si bien los procesos de identificación vividos con padres y madres, docentes y personas cercanas a niños y jóvenes son más influyentes que los desarrollados con los medios, contextos familiares de precariedad o de poca influencia favorecen que la influencia de los modelos ofertados por los medios sea mayor.

En relación a la experiencia emocional suscitada por la pantalla, Torres et al. (2008) destacan dos procesos: la respuesta emocional (en las que se implica al receptor manteniendo la tensión, con humor, sexo o miedo, entre otros); y el aprendizaje de las emociones, ya que los medios se erigen como fuente de autoridad o normatividad (Medrano et al., 2010), es decir, inducen a pensar que las cosas deben ser como ellos sugieren. No obstante, las pantallas también permiten desarrollar aprendizajes de emociones asociadas a problemas o situaciones poco habituales o consideradas “tabú”, así como de otros contextos culturales. Otro aspecto que se resalta en relación a la influencia de los medios es el sesgo de que comporta la representación de la realidad que estos ofrecen, característica que debe ser

especialmente tenida en cuenta con los más jóvenes y personas con menos recursos culturales.

Un ejemplo muy ilustrativo de la importancia del manejo de las emociones para la transmisión de valores es el de la publicidad, en cuyas creaciones se ofertan valores como ser deseable o hermoso -el culto a la apariencia-, el consumismo y la agresividad (Torres et al., 2008). Ante ello, como señalan Brucks et al. (1988) el desarrollo del pensamiento crítico ante la publicidad es lento y mediado de modo activo.

En referencia al desarrollo del pensamiento crítico ante la publicidad y los medios resulta relevante considerar las aportaciones que desde la neurociencia ha supuesto el conocimiento en mayor profundidad de lo que son, cómo surgen y cómo funciona las emociones y cómo condicionan nuestro pensar y nuestro comportamiento. A este respecto, y de acuerdo a Damasio (2018) (neurocientífico quien, como otros autores recientes en el campo de la neurociencia y la ciencia cognitiva, presta atención a las emociones), aunque solemos ser conscientes de las sensaciones que experimentamos, el sentir no implica necesariamente que quien siente sea totalmente consciente de la emoción y de la sensación que se desencadena; es decir, para él es diferente “sentir” de “saber que sentimos”. E ilustra este proceso en tres etapas: “un estado de emoción, que puede dispararse y ejecutarse inconscientemente; un estado de sensación, que puede representarse inconscientemente; y un estado de sensación hecha consciente, es decir, conocido para el organismo que tiene la emoción o sensación” (2018, p. 46). Ello implica la consideración de que las emociones preceden a los sentimientos, los cuales ya tienen una relación más profunda con los pensamientos. Así sensación sería “la experiencia mental y privada de una emoción”; mientras que emoción sería “el conjunto de respuestas, muchas de las cuales son públicamente observables” (2018, p. 52).

Es importante considerar estas distinciones terminológicas en relación a las emociones puesto que este autor también afirma que “Hay buenas pruebas a favor de la naturaleza encubierta de la inducción de emociones” (2018, p. 53); aspecto que a menudo ha sido utilizado por los medios y especialmente por la publicidad en función de unos intereses determinados. Además, sostiene cómo a menudo las personas no somos conscientes de qué fue lo que indujo una emoción (así como tampoco somos siempre capaces de controlar las emociones); y aunque podemos indagar las causas de la emoción, no podremos estar

totalmente seguros de que así fuera. “Las emociones pueden inducirse de modo inconsciente y aparecer así ante el ser consciente como aparentemente inmotivadas” (2018, p. 57).

Damasio (2005) concibe las emociones como un conjunto de respuestas químicas y neuronales que conforman un patrón distintivo, que él denominó “marcador somático” y que hace referencia a que todas las personas tenemos una huella emocional que nos hace reaccionar, que nos influye en nuestras decisiones y conductas. Para él la emoción y también la conciencia (dos fenómenos diferentes pero cuyas bases podrían estar conectadas) se orientan a la supervivencia y ambas están enraizadas en la representación del cuerpo. De hecho, frente a las históricas consideraciones que enfrentaban razón y emoción, él considera muy posible que las emociones ayuden al razonamiento; es decir, que la emoción, bien orientada y desarrollada parece ser un sistema de apoyo sin el cual la razón no puede funcionar debidamente. Las emociones pueden clasificarse según Damasio (2018) en: 1) primarias o universales (felicidad, tristeza, miedo, cólera, sorpresa o disgusto); 2) secundarias o sociales (turbación, celos, culpa u orgullo); y 3) las denominadas emociones de fondo (bienestar o malestar; calma o tensión). También se suelen considerar emoción los impulsos, las motivaciones o los estados de dolor y placer, pero el autor opta por considerarlos disparadores o constituyentes de las emociones y no propiamente emociones. El aprendizaje y la cultura son elementos que cambian la expresión de las emociones y les dotan de nuevo significado; pero las emociones también son procesos biológicamente determinados, sujetos a dispositivos cerebrales innatos derivados de una larga historia evolutiva. Esos dispositivos pueden activarse de modo automático, sin una decisión consciente; aunque las características personales y la cultura influyan en la formación de algunos inductores. Además, las emociones se manifiestan en el cuerpo, pero también afectan al funcionamiento de numerosos mecanismos cerebrales.

En base a estos postulados, Ferrés (2014) desde el ámbito de la comunicación y el interés por potenciar la competencia mediática de la ciudadanía, ha explorado la relación entre las emociones y las pantallas y sostiene que la actividad mental que originan las pantallas, incluso cuando es inconsciente, influye en cómo se forman nuestros mapas mentales y por tanto nuestro modo de pensar, hacer, sentir y ser. Sus ideas postulan la importancia de reflexionar sobre aquellos que sentimos, así como gestionarlo; convertir en consciente aquello que se vive de modo inconsciente, puesto que son los medios (pantallas) uno de los ámbitos principales donde se desempeña la función socializadora de las emociones

(tanto en el potencial emancipador y creativo de estas como en su vertiente de herramienta de ocultación o manipulación). El autor también desmiente que existan dos vías (una racional y otra emocional) al dar sentido y valor a los productos, tal y como tradicionalmente se ha creído en la creatividad publicitaria, ya que son las emociones lo primero que se moviliza en la mente incluso antes de que se sea consciente de ello; por lo que los razonamientos solo lograrán movilizar a un individuo si le producen una emoción. En base a esas ideas, por tanto, subraya la importancia de la competencia emocional como componente de la competencia mediática. Además, alude el éxito de las redes digitales precisamente a la capacidad de éstas de conectar con el cerebro emocional, en tanto constituyen una oportunidad para que las personas y colectivos se asocien o confluyan, por intereses comunes. De hecho, Facebook o Twitter no son plataformas donde expresar acuerdo sino gusto o interés (es decir, es más lo emocional, la pasión lo que suscita esa postura y no tanto el argumento). Para él, “Sólo atendiendo al componente emocional se puede explicar que el interés compartido sea la construcción colaborativa de conocimiento, la búsqueda de soluciones para resolver un conflicto social, el cultivo del cotilleo o una práctica de bullying o de linchamiento.” (2014, p. 107). Otra aportación relevante de este autor en sus investigaciones es la referida a que las emociones, a menudo, se sus citan a través de los relatos, los cuales tienen tanto la capacidad de adormecer las conciencias (cuando son empleados en el marco del capitalismo de ficción) como de, al contrario, despertar esas conciencias y favorecer el desarrollo personal. Con el hallazgo a principios de los noventa de las denominadas neuronas espejo por el neurocientífico italiano Giacomo Rizzolatti (2005), que son aquellas que nos permiten interpretar e interiorizar las emociones de otras personas, se comprende por qué desde la Antigüedad las narraciones han tenido un gran poder de atracción (potestad que actualmente es también manifiesta en los relatos audiovisuales); así como un enorme potencial en los procesos de formación de la conciencia y la socialización.

Desde lo expuesto, Ferrés (2014) insta a la responsabilidad de comunicadores y educadores en cuanto ambos tienen esa doble función y ocasión de condicionar las mentes de aquellos receptores con quienes interactúan, así como la oportunidad de realizar esa tarea de modo emocionalmente competente para ser eficaces en la transmisión de aquello en lo que se desea formar. Desde dicha perspectiva plantea la necesidad de incorporar, a la investigación y avances tecnológicos los aprendizajes derivados de la investigación en neurociencia, puesto que en un mundo multipantalla la ciudadanía podrá desarrollar un uso fructífero de los medios y tecnologías desde una gestión eficaz de las emociones que suscitan los mensajes

mediáticos. Y como ejemplos de esa competencia emocional requerida, Ferrés (2017) sugiere: el aprovechamiento de las experiencias mediáticas como lugares donde explorar nuestro subconsciente (reflejo de éste); el análisis crítico de la dieta mediática personal en referencia a las tendencias de consumo; identificar las necesidades y deseos que satisfacen los mensajes mediáticos (relatos transmedia, videos o videojuegos por ejemplo); la distinción entre realidad y ficción; la identificación del impacto profundo en nuestras conciencias de la información o el entretenimiento; el desarrollo de una actitud crítica tanto ante los mensajes mediáticos, ante uno mismo como en las diferentes dimensiones que comprende la competencia mediática (ideología y valores; estética; lenguajes; tecnología; y procesos de recepción, de producción y difusión); el desaprendizaje cognitivo y actitudinal de asociaciones falsas inducidas por los mensajes mediáticos; el desarrollo de la sensibilidad estética y la creatividad; la producción de mensajes empáticos y social, cultural y educativamente constructivos; entre otros.

Así, en palabras del propio autor,

“La experiencia de interacción con las pantallas sólo será enriquecedora y madurativa, sólo potenciará la autonomía personal, si sirve para poner de manifiesto nuestra complejidad y nuestras contradicciones, ayudándonos a asumir lúcidamente lo que somos y a llevarnos más allá de nosotros mismos.”  
(Ferrés, 2017, p. 9).

En consecuencia, se puede concluir que los medios de comunicación como ámbitos importantes de socialización (Medrano et al., 2009) son inherentes a la necesidad de interconexión de los jóvenes con su grupo o grupos de referencia. Sin embargo, ese uso no implica un conocimiento crítico y profundo del lenguaje de los medios (Hurtado et al., 2007), lo que los expone en gran medida al poder político y económico que domina los medios y que se vale de estímulos para los sentidos y de las emociones para ejercer su influjo (Moro, 2007).

De hecho, uno de los aspectos que pone en evidencia la necesidad de poner el énfasis en el componente de lectura crítica de los medios es el cambio notable que se observa en el modelo de competencia digital docente de la *International Society for Technology in Education*, el *National Educational Technology Standards for Teachers* (NETS-T) (ISTE, 2017) en cuya actualización (respecto al modelo inicial de 2008) acentúa la relevancia de que

el alumnado piense de manera autónoma y autorregule su aprendizaje (Castañeda et al., 2018). Como señalan los autores citados en un análisis sobre los modelos de competencia digital docente más relevantes a nivel internacional, la mayoría de los marcos de referencia de estos modelos están enfocados en el uso instrumental de la tecnología (Bruni et al., 2018), entienden la actividad docente prácticamente como lo que se realiza en el aula y en cuanto a la perspectiva social o ética se contempla tan solo la enseñanza de aspectos de legalidad o seguridad. Es por ello, que ellos proponen un modelo de competencia docente integral en el mundo digital ideado para la educación básica que deriva de un análisis crítico sobre el modo de entender la acción docente, el concepto de competencia y la tecnología. Así, la competencia docente integral en el mundo digital, como propuesta tentativa, conformaría un docente: experto en contenidos pedagógicos digitales; con una práctica reflexiva sistematizada y permeable a las tecnologías y procesos investigativos; experto en entornos de aprendizaje enriquecidos; que utiliza la tecnología desde un compromiso social; que utiliza las TIC para ampliar la relación con el entorno y familia del estudiante; y creador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes.

Diversas investigaciones sobre competencia mediática (específicamente en relación con los medios audiovisuales y la publicidad) concluyen que los jóvenes son poco conscientes del universo mediático en el que participan, adolecen de autonomía ante los procesos de recepción, confunden realidad y ficción, generan realidades inventadas, no identifican la polisemia en los discursos, sus argumentaciones ante los símbolos presentes en los mensajes son débiles, se enfocan en las imágenes y sonidos y el análisis que realizan es literal y práctico (Bernad y Sola, 2007; Martín, 2009; Moro, 2007). En concordancia con lo anterior, el informe de la OECD (2015), en el que se analizan a nivel internacional las destrezas digitales del alumnado y sus ambientes de aprendizaje, se observa que el mayor acceso a las tecnologías no garantiza un mayor uso pedagógico, sino que este cambia más bien en función de cómo es el docente, las políticas educativas desarrolladas y aspectos organizativos e institucionales. Es por eso que Area et al. (2016) consideran que la integración efectiva de las TIC en la educación sigue siendo una asignatura pendiente.

### **1.2.3. Ecosistema informacional y aportes de la neurociencia: cambios en los cerebros de los adolescentes y jóvenes**

El ecosistema informacional en el que nos desenvolvemos la ciudadanía (Area y Guarro, 2012; Martín Barbero, 2002; Moreira, 2010; Reig y Vílchez, 2013) permite una

conexión permanente gracias a la disponibilidad y el amplio acceso a la red de redes mediante múltiples y diversos dispositivos. Esto desencadena transformaciones en el funcionamiento del cerebro, interpretadas de modos diversos en diferentes investigaciones. En relación a esas investigaciones referidas al impacto del ecosistema informacional en el desarrollo cerebral, existen dos perspectivas principales: aquella que alega que el funcionamiento cerebral, ante la influencia de las nuevas tecnologías y los medios, se caracteriza por un procesamiento más rápido de la información y origina un pensamiento más complejo e hiperconectado; y, por otro lado, la corriente que sostiene que en el presente contexto de hiperconexión, el cerebro soporta un sobrecarga de funciones y se compartimenta la concentración, lo que dificulta los procesos de pensamiento complejo y a largo plazo. Lo anterior se traduce en modificaciones en actividades cotidianas juveniles como el almacenamiento de la información, la interacción con los medios y las formas de aprendizaje, fruto de la incorporación de innovaciones tecnológicas en su cotidianeidad, tal y como señala Cuervo (2017) y se expone a continuación.

En primer lugar, en relación al primer aspecto (el almacenamiento de la información) se observa que actualmente en vez de retener datos se memorizan rutas de acceso, lo que fortalece una memoria transitoria, de corto plazo. Ante esto algunos investigadores destacan el debilitamiento de la memoria a largo plazo, lo que influye en la construcción del pensamiento profundo; mientras que otros observan la oportunidad de uso de esas funciones en actividades que mejoran la comprensión y los procesos cognitivos como atención, concentración, asociación veloz, lectura simultánea, deducción y creatividad.

En segundo lugar, una transformación originada desde la interacción con los nuevos medios es el incremento de velocidad de funciones mentales de localización, depuración, categorización y evaluación de la información fragmentada. Este hecho, una vez más presenta interpretaciones enfrentadas: a) algunos puntos de vista sostienen que, el ahorro en la memorización de datos favorecería habilidades como el más rápido acceso, procesamiento y asociación de la información; lo que dotaría de más información y elementos para una eficiente resolución de los problemas. Frente a ello, otras posturas cuestionan ese supuesto desarrollo de las capacidades de pensamiento y de resolución de problemas puesto que la constante exposición a enormes cantidades de información genera en las personas cierta compulsividad y una sobrecarga cognitiva de funciones ejecutivas elementales de decodificación. Ello origina dispersión de la atención y un permanente ejercicio de resolución

de problemas triviales, de modo que, aunque se cuente con mayor destreza para la coordinación mental y la veloz toma de decisiones los procesos de aprendizaje, comprensión y construcción de pensamiento lineal se ven debilitados. Es en la memoria a largo plazo (morada de los conceptos y esquemas mentales) donde se apuntala el conocimiento profundo y las habilidades de argumentación, reflexión y contemplación.

En tercer y último lugar, en referencia a los modos nuevos de aprender, algunos elementos que se han visto potenciados mediante las tecnologías comunicativas son la atención cognitiva, la representación y un mayor desarrollo de operaciones mentales que el habitual de los procesos escolares. Una capacidad mejorada es la inteligencia visual, (caracterizada por la atención visual, la espacialidad y la representación icónica), adquirida mediante aplicaciones informáticas y digitales y cuyo desarrollo depende del entrenamiento. Este hecho permite concluir que es necesario fortalecer dos habilidades:

- 1) el conocimiento y comprensión de los códigos, símbolos y estructuras del lenguaje visual (alfabetización visual);
- 2) el análisis de la influencia de las horas de interacción con distintos tipos de contenidos visuales en la capacidad visual y motriz de los usuarios, pues cada tipo de producto audiovisual (programas de televisión, video juegos o plataformas *on line*, por citar algunos) suscitan diferentes destrezas visuales. Se ha de destacar al respecto que, en la resolución de problemas, se usa más la imagen que el texto; que las imágenes espaciales desarrollan capacidades espaciales de rotación mental, visualización espacial y visión en dos y tres dimensiones; y que las pantallas posibilitan una gran división visual.

Si bien es posible desarrollar las habilidades especificadas, la obtención de un mayor o menor nivel de logro de las mismas estará en función de las características de aprendizaje personales: una mayor independencia como estudiante conllevará un uso más funcional e intertextual de las herramientas tecnológicas configurando un aprendizaje activo, analítico e interactivo, capaz de contrastar canales y experiencias diversas; mientras que un estudiante dependiente empleará dichas herramientas desde un aprendizaje guiado en el que su pasividad y pensamiento dirigido le harán difícil gestionar las múltiples fuentes, formatos y experiencias.

Paralelamente a lo anterior, se ha de señalar que esas transformaciones acontecen, en el caso de la adolescencia y juventud, a la par que otros cambios estructurales y funcionales

cerebrales experimentados entre los 12 y los 25 años según el Instituto de Salud de Estados Unidos (NIH, 2013). Esos cambios se dan principalmente en la corteza prefrontal (donde se estructuran procesos cognitivos complejos) y en el circuito mesolímbico (donde se manejan las respuestas emocionales). Dicha reorganización global de la estructura y funcionamiento cerebral se va a extender en todo el ciclo de vida. Pero es en la etapa de la adolescencia donde acontecen mejoras en las habilidades cognitivas y un mayor control de los impulsos y las emociones. De acuerdo a Cuervo (2017) un aspecto que interroga en relación a las directrices que deben guiar los procesos de desarrollo de la competencia mediática e informacional sería la consideración generalizada de que, por el influjo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, los adolescentes de hoy son diferentes. Los medios tienen un gran poder de atracción mediante la activación de la motivación y la emoción con estrategias como crear expectativa u ofrecer una recompensa inmediata, (como ocurre, por ejemplo, con los videojuegos o diversas aplicaciones), lo cual, según la complejidad del mensaje y las destrezas requeridas puede ser positivo o negativo.

La experiencia es un factor que influye en la plasticidad del cerebro y en el caso de la utilización de las nuevas tecnologías se observa que ello ha originado alteraciones en el procesamiento de la información e inhibición del comportamiento. Ello influye en las destrezas adolescentes en Competencia Mediática e Informacional, hecho observado en dos perspectivas diferentes (según las investigaciones): a) una, que refiere una alteración positiva derivada de la mayor rapidez del cerebro en el procesamiento de la información, lo que pudiera favorecer el procesamiento complejo e interconectado; b) y otra mirada opuesta que alega que la sobrecarga a la que se somete el funcionamiento cerebral obstaculiza el desarrollo del pensamiento profundo.

Hay que destacar, por tanto, el papel de la educación en los aprendizajes, transformaciones y mediación en los procesos de desarrollo que, como se ha señalado, están fuertemente condicionados hoy por la interacción con los medios y las nuevas tecnologías. Es necesario un compromiso del sistema educativo con la incorporación responsable de la educación en medios de modo activo, motivante y dinámico en los procesos educativos. Además, se ha de poner el énfasis en los usos que los estudiantes realizan de los medios, para potenciar nuevos modos de aprender y generar cultura. El universo mediático, como espacio de convergencia técnico, social y cultural cambia los modos de conocer y aprender, lo que viabiliza nuevos modos de hacer las cosas. Y en ese espacio virtual interactivo, hipertextual e

hiperconectado de la red de redes donde los estudiantes van configurando su identidad y experiencias vitales, los procesos educativos están llamados a ser catalizadores de trayectorias positivas y constructivas.

#### **1.2.4. Modos de comunicación juvenil en la era mediática**

En la perspectiva de transformación de la sociedad como consecuencia de la confluencia del desarrollo tecnológico y el social apuntada anteriormente (Castells, 1999), se destaca cómo los rasgos estructurantes de la sociedad red descritos por el autor (la producción, procesamiento y difusión de la información como ejes productivos del aparato económico que, a su vez, influyen en las relaciones de poder, el conocimiento y la cultura) influyen en los modos juveniles de comunicarse, interactuar y ser (o no) competentes en el uso de los medios.

De acuerdo a Muñoz (2006), las transformaciones citadas, que constituyen cambios de calado, impactan específicamente en los jóvenes (en gran parte por su inclinación hacia las nuevas tecnologías y los medios) de los siguientes modos: a) las formas de confluencia de las culturas juveniles en agrupaciones en constante movimiento en función de sus interacciones creativas; b) las relaciones condicionadas por las emociones, las cuales afectan las subjetividades y los modos de conocer y valorar y las pautas de acción colectiva; y c) el cambio en las referencias espaciales y temporales, la idea de territorio y los límites entre lo íntimo, lo privado y lo público. Es por ello que, desde la superación de visiones excesivamente optimistas o catastrofistas en relación al influjo de los medios, se considera el papel de estos en la construcción de una ciudadanía comunicativa, es decir, en las posibilidades que los medios ofrecen para la visibilización de las minorías y otros grupos invisibilizados socialmente, así como la promoción de sus derechos, su libre expresión y divulgación de sus creaciones particulares. Este hecho el autor lo plantea como un desafío y añade que:

Probablemente cuando se piensa en políticas culturales en el actual escenario infocomunicacional, dominado por la televisión y el computador, estas se reducen a las industrias culturales y a las telecomunicaciones globalizadas en donde el acceso de los info-pobres es minoritario y el monopolio de las multinacionales es aplastante, produciendo visiones unanimistas de la realidad social e imágenes profundamente estereotipadas de otras formas de vida y

prácticas de libertad. Salir de esa simplificación para acercarse a un marco más amplio donde quepa la diversidad de formas de comunicación y participación juveniles en lo público, requiere un esfuerzo suplementario que debe conducir a la formulación de algunas orientaciones para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los/las jóvenes. (Muñoz, 2006, p. 208).

Un ejemplo de lo anterior es el hecho de que los medios comunitarios en Ecuador otorgan un valor específico a las creaciones mediáticas referidas a grupos vulnerables al ofrecer de modo cotidiano información y reportajes sobre las situaciones de los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios; o las de colectivos como los migrantes, refugiados, mujeres y jóvenes; mientras que medios como la radio y la televisión informan mucho menos de los grupos vulnerables (Gehrke et al., 2016).

Muñoz (2006), desde el análisis de las prácticas mediáticas de jóvenes en el contexto colombiano, concluye en que, en varios espacios, dichas prácticas (expresadas en gustos musicales, estéticos u otros valores) son contrarias a los imaginarios considerados como propios. No obstante, emerge como necesidad el reconocimiento de las identidades híbridas y cambiantes como parte de un proyecto común. Las identidades juveniles ya no forman parte de un lugar concreto, sino que habitan y participan en comunidades virtuales de diverso tipo: las de los medios de comunicación; redes de movimientos sociales; o redes económicas. En esta coyuntura, se reconoce el papel de los medios de comunicación como agentes de globalización; de modo que un aspecto que inquieta en referencia a los jóvenes y la comunicación es el consumo cultural poco crítico, expresado de modos diversos: identificación con lo extranjero, o rechazo a las actividades culturales de los adultos, entre otros. Además, otro aspecto que añade complejidad a este escenario es una percepción ambivalente de los medios de comunicación, considerados por unos como escenarios propicios para la articulación de procesos sociales y culturales que potencian lo público, la participación y la ciudadanía; y como generadores de imposición de prácticas y modelos culturales ajenos, por otros.

A este respecto, y en la perspectiva de los Estudios Culturales se destaca que:

Ligado a sus dimensiones tecnocomunicativas, la globalización pone en marcha un proceso de interconexión a escala mundial, que conecta todo lo que instrumentalmente vale —empresas, instituciones, individuos—, al mismo

tiempo que desconecta todo lo que no vale para esa razón. Este proceso de inclusión/exclusión a escala planetaria está convirtiendo la cultura en espacio estratégico de comprensión de las tensiones que desgarran y recomponen el “estar juntos”, y en lugar de anudamiento de sus crisis políticas y económicas con las religiosas y étnicas. De ahí que sea desde la diversidad cultural de las historias y los territorios, desde las experiencias y las memorias, desde donde no sólo se resiste, sino, también, se interactúa con la globalización, y desde donde se acabará por transformarla. (Martín Barbero, 2010, p.22).

Es decir, se enfatiza la oportunidad de aprovechar este escenario globalizado, abierto, interconectado y multimodal para dar visibilidad, conectar y coordinar agendas, programas y actividades de personas y colectivos pequeños o en ocasiones invisibilizados, como se ha impulsado desde diversas declaraciones, programas, acciones y publicaciones de la UNESCO en torno a la interculturalidad (Leeds-Hurwitz, 2017; Singh et al., 2016; UNESCO, 2001; 2002; 2006; 2009).

Por otro lado, en referencia a este análisis de los modos en los que los jóvenes se comunican a través de los medios de comunicación social, el proyecto denominado *Transmedia literacy* (Alfabetización transmedia) y desarrollado por un equipo de cincuenta expertos durante tres años (2015-2018) en ocho países (Australia, Colombia, España, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y Uruguay) bajo la coordinación de Carlos Scolari (2018a) exploró qué es lo que los jóvenes saben hacer con los medios y las redes sociales. La metodología de investigación empleada partió del consentimiento informado de los centros educativos, padres y adolescentes para desde ahí desarrollar las posteriores técnicas de recolección de datos e intervención que fueron: 1) la aplicación de un cuestionario a adolescentes para conocer su contexto socio-cultural, percepciones y rutinas de consumo mediático; los talleres participativos realizados para conocer in situ las prácticas narrativas transmedia que desarrollan los adolescentes y también para realizar con ellos creaciones mediáticas y actividades lúdicas; 3) entrevistas en profundidad realizadas con los participantes más activos a quienes se les solicitó llevar un diario donde registrasen sus actividades mediáticas en redes sociales y videojuegos; y por último 4) la observación de los sitios web preferidos por los adolescentes, celebridades y comunidades en línea (*netgrafía*). En referencia al primer interrogante de investigación, el referido a lo que hacen los adolescentes con los medios, el equipo de expertos halló múltiples usos, tales como: jugar a

videojuegos con amigos, escribir *fan fiction*, compartir fotos en Instagram, ver y subir vídeos a YouTube o participar en eventos del “mundo real” dedicados a sus personajes e historias favoritos (Figura 1); habilidades que son consideradas en esta investigación como competencias transmedia las cuales, a su vez, se definen como “una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales” (Scolari, 2018a, p. 8). Los procesos de resolución de problemas en videojuegos o la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (*fanfiction*, *fanvids*, etc.) son otros ejemplos de ellas.



Figura 1. Taxonomía de competencias transmedia (Scolari, 2018a, p. 9)

En la investigación se señala, como es evidente, un diferente grado de desarrollo de estas habilidades por parte de los jóvenes: mientras algunos dominan más competencias de gestión social otros presentan dificultad para identificar representaciones estereotipadas en los mensajes mediáticos. La juventud, por tanto, desempeña un amplio abanico de interacciones, prácticas, temores, conflictos, afinidades, participaciones y colaboraciones que conforman un universo complejo.

En cuanto a los usos protagonizados por los jóvenes, según el *Pew Research Center* (cit. en Scolari, 2018 7, p.17) el 92% de los adolescentes norteamericanos se conectan a internet diariamente y del porcentaje anterior un 24% expresan estar conectados «casi

permanentemente»; el uso mayoritario en línea es el de las redes sociales y Facebook es la red social más popular y la usada con más frecuencia entre adolescentes; seguida de Instagram -que la utilizan la mitad de los adolescentes-, y casi en la misma medida, Snapchat (Lenhart, 2015). Scolari (2018b) refiere unos usos bastantes similares en el contexto europeo.

Un aspecto importante hallado en esta investigación es el bajo porcentaje alcanzado por los jóvenes en ciertas competencias como las relacionadas con ideología y valores; frente a porcentajes más altos en otras como la producción de contenidos. Este aspecto es una de las debilidades que desde la intervención propuesta en este trabajo se tratan de abordar.

#### **1.2.4.1. Redes sociales, referentes de la comunicación juvenil**

En este subapartado queremos hacer referencia a una de las redes sociales que abarca tanto aprendizajes formales como informales: el caso de YouTube. La aparición de esta plataforma en 2005 (que se vio fortalecida al ser incorporada a Google en 2006 y que con el cambio de interfaz en 2012 aumentó su impacto) constituyó un hito más en el creciente proceso de participación, interacción y producción creativa de los jóvenes en la web. Su uso masivo la colocó en 2016 en el segundo lugar mundial de redes sociales (detrás de Facebook) y primero en contenido (Bonaga y Turiel, 2016). Y en 2018 ocupó el segundo puesto del ranking de sitios web con más tráfico a escala mundial (Alexa Traffic Statistics, 2018).

La aparición de *YouTube* implica la existencia de *youtubers* y entre ellos destacan aquellos quienes Bonaga y Turiel (2016, p. 120) consideran “creadores”, con el rasgo característico de ser *influencers*, es decir, “capaces de influir en los comportamientos y opiniones de terceros mediante la comunicación”. Para Aran et al. (2018) ello supone, por tanto, que los *youtubers* son elementos esenciales de la cultura adolescente actual, quienes en su calidad de *influencers* son actores y promotores del consumo de productos multimedia orientados a la audiencia adolescente. Para las autoras citadas los elementos que pueden tenerse en cuenta para la consideración de *youtubers* como *influencers* serían: el contar con más de un millón de suscriptores; la auto presentación como creadores; el uso del humor y de un lenguaje cercano; y la presencia activa en otros canales y medios (conforme a una auténtica estrategia transmedia). En este sentido, ante la necesidad de explorar el modo en que fenómenos como los *influencers* pueden ser o no referentes en los procesos de socialización y conformación de la identidad adolescente, Aran et al. (2018) analizan el modo en que los preadolescentes incorporan a los *youtubers* como modelos culturales; para ello

indagan qué es lo que consideran atractivo en los y las *youtubers*, las funciones culturales que les asignan y el modo de asimilación de los modelos y valores transmitidos por los *youtubers* (en su papel de *influencers*). A través de técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (grupos focales) las investigadoras hallaron una gran diversidad en cuanto a lo que los adolescentes visionan en *YouTube*. En relación a las funciones sociales asignadas por los adolescentes, estas fueron muy diferentes según cada *youtuber* y la función que más se destacó fue la de entretenimiento, así como el sentimiento de pertenencia a una cultura digital juvenil en la que confluyen con sus iguales. También se halló que los y las adolescentes poseen habilidades de alfabetización mediática dado que en sus comentarios se infieren competencias relacionadas con los procesos de producción y divulgación (identificación de estrategias comerciales); y también, en menor grado, de ideología y valores (manejo oportuno de conceptos como el de “monetización” y criticidad ante actitudes inapropiadas o discriminatorias). En este sentido, las autoras concluyen que, si bien el fenómeno de los *youtubers* forma parte de la cotidianeidad juvenil y constituye un referente cultural, la criticidad mostrada por los preadolescentes sugiere la inexistencia, por el momento, de una integración de los modelos y valores transmitidos por los *youtubers* como *influencers*; por lo que atribuyen un impacto aún limitado de *YouTube* en los jóvenes en referencia a la construcción de su identidad. Finalmente, la investigación también destaca la diferencia en función del género manifestada tanto en la mayor presencia de *youtubers* masculinos (9 de los 10 seleccionados de los 20 *youtubers* hispanohablantes con más seguidores identificados) como en la triple proporción de varones poseedores de un canal de *YouTube* en referencia a las mujeres y el cuádruple número de chicos interesados en ser *youtubers* en un futuro.

Paralelamente, dentro del fenómeno de los *youtubers* existe una modalidad específica que ejerce la crítica literaria en internet mediante la creación de videos en los que reseñan y evalúan libros, y que constituirían una mediación entre las editoriales y los usuarios de los medios: los *booktubers*. Mediante esta práctica, al dar visibilidad a los libros, estos son promocionados (Ávalos, 2019). A este respecto, tal y como han hallado Vizcaíno et al. (2019) en su investigación exploratoria de las razones por las que los jóvenes se ven incentivados a la lectura en el entorno digital, la homofilia (o afinidad espacial) es el motivo principal de afiliación a la comunidad *Booktube* (frente a factores como la atracción física o psíquica), aspecto que las investigadoras consideran se fundamenta en contenidos, exposiciones y argumentos que, a su vez, favorecen la asimilación de destrezas de interpretación, reflexión,

valoración, comparación y expresión escrita. Por ello, desde el análisis realizado del fenómeno de los *booktubers* (como redes sociales en las que los creadores socializan gustos e intereses por la lectura con sus seguidores) las investigadoras lo consideran como una manifestación significativa del alfabetismo transmedia y los nuevos escenarios y modos de aprendizaje informal al que se ha de prestar atención desde el ámbito educativo por las posibilidades que ofrece. Estas investigaciones, a pesar de estar realizadas con muestras de adolescentes (mientras que los participantes de la investigación presente son jóvenes universitarios), resultan de interés para explicar los referentes de la comunicación juvenil.

En este mismo ámbito de análisis de las experiencias comunicativas juveniles en las redes sociales Ávalos (2019) indaga, desde una perspectiva crítica, en los efectos de la inclusión de las tecnologías comunicativas en las dinámicas de jóvenes y sus espacios laborales o de desarrollo personal a partir del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a 24 jóvenes mexicanos de Tijuana de entre 18 y 29 años y de los estudios de caso de dos jóvenes Sonia (gestora de contenidos digitales) y Priscila (*booktuber*). En su reflexión cuestiona los supuestos efectos beneficiosos del uso de las tecnologías en las oportunidades de desarrollo profesional y proyectos vitales de los jóvenes, pues alude a que las experiencias de los jóvenes en la cultura participativa que se relacionan con actividades laborales o que tienen cierta repercusión económica se encuentran con relaciones conflictivas entre aspectos como las dinámicas de trabajo y recreación, las tecnologías comunicativas y las compensaciones. Como se refiere en la investigación, aún no existen evidencias de que la revolución tecnológica y digital genere mejores condiciones laborales y mejor productividad, pues tan solo un selecto porcentaje de personas se verían beneficiadas, frente a una mayoría con sueldos estancados como efecto de la crisis del 2008 (*The Economist*, 2014). No obstante, ello no es óbice para reconocer, desde las voces propias de las dos protagonistas de los casos estudiados en profundidad, su positiva valoración experiencial (más allá de la rentabilidad monetaria) de las oportunidades asociadas a la inmersión en la cultura digital, en la que aprecian rasgos como la instantaneidad, la conectividad, y la socialización.

### **1.2.5. Construcción del conocimiento en la cultura transmedia**

Como ya se ha señalado, hoy en día las interacciones cotidianas entre las personas en gran medida están mediadas por la tecnología, lo que incide, junto a otros elementos, tanto en el desempeño profesional (productivo) como en los cambios que se dan en la cultura, la sociedad y el pensamiento. La sociedad red (Castells, 1999), conformada por estructuras

abiertas, innovadoras y globalizadas impacta tanto en las relaciones productivas y de poder como en las ideas y concepciones sociales. Y esas concepciones e ideologías de la cibercultura influyen de modo significativo en la juventud, usuaria creciente de las redes.

En la investigación coordinada por Scolari (2018a) y citada anteriormente la exploración de cómo los jóvenes construyen el conocimiento con los medios se centra en el análisis de las estrategias de aprendizaje informal, desde la constatación de la creciente importancia de este (si bien, se reconoce que no es nuevo, sino que ya se fomentaba desde comienzos del s. XX). Esta tarea (la identificación y análisis de las estrategias de aprendizaje informal) resulta compleja, por ser un campo poco explorado y que habitualmente suscita recelo o suspicacia en investigadores y docentes.

Las estrategias informales de aprendizaje identificadas en el trabajo de campo se clasificaron en seis tipos: 1) aprendizaje a través de la práctica (ordinariamente mediante en ensayo y error); 2) resolución de problemas; 3) imitación/simulación (reproducción de acciones, secuencias y decisiones elaboradas por alguien experimentado); 4) juego; 5) evaluación; y 6) enseñanza (transferencia).

Las conclusiones de la investigación son sintetizadas en siete tuits:

#1 La distribución de las competencias #transmedia entre los adolescentes no es regular ni está equilibrada #TransmediaLiteracy.

#2 Si bien algunas de estas competencias #transmedia cambian muy poco a lo largo del tiempo (por ejemplo, las relacionadas con los valores), otras están sujetas a los continuos cambios tecnológicos (por ejemplo, las relacionadas con las redes sociales) #TransmediaLiteracy.

#3 Las competencias #Transmedia tienen un sesgo de género (por ejemplo, las chicas usan medios que se enfocan en los aspectos relacionales, mientras que los chicos tienden a enfocarse en los aspectos lúdicos) #TransmediaLiteracy.

#4 Los adolescentes son conscientes de la necesidad de adquirir competencias para la prevención de riesgos #TransmediaLiteracy.

#5 Los adolescentes aplican estrategias tradicionales de aprendizaje informal dentro de los nuevos entornos digitales #TransmediaLiteracy.

#6 La imitación es una de las principales estrategias de aprendizaje informal que los adolescentes aplican #TransmediaLiteracy.

#7 YouTube es uno de los espacios de aprendizaje en línea más importantes, y ocupa un lugar central en el consumo mediático de contenidos y (a veces) incluso en su producción #TransmediaLiteracy. (Scolari, 2018a, p.14).

### **1.2.5.1. Nuevos modos de informarse y construir conocimiento**

De acuerdo a Cuervo (2017), en la sociedad red de la era digital, el creciente acceso a internet posibilita que exista una continuidad entre el tiempo *fuera de* y *en línea*. Además, los cambios tecnológicos, con una tendencia fuerte a la automatización y digitalización de todo, hacen que muchas actividades y procesos técnicos, sociales y culturales converjan y se sistematicen. Ello transforma el modo de construir el conocimiento, con nuevos procedimientos como las aplicaciones de la inteligencia artificial, la minería de datos; el empleo de la simulación como método de investigación; o la integración mente-tecnología como prolongación de las habilidades cognitivas de la persona. En relación a ello, Martín Barbero (2002b) plantea la existencia de un reto cognitivo en la forma actual de generación de información, conocimiento e innovación y que la organización social se vincula irremediablemente a lo digital.

Para entender los cambios culturales que acontecen en relación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación Lévy (2007) formula el concepto de cibercultura, concebida como el conglomerado de técnicas, prácticas, actitudes, ideologías y valores que acontecen en el ciberespacio. Los cambios en los modos de informarse, comunicar, investigar, gestionar y generar conocimiento que provocan las transformaciones tecnológicas comportan la existencia de una complementariedad y complejidad cada vez mayor entre aspectos técnicos, culturales y sociales, ya que en la cibercultura confluyen sistemas materiales, de símbolos, actores y prácticas culturales. Las tecnologías, por tanto, son también instrumentos sociales (fruto de ideologías y modos de organización) que proyectan nuevos modelos culturales. Y en este escenario el profesorado requiere de un talante y una formación que lo capaciten para desarrollar un estilo pedagógico que fomente simultáneamente “los aprendizajes personalizados y el aprendizaje cooperativo en red. En este marco el enseñante ha de convertirse en animador de la inteligencia colectiva de sus

grupos de alumnos más que en un dispensador directo de conocimientos” (Lévy, 2007, p. 130).

La concepción de la tecnología como un instrumento social es ilustrada también por Jenkins (2009), en su análisis de los movimientos de fans como aspecto multifacético actual que cuenta con cinco rasgos significativos: 1) la caracterización de los fans como comunidad aglutinada por nexos de consumo y coincidencia de gusto, que confluyen mediante una forma particular de recepción de la información; 2) que favorecen una actitud activa desde la postura de espectador; 3) comunidades que realizan una lectura de la realidad; 4) organizadas mediante costumbres específicas de producción cultural; 5) que se constituyen como colectividad alternativa.

Además, es en la juventud en la etapa en la que más se protagoniza un uso integrado de los medios de comunicación, tal y como señalan Pérez Tornero, Celot y Varis cuando refieren que:

varios estudios realizados en países europeos señalan que son los jóvenes quienes más integran el uso de los viejos y los nuevos medios, en una verdadera convergencia; quienes han desarrollado habilidades multimedia y quienes, en consecuencia, han incursionado plenamente en el nuevo entorno mediático de convergencia y producción social. (2007, p. 8).

En todo caso, como señala Cuervo (2017) es la competencia de uso de las nuevas tecnologías lo que viabiliza que la transformación de la realidad personal, social y cultural de la ciudadanía y no la tecnología *per se*. En el contexto digital cambian los procesos de representación y narración, así como el discurso y el texto, que son sustituidos por la acción y el hipermedia. Así mismo acontecen cambios estructurales en el acceso, uso y transformación de la información, que pueden ser sintetizados en: 1) el campo de los conocimientos y el saber; 2) la simulación; y 3) las tecnologías intelectuales. En primer lugar, la concreción de los conocimientos y saberes (antes abstractos) en los espacios web origina una relación directa y re-significante con ellos, en un proceso más rápido e intrincado de actualización de la información que también influye en la memoria, atención, percepción, imaginación, razonamiento y abstracción mediante dispositivos como las aplicaciones tecnológicas inteligentes. En segundo lugar, la simulación articula un modo de conocimiento que favorece habilidades de razonamiento e imaginación mediante técnicas de interacción e imágenes; así

como en el área investigativa la simulación posibilita formular y explorar gran cantidad de hipótesis con rapidez y eficacia, junto a ello, el trabajo colaborativo y la integración y universalización de conocimientos también se ven favorecidos con la simulación. Y en tercer lugar las tecnologías intelectuales constituyen una conexión entre tecnologías y cerebro que amplía las capacidades cognitivas y hace más rápida la gestión del conocimiento. Así estas tres transformaciones plantean interrogantes en las competencias que urge desarrollar actualmente en la ciudadanía, aspecto que en esta investigación se aborda en referencia a un colectivo particular como es el del alumnado universitario. El desarrollo del grado de las CMI en ese colectivo es necesario plantearlo principalmente en los ámbitos de acceso, utilización, comprensión, producción y apropiación de los instrumentos disponibles en la aldea digital, tanto a nivel técnico como simbólico.

#### **1.2.5.2. Nuevos escenarios de construcción de las identidades y el conocimiento**

Los nuevos lugares para la construcción de las identidades y conocimiento de los jóvenes están ligados a los cambios sociales y tecnológicos tan significativos que se han mencionado y que se manifiestan en rasgos como la creciente digitalización, la integración de los procesos comunicativos y la interconexión de las redes de modo que casi todo (o todo) está en la red (García-Ruiz et al., 2018).

En referencia a la *sociedad red*, Kerckhove (1999) expone tres aspectos (la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad) como elementos que están a la base de ésta y que afectan a los hábitos de adquisición del conocimiento, interpersonales y sociales. El primero, la *interactividad*, en cuanto a relación de participación entre los usuarios y los sistemas informáticos, es un proceso comunicativo en el que cada mensaje se relaciona con el previo, y con la relación entre éste y los precedentes; por lo que conlleva a una participación activa por parte del receptor de la información. Según Lévy (2007), la interacción puede ser de diferente nivel y es posible evaluarla en función de: a) el grado de apropiación y personalización del mensaje por parte de quien lo recibe; b) la reciprocidad de la comunicación; c) el tipo de virtualidad; y d) la sustitución.

En segundo lugar, la *hipertextualidad*, como modo de acceso, almacenamiento, organización y divulgación de información de modo no secuencial, permite una lectura activa y no lineal de los recursos en la web. Los vínculos permiten la conexión entre dos o más

informaciones de distinto tipo: texto (hipertexto), sonido (hiperaudio) o imagen (hipervisual). Gracias a la hipertextualidad se originan procesos de creación, comprobación, interacción y simulación de tipos variados que dan lugar a un modo diferente de relación temporal (denominada *expandida*). Así mismo el espacio virtual en el que se posibilita una navegación a través de diferentes direcciones virtuales presenta un campo de gran amplitud para las búsquedas en la web. La *World Wide Web* (WWW), a su vez, ha experimentado una evolución desde su versión 1.0 (caracterizada por conectar la información) hasta la 2.0 (cuyo rasgo esencial es la conectividad entre los usuarios mediante las redes sociales y el *groupware*) y posteriormente la 3.0 (que posibilita la creación de bases de datos más sólidas, interconectadas y administradas en la nube *-cloud computing-*).

Y, en tercer lugar, la *conectividad*, como cualidad que permite la conexión (rasgo del hipertexto) y referida a un estado de relación, es originada mediante enlaces, nodos o vínculos alojados en la red; lo que supone la disponibilidad de descargar, usar y modificar la información.

Para Kerckhove (1999) este conjunto de potencialidades tecnológicas confluye en un espacio para nuevos tipos de estructuras psicológicas que van a devenir en la aparición de una sensibilidad conectada, una nueva psicología.

Según Cuervo (2017) la cibercultura juega un papel significativo en el proceso de construcción de los saberes desarrollado por los adolescentes (aspecto que se puede extender a los jóvenes) principalmente debido a tres razones: en primer lugar, por lo rápido que surgen y se renuevan los conocimientos y destrezas; en segundo lugar, porque el trabajo en sí se orienta a aprender, transferir y generar conocimiento; y en tercer lugar porque en el ciberespacio habitan inteligencias que cambian, amplían y externalizan funciones básicas del pensamiento, tales como: la ampliación de la memoria con las bases de datos, ficheros e hiper documentos; la extensión de la imaginación mediante la simulación; o el desarrollo del razonamiento mediante cálculos y lógicas digitales. Esos cambios en la construcción del conocimiento provocan, a su vez, nuevos modos de acceso de los jóvenes a ese saber (mediante la navegación en la web, donde se establece una red de significados con los hipertextos) y nuevas formas de razonamiento en base a la simulación. La red permite a los usuarios acceder a gran variedad de perspectivas, interactuar con ellas, asimilar discursos, sentirse desafiado a desarrollar nuevas habilidades, conocimientos o competencias; o explorar

la realidad de modo virtual mediante la simulación para alcanzar aprendizajes transferibles a la vida real.

En la era digital y de construcción social del conocimiento la oportunidad de transformar los procesos de enseñanza aprendizaje está condicionada por el logro de un nivel adecuado de CMI. Como se ha señalado anteriormente, las nuevas tecnologías y medios, simbolizados en internet, no son meras herramientas sino entes potenciales que contribuyen significativamente en la construcción de identidades, culturas, cosmovisiones, acciones y programas globales. Ello acontece en gran medida en tanto el desarrollo tecnológico no es neutral, sino lo opuesto: es un escenario donde actores diferentes de la sociedad civil compiten por establecer su lógica del mundo. Actores con sus propios intereses económicos, sociales, políticos y culturales que influyen en la información ofrecida, los medios y los modos de uso de éstos.

El afrontamiento de la formación del alumnado en nuevas tecnologías y medios (necesidad tan apuntada por investigadores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil) es un reto que los centros educativos han de asumir y se ha de realizar, según Cuervo (2017), desde un enfoque pedagógico crítico que considere cómo las nuevas tecnologías afectan a los estilos de aprendizaje; así como el desarrollo de actividades orientadas a la construcción de una cultura tecnológica. Esta consideración es transferible a la etapa universitaria donde tal vez es aún más acuciante el desarrollo de una competencia mediática e informacional que contribuya a la construcción de un perfil profesional integral (cualificado, íntegro crítico y comprometido). Hacia ello se orienta esta propuesta de intervención en el área de la educomunicación, con la expectativa de contribuir a la reducción de significativa de las brechas digitales a través de una intervención con sesiones de trabajo con actividades individuales y grupales, de reflexión, análisis, discusión y creación de contenidos mediáticos, como se describirá posteriormente en la parte empírica y en el propio programa de intervención.

### **1.3. Síntesis**

La sociedad red (Castells, 2009) revela una pretendida omnipresencia mediática que se traduce en cifras crecientes de conectividad, acceso a contenidos digitales y usuarios de nuevas tecnologías y medios; no obstante, alberga también una creciente desigualdad que la digitalización de la vida supone para una significativa minoría mundial. Por ejemplo, para

más del 30% de los jóvenes del mundo que no están conectados a la red Instituto, de modo que no tienen la posibilidad ni de afrontar los riesgos ni de aprovechar las oportunidades que las tecnologías y medios presentan.

Así, en la cultura participativa de la aldea-red global urge, según diferentes investigadores y organizaciones, desarrollar competencias de AMI, denominada también alfabetización mediática crítica (Brayton y Casey, 2019) o alfabetización transmedia (Scolari, 2018a). Las redes, medios y tecnologías, con los intereses y poderes implícitos en ellos permean la vida de la mayor parte de los habitantes del planeta, en un proceso creciente que urge a la concienciación, mediación e implicación para que una ciudadanía mediáticamente competente pueda fortalecer procesos de participación, colaboración y creación que construyan sociedades democráticas y defensoras de los derechos humanos y el desarrollo humano sostenible postulado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La apuesta por la AMI (en la que se basa esta investigación) se enmarca en la perspectiva de los Estudios Culturales. Esta perspectiva teórica tiene a sus primeros exponentes en el contexto británico (Hall y Whannel, 1964; Hoggart, 1957; Thompson, 1963; Williams, 1958), entre otros). En el ámbito latinoamericano, los Estudios Culturales se inician en la década de los 80 del s. XX y se consolidan en la de los 90 con autores y corrientes como: Martín Barbero (*Uso social de los medios*); García Canclini (*Consumo cultural*); Orozco (*Modelo de las Multimediaciones y Teoría de la Recepción*); Fuenzalida (*Recepción activa*); y González (*Frentes culturales e identidades complejas*).

El enfoque de los Estudios Culturales se considera además complementario a la teoría socio cultural de Vygotsky (1978), en la que también se enmarca esta investigación que se ha centrado en el enfoque constructivista. De hecho, un ejemplo de convergencia entre los Estudios Culturales y la teoría socio cultural acontece en la teoría de la recepción de Orozco (2003), que sería el referente concreto en este trabajo. Así, con este trabajo se pretende contribuir al proceso de indagación sobre el modo en que la globalización mediática y tecnológica está conformando nuestras identidades personales y colectivas; así como nuestros comportamientos y vínculos relacionales. Y ello desde una conciencia de que la ciudadanía no es mera receptora pasiva ni los mensajes unívocos y unidireccionales; sino que unos y otros participamos de una negociación mediada por posturas personales y elecciones, que pueden ser más o menos conscientes.

En ese sentido, las líneas de trabajo impulsadas por la UNESCO (2014) en el fortalecimiento de la AMI son un referente también importante para este trabajo. La construcción de los aprendizajes e identidades está, por tanto, influenciada por los contextos socio culturales (Vygotsky, 1978); lo que da lugar al constructivismo, es decir, a la concepción de que las personas construyen personal y colectivamente el conocimiento a través de relaciones e interacciones entre sí y los componentes del contexto circundante. En ese proceso, el lenguaje, la noción de “la otra persona” con quien se interacciona, el papel activo de quien aprende y la mediación de la cultura constituyen elementos importantes.

Paralelamente, el rol docente sigue siendo clave en el escenario digital, especialmente al constatar la brecha existente entre las experiencias que el alumnado tiene con los medios y tecnologías y aquellas que experimenta en los entornos educativos formales. Así, trascendiendo enfoques pragmáticos de uso de las TIC, habrá de dinamizar experiencias de desarrollo de competencias mediáticas e informacionales críticas.

En el análisis de los procesos de socialización y las prácticas mediáticas juveniles en enfoque ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) permite prestar atención, a través de los cinco sistemas interrelacionados del proceso de socialización a elementos clave como son los contextos y las interacciones. En la etapa de la juventud adulta considerada en el presente trabajo y delimitada de los 17 a los 25 años el alumnado afronta los desafíos de construir su identidad y pertenencia. Las relaciones de amistad son relevantes y las redes digitales junto con las nuevas tecnologías amplían y desafían las posibilidades de interacción; lo que favorece una alta actividad de los jóvenes en el entorno digital. Así, el uso intensivo de las TIC tiene su impacto en los modos de ser, conductas, actitudes y valores juveniles.

En referencia a los usos mediáticos, estos son principalmente recreativos, informativos y comunicativos; así mismo aumentan cuando la formación académica, también, lo hace. Sin embargo, hay investigaciones que sugieren que para un mejor rendimiento académico se ha de practicar un uso comedido de las tecnologías y los medios por parte del alumnado universitario. Y es que, en cuanto a la relación entre valores y medios, en ese proceso de construcción de la identidad varias teorías señalan a los medios de comunicación como cuarto agente socializador relevante (junto a la familia, los pares y las escuela).

Paralelamente, existe evidencia empírica de que la interacción con los medios y tecnologías no garantiza una verdadera consciencia, comprensión y capacidad crítica de empleo apropiado de los mismos. Lo cual deja en evidencia la necesidad a la que se trata de contribuir con la presente investigación: la de la alfabetización mediática e informacional crítica.

Junto a lo expresado, las investigaciones en el campo de la neurociencia (Damasio, 2018) y la relación entre las emociones y medios sugieren la importancia de reflexión sobre lo que se siente y sobre las influencias que nos generan las pantallas y sus productos mediáticos, aspectos de los que se ha de aprender a ser consciente. Actualmente los medios constituyen uno de los entornos donde se expresa la socialización de las emociones; y son estas lo primero que nos moviliza en la valoración de productos (Ferrés, 2014), por lo que el auge de las redes sociales es originado en gran medida por la capacidad que estas muestran para afectar al cerebro emocional. Así, aprender a interpretar y manejar las emociones que las producciones mediáticas generan constituye otra competencia a desarrollar. Se destaca, por tanto, la importancia del desarrollo de la conciencia crítica en referencia a las experiencias con los medios y las nuevas tecnologías.

Por otro lado, existen posturas encontradas respecto a los cambios que originan las interacciones con las tecnologías y los medios en el funcionamiento cerebral: algunos investigadores aventuran ciertas mejoras en funciones ejecutivas relacionadas con la memoria a corto plazo y otros en cambio destacan el debilitamiento de funciones de la memoria a largo plazo, relacionada con el conocimiento profundo. Existe, en cambio, un mayor acuerdo en que la relación con los medios y nuevas tecnologías mejora la inteligencia visual, lo cual presenta el desafío de reforzar, por un lado, el conocimiento e interpretación del lenguaje visual; y, por otro, el estudio sobre cómo influye la interacción con diferentes contenidos mediáticos.

La era virtual y la sociedad red, por tanto, transforman los cerebros juveniles y también los modos de aprendizaje y de construcción social del conocimiento. Ello plantea el desafío a la juventud de aprovechar este escenario para la construcción de proyectos personales, profesionales y comunitarios satisfactorio y plenos.

Las transformaciones que acontecen en la actual sociedad red modifican los patrones de comunicación e interacción mediática de los jóvenes. Así, los jóvenes hoy habitan y

participan tanto en el mundo *on line* como en el *off line*; pero ciertas investigaciones caracterizan un uso y consumo poco crítico de los medios. Y es que el universo mediático se presta tanto a la generación de procesos favorecedores de la participación la ciudadanía activa y lo público; como potenciadores de expresiones culturales hegemónicas, estereotipadas y excluyentes.

Con todo, del análisis de los modos de comunicación e interacción de los jóvenes con los medios se concluye un uso muy diverso y desigual. Esas experiencias se manifiestan en las denominadas competencias transmedia: capacidades de consumo, intercambio y creación de medios interactivos y digitales. En ese amplio abanico de habilidades que practican los jóvenes, ciertas investigaciones han hallado menores niveles competenciales en los aspectos ligados a la ideología y valores frente a aquellos relacionados con la generación de contenido.

Una galaxia particularmente significativa en el universo de las redes sociales juveniles es *YouTube*, plataforma ampliamente empleada por los jóvenes. *YouTube* ha dado lugar a la aparición de *youtubers* e *influencers*, agentes cruciales en la cultura juvenil de hoy en día en la promoción y difusión de tendencias, productos y consumo, principalmente. Si bien, una vez más, la influencia de este fenómeno se da de un modo muy variado; y según ciertas investigaciones no llega a ser tan determinante en la conformación identitaria juvenil.

Actualmente, en la construcción del conocimiento protagonizada por la juventud cada vez cobran mayor relevancia las estrategias de aprendizaje informal. Estas se han tipificado como: 1) aprendizaje práctico; 2) aprendizaje basado en problemas; 3) simulaciones; 4) juego; 5) evaluación; y 6) transferencia. El modo de relacionarnos con la cultura digital o cibercultura (Lévy, 2007) nos plantea un desafío cognitivo (Martín Barbero, 2002b); y específicamente al profesorado le plantea la necesidad de ser un hábil dinamizador de procesos de aprendizaje complejos, dinámicos y cambiantes; y que han de ser tanto personalizados como favorecedores de la interacción y el trabajo colaborativo en red. A este respecto, como señalan varias investigaciones, son los jóvenes quienes más han protagonizado una utilización integrada de los medios, conformando la denominada cultura de la convergencia. Así, cuando existe verdaderamente esa competencia de uso crítico de las tecnologías y medios es cuando se articulan procesos de transformación personal y social hacia un nuevo humanismo; pero estos no acontecen simplemente por la existencia de tecnologías.

Finalmente, para concluir la síntesis del primer capítulo, se ha de señalar que los cambios tecnológicos y sociales han supuesto la aparición de nuevos lugares de construcción del conocimiento y las identidades en la sociedad red. Es así que hoy en día se habla del aprendizaje ubicuo, de cómo es posible aprender en cualquier lugar y de modos diversos. Así, en la sociedad red la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad son los componentes básicos. Estos posibilitan no solo ese aprendizaje ubicuo sino la denominada educación expandida; articulada también a través de las sucesivas transformaciones de la WWW en sus diferentes versiones 1.0, 2.0 y 3.0. Todos estos cambios van generando nuevas estructuras psicológicas, nuevos modos de conocer, razonar y discernir. Para lo cual es clave un adecuado desarrollo de las competencias mediáticas e informacionales, generadas desde experiencias educativas provenientes de una pedagogía crítica.



**CAPÍTULO 2.**  
**CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E**  
**INFORMACIONAL**

Contenido

2.1. Antecedentes: de la educación audiovisual a la educación en medios (alfabetización mediática).....	66
2.2. Alfabetizaciones múltiples, alfabetización digital, Alfabetización Mediática y Alfabetización Informativa.....	70
2.3. Conceptualización de la Alfabetización Mediática e Informativa .....	74
2.4. Síntesis .....	78



## CAPÍTULO 2.

### CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

#### 2.1. Antecedentes: de la educación audiovisual a la educación en medios (alfabetización mediática)

En la evolución histórica de la educación en medios se reconoce la experiencia del pedagogo francés Freinet (1927) como pionero al promover en el alumnado un protagonismo activo a través de la generación de textos libres y el uso de una imprenta escolar; de ese modo se transgredían los límites de la escuela y se incorporaba la tecnología en una metodología de enseñanza natural que buscaba un nuevo modelo pedagógico, una Nueva Escuela. A las experiencias de elaboración de periódicos escolares, que se extendieron a numerosos contextos, le sucedieron experiencias educativas con películas, también con la televisión y los medios de comunicación de masas, para después experimentar un fuerte crecimiento con la televisión privada y la aparición de las tecnologías digitales; hasta llegar a la actualidad en la que desde hace ya veinte años la educación mediática trata de abordar la comprensión, el análisis integrado y la formación de los diferentes medios de comunicación y las tecnologías como elementos que se interrelacionan. A ese respecto, Pérez Tornero et al. (2007) describen un recorrido histórico de la educación mediática a lo largo de la segunda mitad del siglo XX caracterizado por un centro de interés para el profesorado en cada época:

Tabla 1.

*Hitos en la educación en medios*

Década(s)	Centro(s) de interés
<b>60-70</b>	Películas
<b>70-80</b>	Televisión y anuncios
<b>80</b>	Alternativas a los medios de comunicación de masas
<b>80-90</b>	Desregulación de la televisión
<b>90</b>	Alfabetización digital
<b>2000</b>	Alfabetización mediática

*Nota:* Tomada de Pérez Tornero et al. (2007)

Durante los **años 60-70** el profesorado europeo centró su interés en las películas al considerarlas influyentes, con nuevas estéticas y porque la tendencia cultural de la época también favorecía el incorporar el cine en el ámbito escolar. En Francia, esta inclinación

coincidió con la promoción de la *nouvelle vague*, tendencia en que los cineastas se interesaron por la discusión teórica, la pedagogía y la divulgación de la estética; en el Reino Unido, con el *cine libre*, aunque una institución con una importante trayectoria en el desarrollo de la educación en medios, el *British Film Institute*, ya anteriormente venía actuando desde su creación en 1933; en Italia, con la aparición del neorrealismo cinematográfico; y en Alemania y Polonia, en relación con las tendencias cinematográficas de la época. Desde este enfoque se realizaron actividades como club de cine, análisis de la imagen y el lenguaje cinematográfico y evaluación estética; y aunque las iniciativas fueron pocas y voluntarias, lograron fortalecer a un grupo de maestros cultivado en el área y que se hizo influyente.

En el ámbito Latinoamericano, de acuerdo a Aparici y García-Matilla (2016), la perspectiva “concientizadora” sobre la educación promovida por Freire (1971) se desarrollaba a través de la Comunicación Popular con medios comunicativos como la radio o el cine empleados como herramientas para la transformación social. El papel de la radio como un instrumento en el que dar voz a los sin voz fue defendido por autores como Kaplún (1985), quien en su libro *El comunicador popular* aportaba una perspectiva crítica del modelo comunicativo vertical en educación, llamado por Freire (1971) y Díaz Bordenave (1980) “educación bancaria”. Los tres autores abogaban por un modelo educativo y de comunicación más horizontal y en clave de proceso, que superara la tradición conductista y bancaria imperante en gran parte de los sistemas educativos del planeta.

En **los 70 y comienzos de los 80** los temas en los que se enfocó la educación en medios fueron la televisión, la sociedad de consumo (en crecimiento) y específicamente la crítica a la publicidad. En base a la semiología francesa, la ideología crítica derivada de los movimientos de mayo de 1968 (y particularmente los relacionados con la crítica de la sociedad de consumo) y de las ideas de los estudios culturales británicos, la educación mediática adoptó una perspectiva más crítica.

A lo largo de **los años 80**, la educación mediática se enriqueció con la tendencia de búsqueda de alternativas a la comunicación de masas. El video -y muchos tipos de videos populares- emergen en este tiempo y comienza el desarrollo de la comunicación estrecha o local. Fue en países como Francia, Italia y España, entre otros, donde tuvo más fuerza esta tendencia.

A  **finales de los años 80 y comienzos de los 90**, aparecen los canales de televisión privados debido a la desregulación, lo que supuso el fin del monopolio de los canales de televisión públicos, y la educación en medios y la alfabetización mediática se enfocaron al debate sobre el impacto de los medios y sus contenidos. Se elevó la preocupación sobre la violencia, la influencia en los jóvenes, el consumismo, la influencia de la publicidad en los valores, etc. que fueron objeto de discusión y debate en la esfera pública, de modo que también surgieron autoridades regulatorias independientes, códigos de regulación y autorregulación y la ciudadanía fue invitada a participar en la configuración de los nuevos servicios de medios electrónicos. Ello dio origen también a las primeras relaciones entre los centros educativos y los medios de comunicación.

A  **mediados de los 90** los sistemas comunicativos experimentan un gran cambio con la incursión de los medios digitales (específicamente internet y la web), lo que pone en evidencia la necesidad de desarrollar la alfabetización digital. Ante este nuevo escenario, la perspectiva de la alfabetización se orienta hacia la adquisición de destrezas instrumentales y principalmente a la superación de la brecha digital, manifestada en aquel momento en grandes desigualdades en el acceso a los medios. Esto supuso, por tanto, en este momento en Europa una alfabetización más de corte digital que mediática, puesto que los factores señalados provocaron alejamiento de la anterior perspectiva de educación en medios (más centrada en una perspectiva crítica) y una orientación hacia la visión estadounidense, que se adoptó como modelo a seguir, y en la que predominaba un enfoque instrumental.

Por último, a  **comienzos de la década de 2000** con la convergencia de los medios de comunicación (en parte, debido a la digitalización de los medios tradicionales en sus diferentes procesos; y en parte, también, porque los nuevos medios y sus nuevas plataformas comunicativas desarrollaron y promovieron esa convergencia de medios y del lenguaje multimedia) se comienzan a generalizar las voces que abogaban por una síntesis entre la alfabetización digital y la tradición de la alfabetización audiovisual (educación en medios) y que se empezó a denominar alfabetización mediática. Son necesarias, en el nuevo entorno mediático, viejas y nuevas destrezas (las referidas a los medios tradicionales y las que tienen que ver con las tecnologías digitales).

La realidad muestra que los cambios acontecidos en la convergencia de medios y en las nuevas tecnologías son mucho más rápidos que las políticas promotoras de enfoques integradores entre las diversas alfabetizaciones; al igual que los pasos para la integración de

los aspectos teóricos, pedagógicos y metodológicos centrados en la educación en medios y la alfabetización digital. La orientación a una nueva alfabetización mediática como resultado de este recorrido, en realidad, es bastante reciente y es el resultado de las investigaciones y trayectorias anteriormente citadas, en gran parte promovidas por la UNESCO y la Comisión Europea, entre otros actores. Y por la red ALFAMED, Red Interuniversitaria Euro Americana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía, con experiencias como el IV Congreso Internacional Competencia Digital: del acceso al empoderamiento (2019), celebrado en República Dominicana, por ejemplo, en un contexto transnacional que vincula las experiencias europea y latinoamericana.

Así, destacan cuatro tipos de alfabetizaciones que ilustran las perspectivas que se han venido desarrollando en la educación en medios:

- alfabetización clásica, la cual dominó durante siglos y en la que la educación primaria ha jugado un papel esencial:
- alfabetización audiovisual, relacionada con los medios electrónicos como el cine y la televisión; centrada en la imagen y en imágenes secuenciales.
- alfabetización digital (o informacional), derivada de la informática y los medios digitales de comunicación, lo que implica la necesidad de aprender nuevas destrezas.
- alfabetización mediática, acontecida en las etapas avanzadas de desarrollo de la sociedad de la información, fruto de la convergencia de los medios de comunicación electrónicos (medios de comunicación de masas) y digitales. (Pérez Tornero et al., 2007, p.8).

También Bernabeu et al. (2011) concuerdan con esta visión de que en el panorama de la educación en medios existen distintos alfabetismos que se interrelacionan y complementan mutuamente. En su opinión existe diversidad de formas en las que las sociedades se expresan y divulgan contenidos, también en referencia a las tecnologías utilizadas; por lo que las diferentes alfabetizaciones desarrollan competencias diferentes: a) la alfabetización audiovisual, permite comprender los mensajes audiovisuales y comunicarse mediante imágenes; b) la alfabetización informacional posibilita reconocer cuándo se necesita información, saber localizarla y evaluar cuándo y cómo utilizarla; c) la alfabetización tecnológica capacita para desarrollar conocimientos, capacidades y responsabilidades en el uso de la tecnología de la información; para adquirir, organizar, analizar y evaluar la

información; para usar la tecnología para comunicarse eficazmente; y para comprender el impacto de las tecnologías; y, por último, d) la alfabetización mediática nos hace competentes para interaccionar de modo natural con los medios, utilizarlos activamente, acercarnos a ellos desde una perspectiva crítica, utilizarlos creativamente y comprender la economía de los mismos.

En la misma línea, varios autores coinciden en la conveniencia del término *educación mediática* frente a las opciones de informacional, digital, audiovisual o comunicativo, dado que mediático comprende lo significado por todos los términos anteriores (Buitrago et al., 2017; Mateus y Hernández, 2019).

La educación mediática es considerada, como señalan Ferrés y Masanet, como una necesidad básica de ciudadanía global actual:

En un entorno social y cultural en el que la mayor parte de las comunicaciones son mediadas por tecnologías, el mundo académico debería conceder una importancia capital a la educación mediática. Si el ser humano se desarrolla como persona en la interacción con los demás, y si hoy una gran parte de las interacciones son mediadas, hay que asumir que la educación mediática es un requisito imprescindible para poder garantizar el desarrollo de la autonomía personal y la plena implementación de una cultura democrática. (2016, p. 1).

## **2.2. Alfabetizaciones múltiples, alfabetización digital, Alfabetización Mediática y Alfabetización Informacional**

Hoy en día la alfabetización, como proceso de aprendizaje práctico que posibilita un andamiaje imprescindible para otros aprendizajes más complejos y profundos, es algo que va más allá del dominio de la lectura y la escritura, ya que se hace necesario comprender y manejar nuevos códigos, lenguajes y soportes informacionales (Area y Guarro, 2012). Por ello, según los autores, la presente sociedad de la información y la cultura digital ha dado lugar a diversas conceptualizaciones tales como «alfabetización en información», «alfabetización digital», «alfabetizaciones múltiples» o «educación mediática», en relación a las cuales destacan la existencia de un consenso en cuanto a la meta perseguida: la formación ciudadana en los nuevos códigos y formas comunicacionales de la cultura digital. O, dicho de otro modo: formar personas competentes en información y comunicación.

La «multialfabetización» (Cope y Kalantzis, 2009) o «alfabetizaciones múltiples» (Area 2005; Area 2010; Area y Pessoa 2012) se concibe como “la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías» (Area et al., 2008, p. 74).

A las «alfabetizaciones múltiples» también hacen alusión diferentes estudios de la UNESCO en un esfuerzo por describir las diversas competencias que se han de desarrollar en los procesos educativos de construcción de una ciudadanía participativa, crítica y transformadora del entorno, capaz de abordar los desafíos actuales. Así, entre las múltiples alfabetizaciones (básica, digital, bibliográfica, audiovisual, entre otras) descritas por la UNESCO (Unesco, 2013; Wilson et al., 2011) la literatura científica destaca tres: la alfabetización digital, la informacional y la mediática.

Investigaciones como las de Dornaletche-Ruiz et al. (2015) y Gutiérrez y Tyner (2012) diferencian entre “digital” (como lo referido específicamente a esa habilidad) y “mediática”, como un concepto más global que comprende la anterior en el campo amplio de la educomunicación. La alfabetización digital, según Larraz (2012), comprendería las alfabetizaciones informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa, las cuales se concretan en el marco de referencia del *Joint Research Center* (Centro Común de Investigación) de la Comisión Europea actualizado por Vuorikari et al. (2016) en cinco áreas: alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenido digital; seguridad y protección personal y de datos; y resolución de problemas y toma de decisiones. Cabe indicar que, investigadores que circunscriben sus investigaciones en el marco de la alfabetización digital postulan, sin embargo, la necesidad de que los maestros adquieran las estrategias didácticas para utilizar las TIC, es decir, señalan con frecuencia la importancia del componente pedagógico (Castañeda et al., 2018; Esteve et al., 2017; Krumsvik, 2012)

La controvertida relación entre la alfabetización mediática, orientada a la exploración crítica de los medios como canales de expresión del mundo y las identidades (Livingstone et al., 2005); y la alfabetización informacional, encaminada al análisis de la información y los contenidos independientemente del emisor (Boekhorst, 2012) para Gutiérrez y Tyner (2012) se resuelve en que la alfabetización informacional constituye un área de estudio más amplio que comprende a la alfabetización mediática, junto a otras. No obstante, Lee y So (2014)

analizan la confluencia y divergencia entre ambas alfabetizaciones, y encuentran que las diferencias entre una y otra vendrían determinadas, en parte, por la preferencia de las ciencias sociales como la educación, la comunicación, la psicología o la salud ocupacional por el término alfabetización mediática; mientras que las áreas relacionadas con la gestión de la información -biblioteconomía, informática y también educación- se refieren más a la alfabetización informacional. No obstante, en contraste con lo planteado por Gutiérrez y Tyner (2012) y otros expertos, concluyen que la primera no formaría parte de la segunda. Para los autores las dos se orientan al mismo propósito y sus producciones científicas confluyen en tema, países y títulos, por lo que su complementariedad sería oportuna para fortalecer las alfabetizaciones en el contexto actual. Aguaded y Romero-Rodríguez (2015) coinciden en la necesidad de integrar ambos conceptos y estiman conveniente trabajar de modo conjunto la alfabetización mediática, digital e informacional en un contexto caracterizado por la sobresaturación de información y el aumento de creciente de pseudo contenidos. Del mismo modo, los trabajos de la UNESCO (Grizzle et al., 2013; Lee et al., 2013; UNESCO, 2013; UNESCO, 2015; Wilson et al., 2011) comparten este enfoque, aglutinando ambas en el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) o MIL (*Media and Information Literacy*) en inglés, tal y cómo se observa en la siguiente figura:



Figura 2. La Alfabetización Mediática e Informacional, concepto compuesto (UNESCO, 2013, p.31).

Múltiples y diferentes investigaciones hacen referencia a unas u otras, si bien esta investigación contempla, en concordancia con Hobbs (2010), Leaning (2009; 2014), Livingstone (2005), los trabajos de la UNESCO citados (Wilson et al., 2011, entre otros) o, más recientemente Brayton y Casey (2018; 2019), el concepto de Alfabetización Mediática e Informativa, al considerarlo apropiado para “albergar la complejidad e interacción que se dan entre la persona/ciudadanía y el aprendizaje de/con los medios” (Pérez Tornero y Varis, 2010, p.102).

Paralelamente, Brayton y Casey (2018) argumentan la conveniencia de convergencia entre la alfabetización informativa y la mediática desde la afirmación de que:

en el panorama digital contemporáneo, los medios y la información son simplemente indistinguibles. Es más, a pesar de diferentes historias y trayectorias, la alfabetización mediática y la alfabetización informativa comparten aspectos comunes incluido el lenguaje compartido y áreas de interés. La AI y la AM también comparten preocupaciones (como la ideología, la representación), influencias (Gramsci, Stuart Hall, Freire, Hooks o Giroux) y enfoques de la teoría crítica, la pedagogía crítica y la teoría feminista. (2018, p. 31-32).

El Centro Europeo de Política Estratégica (2017) clasifica la alfabetización mediática en los componentes de: saberes básicos (fundamentos), sabiduría visual, alfabetización digital y pensamiento crítico:

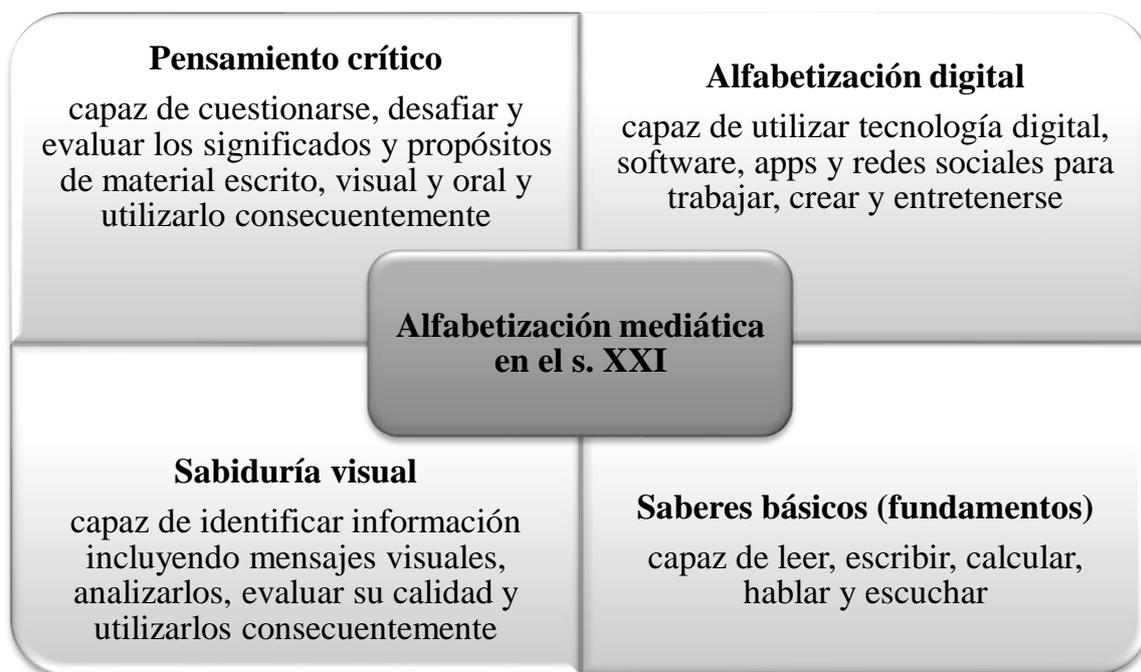


Figura 3. Cuatro dimensiones de la alfabetización mediática para el s. XXI (Centro Europeo de Política estratégica, 2017, p. 21).

### 2.3. Conceptualización de la Alfabetización Mediática e Informativa

Existe un consenso avalado por muchas investigaciones (gran parte de ellas en la esfera de acción de la UNESCO) en considerar la *Declaración de Grünwald* (UNESCO, 1982) como el origen de la conceptualización de la alfabetización mediática e informativa (AMI), puesto que en ella se proclamó la necesidad de favorecer, desde los sistemas políticos y educativos, la capacidad de comprensión de los fenómenos de comunicación por parte de la ciudadanía.

La alfabetización mediática e informativa es definida por la UNESCO como el proceso educativo de:

empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida, para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz, que les permita alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Lo anterior, desde una concepción de derecho básico en un mundo digital que promueva la inclusión social de todas las naciones. (Wilson et al., 2011, p.16).

En relación a lo expuesto, para Livingstone (2011) existen muy altas expectativas en relación a lo que la alfabetización mediática puede generar en la ciudadanía: el empoderamiento, la alfabetización crítica, el compromiso democrático y la cultura de la participación en un contexto actual profundamente mediatizado (p.4). El trabajo citado presenta la conceptualización consensuada entre los expertos de la Comisión Europea en alfabetización mediática, quienes la definen como “la habilidad para acceder a los medios, comprender y evaluar críticamente diferentes aspectos de los medios y los contenidos mediáticos y de crear comunicaciones en diferentes contextos” (Livingstone, 2011, p.5; Parlamento Europeo, 2018, p.3). Los autores especifican que incluye todos los medios (Buckingham, 2005a); que su propósito es incrementar la conciencia en la ciudadanía de las múltiples formas en las que los mensajes mediáticos inundan sus vidas; que es un asunto relacionado con la inclusión de la ciudadanía en la actual sociedad del conocimiento; y, por tanto, una competencia fundamental para todas las personas. Además, el Parlamento Europeo (2018) la considera una competencia esencial tanto para los jóvenes como para los adultos; así como un factor relevante para la práctica de una ciudadanía activa en la sociedad del conocimiento actual; aspecto que para Livingstone (2011) está relacionado con la prevención y minimización de los riesgos de exclusión. También Hoechsmann y Poyntz resaltan el aspecto de la implicación social, al definir la alfabetización mediática como “un conjunto de competencias que nos capacitan para interpretar mensajes e instituciones mediáticas, para apropiarnos de los medios y para reconocer y comprometernos con la influencia social y política de los medios en la vida cotidiana” (2012, p.3). Esta conceptualización es congruente con la perspectiva de Hobbs (2017), quien subraya la complejidad del término. Por todo lo expuesto, la inclusión de la alfabetización mediática en todos los niveles educativos y formativos se considera cada vez más imprescindible dado el cambio exponencial de la cultura digital.

En referencia al desarrollo de la alfabetización mediática como soporte de una ciudadanía activa y plena que mitigue la exclusión, en diferentes ámbitos se están desarrollando programas y actividades de educación mediática muy interesantes (García et al., 2014; Singh et al., 2015) que evidencian el potencial educativo del desarrollo de esta competencia como instrumento para la inclusión social.

Las numerosas investigaciones realizadas sobre el tema dan cuenta de que la Alfabetización Mediática e Informativa es un constructo complejo articulado por diferentes

competencias. Para Bernabeu et al. (2011) estas serían: el conocimiento de las funciones de los medios; la identificación del contexto y condiciones de desarrollo; y la evaluación de las funciones, contenidos y servicios que promueven. Según Aguaded et al. (2011) la alfabetización audiovisual y mediática se define por “las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas –que no profesionales- para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano” (p. 26). En esa misma línea, Ferrés y Piscitelli conciben la competencia como “la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto” (2012, p. 76) y defienden que la competencia mediática ha de fomentar la autonomía y el compromiso social y cultural de la ciudadanía.

La asimilación de las “competencias mínimas” descritas anteriormente por Aguaded (2011) definiría la competencia mediática, que Cuervo y Medrano (2013) caracterizan en cuatro dimensiones: acceso y uso de los medios de comunicación, lenguaje y comprensión crítica, procesos de producción y programación y transformación de la realidad a través de la comunicación. Esa clasificación parte de una revisión conceptual sobre la educación en medios, la alfabetización y la competencia mediática; así como desde la revisión de investigaciones basadas en los postulados de:

1. David Buckingham (2005a, 2008a), quien concibe la “educación en medios” como necesidad de la ciudadanía y el alumnado para responder a sus necesidades comunicativas y también para afrontar la no neutralidad de los medios, que él considera tecnologías sociales y culturales y no meras herramientas (Buckingham, 2008a). Define la AMI como “la habilidad para acceder, comprender y crear comunicaciones en una variedad de contextos” (2005b, p.5).

2. Henry Jenkins (2008; Jenkins et al., 2009), quien ha estudiado las implicaciones sociales y educativas del nuevo entorno comunicativo y hace un llamado a incluir las alfabetizaciones tradicionales en las nuevas alfabetizaciones mediáticas.

3. Juan Manuel Pérez Tornero y Tapio Varis (2010), quienes consideran que hay que trascender las estrategias educativas y competencias en alfabetización mediática y potenciar acciones orientadas a la construcción de ciudadanía, de diálogo intercultural, y de un nuevo humanismo.

4. María Amor Pérez Rodríguez y Águeda Delgado (2012), autoras que analizan 6 trabajos significativos en el área de la alfabetización audiovisual y digital y concretan 10 dimensiones (clasificadas por ámbitos) que definen la alfabetización mediática:



*Figura 4.* Dimensiones de la competencia mediática distribuidas por ámbitos (Pérez Rodríguez y Delgado, 2012).

5. Ferrés (2007); Ferrés et al. (2011); Ferrés y Piscitelli (2012). Joan Ferrés, reconocido investigador español del ámbito de la educación en medios, coordinó un grupo de expertos quienes en el I Encuentro Internacional sobre Educación Audiovisual desarrollado en Galicia (España) en el año 2005 elaboraron el documento “Competencias en Comunicación Audiovisual”. En él, se entendía la competencia comunicativa como “la capacidad de la persona para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales” (Aparici y García Matilla, 2008). La conceptualización de la Competencia Mediática e Informativa propuesta por Ferrés (2007) y revisada por Ferrés y Piscitelli (2012) comprende conocimientos, habilidades, actitudes y preferencias relacionadas con seis dimensiones:

- 1) Competencia de lenguaje mediático;
- 2) Competencia tecnológica;
- 3) Competencia vinculada a los procesos de recepción e interacción con los medios;
- 4) Competencia en los procesos de producción y difusión;

- 5) dimensión de valores e ideológica; y
- 6) dimensión estética.

Caldeiro (2013), Caldeiro y Aguaded (2015) y García-Ruiz et al. (2014), resaltan la importancia de potenciar la alfabetización mediática desde los niveles educativos iniciales con el objetivo de posibilitar el desarrollo de una ciudadanía prosumidora. Anteriormente Buckingham (2008b) ya había destacado el potencial y desafío educativo presentado por los medios y la cultura digital. Paralelamente, Cuervo y Medrano (2013) dan cuenta de que, junto a la escuela, los medios de comunicación son agentes que educan e inciden en el proceso de socialización de forma creciente y notoria. De hecho, según Medrano et al. (2011) y Medrano y Martínez de Morentin (2010) a veces los medios pueden incidir de modo más decisivo que incluso la familia o la escuela en la elección de los valores y la construcción de la identidad. Al ser los medios de comunicación un ámbito en el que convergen el mundo del conocimiento, la cultura y la ciudadanía, Cuervo y Medrano (2013) también defienden –en la línea de otros autores- la inclusión de la formación en Alfabetización Mediática e Informacional como un aspecto relevante e inaplazable.

#### **2.4. Síntesis**

La alfabetización mediática e informacional es un término complejo que comprende procesos educativos derivados de experiencias de diversos ámbitos entre los que destaca la educación en medios, derivada a su vez de la denominada educación audiovisual. La educación en medios (o, en su origen, educación audiovisual), por tanto, tiene como punto de partida las experiencias desarrolladas con la prensa en la escuela, en diferentes contextos. El germen de ello puede situarse en la experiencia de creación de un periódico escolar impulsada por Freinet en Francia en los años 20. Esas iniciativas educativas se hicieron progresivamente extensivas a los otros medios: el cine, la televisión, la radio y otros medios de comunicación de masas; y más adelante a los medios digitales.

En América Latina, la educación popular promovida por Freire desde los años 70 con su enfoque pedagógico “concientizador” y liberador se apoyó en el uso de medios como la radio y el cine para el cambio social. Ello desde la propuesta de un modelo educativo y comunicacional más horizontal. En un contexto espacial global, en esos años 70 los temas centrales fueron la televisión, el consumo y la crítica a la publicidad. Lo que devino, en la

década de los 80, en la búsqueda de otras opciones de comunicación de masas como los audiovisuales populares.

En los años 90, con la desregulación televisiva y surgimiento de los canales televisivos privados, los centros de interés fueron la inquietud por la violencia y su influencia en los menores, el consumismo y el efecto de la publicidad en los valores, entre otros. Los centros educativos se abren a los medios y se inicia a mediados de esta década internet, presentando el desafío de la alfabetización digital. Este hecho originó en Europa (por influencia norteamericana) una quiebra en la perspectiva de la educación en medios que se venía desarrollando, la cual pasó a centrarse en aspectos instrumentales (habilidad de manejo operativo de las nuevas tecnologías).

Será a partir del año 2000, con la conciencia de estar asistiendo a una cultura de la convergencia, cuando se postule una necesaria integración de la alfabetización digital y la audiovisual, que comenzó a denominarse mediática, al abarcar tanto los medios de comunicación tradicionales como los nuevos medios.

Así, la alfabetización audiovisual posibilita la comprensión de los mensajes audiovisuales y la comunicación por imágenes; y la digital se centra en el desarrollo de habilidades para la interacción con las tecnologías: en la comprensión del impacto de las tecnologías en nuestras vidas; en gestionar la información éticamente; y en comunicarse eficazmente, entre otras destrezas. Y la alfabetización mediática busca desarrollar las competencias para interactuar con los medios de un modo activo, crítico, creativo y constructivo desde un uso responsable de los mismos.

Diferentes autores defienden la perspectiva de la alfabetización mediática como la que engloba las anteriores. En esa perspectiva, aglutinando también otros enfoques como las alfabetizaciones múltiples, la ya mencionada alfabetización digital y la alfabetización informacional (proveniente del mundo de la biblioteconomía y las tecnologías, fundamentalmente) se amplía el marco conceptual de la alfabetización mediática con el término de alfabetización mediática e informacional: AMI.

Se reconoce en esta investigación el valor e interés de cada perspectiva conceptual, si bien, tanto por el enfoque teórico adoptado, como por el interés pragmático que presenta, se opta por la conceptualización de la AMI desde este enfoque integrador de todas las alfabetizaciones, entre las que se han destacado la digital, la informacional y la mediática.

Ello en la misma perspectiva de los estudios desarrollados por la UNESCO o las tradiciones investigadoras de autores como Brayton y Casey (2018; 2019), Hobbs (2010; 2011;2017), Leaning (2009; 2014) o Livingstone (2005).

Por último, en este segundo capítulo, en coincidencia con estos planteamientos y la definición de Wilson et al. (2011) y la UNESCO, la alfabetización mediática e informacional es concebida en este trabajo como una trayectoria educativa orientada al fortalecimiento integral de las personas con habilidades estratégicas de búsqueda, evaluación, uso y generación de información, orientadas al logro de sus objetivos educativos, personales, profesionales y sociales. Ese proceso estaría fundamentado en dos principios: el derecho básico de cada persona a participar en un mundo digital y la necesaria promoción de la inclusión social en todo el planeta.



### **CAPÍTULO 3.**

#### **LA COMPETENCIA MEDIÁTICA, LOS VALORES Y LA IDENTIFICACIÓN DE ACTITUDES MACHISTAS, VIOLENTAS Y ESTEREOTIPOS**

##### Contenido

3.1. Conceptualización de la Competencia Mediática e Informativa.....	82
3.1.1. Aprendizaje por competencias en la Educación Superior en Ecuador.....	83
3.1.2. La Competencia Mediática e Informativa en el marco del Currículo AMI para profesores de la UNESCO (2011).....	88
3.2. Competencia mediática y valores en la adolescencia tardía.....	93
3.3. Marco para el estudio de valores de Schwartz y Boehnke (2004).....	95
3.3.1. Los valores, un concepto complejo y polisémico.....	96
3.3.2. Funcionalidad y taxonomías relevantes en el estudio de los valores.....	99
3.3.3. Investigaciones previas sobre valores en el contexto del presente trabajo.....	109
3.4. Conceptualización de las actitudes machistas.....	113
3.5. Competencia mediática e identificación de actitudes machistas, violentas y estereotipos.....	114
3.6. Síntesis.....	120



## CAPÍTULO 3.

### LA COMPETENCIA MEDIÁTICA, LOS VALORES Y LA IDENTIFICACIÓN DE ACTITUDES MACHISTAS, VIOLENTAS Y ESTEREOTIPOS

#### 3.1. Conceptualización de la Competencia Mediática e Informativa

La complejidad antes descrita de definir y conceptualizar la AMI, por ser un constructo caleidoscópico en el que convergen diferentes disciplinas, perspectivas, experiencias marcos de comprensión y tradiciones tanto de acción como investigativas; así como escenarios y contextos diversos; se traslada también al concepto de competencia mediática e informativa. Para Caldeiro-Pedreira et al. (2018) la competencia mediática, la cual está vinculada a la audiovisual, así como a la comunicativa (considerada como una de las ocho básicas según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE), es necesario que cobre importancia en todos los niveles del sistema educativo, ya que su desarrollo contribuye a la alfabetización mediática, la cual constituye un modo de comprensión del contexto sociocultural en el que se desenvuelve la ciudadanía y en el que instituciones estatales, empresas y organizaciones vinculadas a la educación y los medios tienen su responsabilidad y labor. En la misma línea, García-Ruiz et al. (2018) coinciden con la perspectiva de concebir la competencia mediática desde un enfoque integrador y de confluencia que aglutina la competencia informativa, la digital y la audiovisual; y llegan a definirla como:

un conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten desenvolvemos eficazmente en el paisaje mediático, tanto para acceder, analizar y evaluar los mensajes como parte importante de nuestra cultura contemporánea, como para comunicarnos de un modo competente en un contexto mediático (televisión, películas, radio, música, medios de prensa, Internet, smartphones, etc.) gestionado por tecnologías digitales en constante evolución. (2018, p. 14-15).

En la línea del marco conceptual de la AMI definido por la UNESCO y descrito anteriormente, la CMI constituye una habilidad en la que convergen dos perspectivas: por un lado, la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el modelo de competencias; y por

otro las destrezas, actitudes y conocimientos que el alumnado ha de desarrollar para interactuar con los medios y tecnologías de la información y comunicación.

Si bien el aprendizaje por competencias se ha analizado desde diversas disciplinas y perspectivas, cabe afirmar que principalmente las dos tendencias mayoritarias son una inicial, que responde al diseño de aprendizaje por competencias desde una mirada más de productividad o empresarial; y otra perspectiva, más crítica que denuncia en la perspectiva anterior la pretensión de que la educación esté al servicio del funcionamiento empresarial en detrimento de actitudes cívicas más comprometidas, humanistas y solidarias (más constructoras de una ciudadanía democrática, justa y global).

En los siguientes apartados se abordará el concepto de competencia en el contexto de la Educación Superior de Ecuador y posteriormente la conceptualización de la CMI en el andamiaje teórico y conceptual del Currículum AMI para profesores de la UNESCO (2011).

### **3.1.1. Aprendizaje por competencias en la Educación Superior en Ecuador**

El aprendizaje basado en competencias se suele definir como un enfoque de enseñanza-aprendizaje que posiciona al estudiante en el centro del proceso educativo, desde su propia autonomía, responsabilidad y actividad a desarrollar. En ese tránsito propone tanto el desarrollo de competencias *genéricas* (comunes a diferentes titulaciones, tales como el trabajo en equipo o las habilidades para la negociación y resolución de conflictos) como *específicas* (referidas a cada titulación). La adquisición de unas y otras competencias significa que el estudiante está dotado no sólo de los conocimientos, sino también de las aptitudes, actitudes y valores para transferir esos saberes científicos y técnicos de su perfil profesional a situaciones diversas y complejas de la vida cotidiana, tanto personales como profesionales. Ello como parte de un proceso dinámico y constante de aprendizaje permanente y flexible a lo largo de la vida en el que los aprendizajes se integran con los valores y actitudes personales en una manera singular de desempeñarse personal y profesionalmente.

Este enfoque educativo se fundamenta en la perspectiva social y constructivista en la cual el conocimiento se construye desde los conocimientos previos y la relación que se establece con los nuevos conocimientos; y en unos contextos en los que las interacciones y la orientación de docentes o personas experimentadas resulta clave; así como la concepción de que el logro de un aprendizaje consiste en la capacidad de solucionar problemas reales.

En el contexto normativo de la Educación Superior en Ecuador, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) se plantea como objetivo último de la educación superior, el logro de determinadas competencias profesionales en el alumnado al finalizar sus carreras. Y concibe la *competencia* como un “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales” (Morán et al., 2011, p. 79).

Para Van Der Bijl (2015) el término resulta poco específico y poco útil de cara a ser evaluado, de modo que el CEAACES hace más énfasis de cara a la evaluación de carreras en el concepto de *resultados de aprendizaje*, definidos como los elementos que “describen el aprendizaje en términos de comportamientos, conocimientos y actitudes en niveles de cumplimiento específicos, es decir, lo que el alumno será capaz de conocer, comprender y hacer al término de un proceso de aprendizaje y/o de sus estudios de la carrera” (Morán et al., 2011, p. 28).

No obstante, en esta concepción de competencia se echa en falta el componente ético que enfoques más integrales sí contemplan, tales como la perspectiva más holística de Gonczy y Athanasou (1996), la cual concibe la competencia como una compleja estructura de características necesarias para el desempeño (a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que se integran en la puesta en práctica) en situaciones diversas que consideran el contexto y la cultura. Asimismo, Irigoien y Vargas (2002), también, contemplan al definir las competencias la integración de los valores -junto a los conocimientos, habilidades y actitudes- los cuales se complementan en orden a desarrollar actividades oportunas para un desempeño apropiado en un contexto adecuado, es decir, en palabras de los autores, para “saber actuar movilizandolos todos los recursos” (2002, p. 47). Estas perspectivas de competencia apuntan a un horizonte formativo más global: más allá de una preparación del mercado laboral, pretenden ser soportes para que el estudiante llegue a saber, saber hacer, convivir y ser. En esa misma línea integradora, la Universidad de Deusto en España define la competencia como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Deusto, 2016, p.4); conceptualización en la que se enfatiza la importancia de la integración entre los diversos componentes como rasgo diferenciador del futuro quehacer de la persona; así como la complejidad que comporta para la definición y

evaluación esta integralidad que, no obstante se orienta al logro de profesionales activos que mejoren la sociedad.

En Europa el aprendizaje por competencias se incorpora al ámbito de la Educación Superior a partir de la Declaración de Bolonia de 1999, con la que se inicia la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior con el objetivo principal de crear condiciones para la homologación de las titulaciones universitarias ofertadas en los países de la Comunidad Económica Europea. Ese proceso ha generado importantes cambios metodológicos y organizativos en las universidades (entre los que destacan el cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje; y el cambio del modelo de transmisión de conocimientos a otro modelo centrado en la actividad desarrollada por el estudiante); y dicha perspectiva se ha extendido, también, a los países de América Latina a través del proyecto Tuning, el cual se desarrolló en muchas universidades entre los años 2003-2007. Dicho proyecto, igualmente, diferencia entre competencias genéricas y específicas y en referencia a las generales en América Latina los encuestados posicionaron el *compromiso ético* en el primer lugar de las 27 (frente a 30 del modelo europeo); y, además, incorporaron 3 nuevas representaciones de competencias: *compromiso con la preservación del medio ambiente*, *responsabilidad social* y *compromiso ciudadano*, y *compromiso con su medio socio cultural* (Tabla 2).

Tabla 2.

*Dimensiones y competencias genéricas Proyecto Tuning*

DIMENSIONES	COMPETENCIAS
Proceso de aprendizaje <sup>e</sup>	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
	Capacidad de aprender y actualizarse
	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
	Capacidad crítica y autocrítica
	Capacidad de investigación
	Habilidades para buscar, procesar y analizar información
	Capacidad de comunicación oral y escrita
	Capacidad creativa
	Habilidad para trabajar en forma autónoma
	Capacidad para formular y gestionar proyectos
	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

Valores sociales	Compromiso con su medio socio cultural Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad Responsabilidad social y compromiso ciudadano Compromiso con la preservación del medio ambiente Compromiso ético Compromiso con la calidad
Habilidades interpersonales	Capacidad para tomar decisiones Habilidades interpersonales Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes Capacidad de trabajo en equipo Capacidad para organizar y planificar el tiempo Capacidad para actuar en nuevas situaciones
Contexto internacional	Capacidad de comunicación en un segundo idioma Habilidad para trabajar en contextos internacionales Habilidades en el uso de las tecnologías de la información

---

*Nota:* Tomado de Laka y Narvaiza (2006)

El listado de competencias genéricas para América Latina da cuenta también de la globalidad y complejidad del abordaje de estas competencias de cara a su desarrollo; si bien, según señalan Alpizar y Molina (2018), por lo general se apuntan tres desafíos fundamentales en orden a la puesta en práctica del aprendizaje por competencias:

1. la necesidad de concretar en lo local, es decir, en los contextos concretos educativos y laborales los rasgos específicos de las competencias;
2. la dificultad de estructurar el currículo necesario a partir de la selección, caracterización y organización de los aprendizajes;
3. la complejidad de diseñar un sistema de evaluación coherente con la complejidad de la perspectiva en sí.

En alusión al marco legal ecuatoriano, el enfoque por competencias aparece recogido en el art. 27 de la Constitución:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad

de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. (2008, p. 27-28).

También la Ley Orgánica de Educación Intercultural -LOEI- en el art. 6 literal x refiere la obligación del estado de “garantizar que los planes y programas de educación inicial, básica y el bachillerato, expresados en el currículo, fomenten el desarrollo de competencias y capacidades para crear conocimientos y fomentar la incorporación de los ciudadanos al mundo del trabajo” (2011, p.15). Para el nivel de Educación Superior, sin embargo, ni la Ley Orgánica de Educación Superior -LOES- (2010) ni documentos relevantes como el Reglamento de Régimen Académico para la Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2014) y el Reglamento de Presentación y Aprobación de Carreras y Programas de las Instituciones de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2015) hacen mención explícita al enfoque del aprendizaje por competencias.

No obstante, en los documentos de referencia de los Talleres del Programa de Acompañamiento a las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) en la implementación del Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (CES) Larrea (2014) ubica el currículo de la enseñanza superior en la perspectiva sistémica-compleja y ubica como uno de sus ejes el enfoque por competencias al afirmar sobre el currículo que éste:

expresa y define los fines de la educación, y promueve un plan de acción que se concreta en un proyecto pedagógico y de formación, crítico, dinámico, participativo y creativo, orientado a generar experiencias de aprendizaje que produzcan una aproximación entre el conocimiento, la realidad y la producción de significados del sujeto educativo, desarrollando una serie de saberes y competencias que van incidiendo sobre su identidad personal, profesional y ciudadana, en el marco de un contexto productivo, político, social, ambiental y cultural determinado, propiciando su transformación. (2014, p.17)

Cabe resaltar, por tanto, desde esta perspectiva, que el modelo pedagógico que promueve el Reglamento de Régimen Académico para la Educación Superior (CES, 2014) en vigor se orienta, en la línea de la definición de *competencia* referida anteriormente (Deusto,

2016) a la integración de componentes teóricos, procedimentales, actitudinales y éticos así como experiencias que posibiliten el desarrollo tanto de operaciones intelectuales de orden superior como de actitudes que interiorizan significados y los transfieren a situaciones y problemas de la vida real.

### **3.1.2. La Competencia Mediática e Informacional en el marco del Currículum AMI para profesores de la UNESCO (2011)**

Una referencia fundamental para la evaluación y diseño de programas de mejora de la CMI es el Currículum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informacional (Wilson et al., 2011), instrumento que ha sido traducido a una gran diversidad de idiomas y que es fruto de la materialización de un proceso permanente de investigación, experiencia, diálogo y discusión cuyos hitos relevantes han sido la Declaración Grünwald (UNESCO, 1982), la Declaración de Alejandría (IFLA, 2005) y la Agenda de Paris de la UNESCO (2007). Su creación surge en el contexto de la sociedad de la información en la que son imprescindibles habilidades de búsqueda, selección, análisis crítico, gestión, re-creación y divulgación de dicha información en múltiples soportes y formatos para desenvolverse y desarrollar proyectos vitales como ciudadanos y sociedades.

El currículum se enfoca al profesorado el cual es concebido como agente principal de cambio y es considerado pionero un doble sentido: 1) en lo que se refiere a la consideración global de los medios, los cuales se desarrollan en una convergencia e integración entre sí, radio, televisión, prensa, Internet, libros, archivos digitales y bibliotecas en una sola plataforma; y 2) en cuanto está concebido desde el profesorado y se orienta especialmente, dentro de un proceso estructurado formal, a la formación del profesorado como agente clave de fermento de estas capacidades en el alumnado.

Además, el documento se concibe como un elemento que se integra con otras actividades: el diseño de un Marco Global sobre los indicadores AMI, la creación de una Red Universitaria AMI, la articulación de los Lineamientos para preparar las Políticas y Estrategias Nacionales AMI y el establecimiento de un Centro de Intercambio de Información sobre AMI en colaboración con la Alianza de las Civilizaciones de Naciones Unidas; todo ello como parte de una estrategia global para favorecer el desarrollo de la AMI a escala internacional.

El currículum se estructura en dos apartados principales: el primero, que agrupa el Currículum AMI y el Marco de Competencias, tiene su antecedente en el Marco de Competencias TIC para Profesores (UNESCO, 2008) y expone las bases, diseño y temas del currículum; y el segundo apartado especifica los Módulos Obligatorios y Opcionales.

Tabla 3.

*El Marco del Currículum AMI para profesores*

<b>DIMENSIONES DEL CURRÍCULUM</b>			
<b>Áreas clave del currículum</b>	<b>Conocimiento de los medios de información para el discurso democrático</b>	<b>Evaluación de los medios e información</b>	<b>Producción y uso de los medios e información</b>
<b>Política y visión</b>	Preparación de profesores alfabetizados en medios e información	Preparación de estudiantes alfabetizados en medios e información	Fomento de sociedades alfabetizadas en medios e información
<b>Currículum y evaluación</b>	Conocimiento de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información, sus funciones y condiciones para utilizarlos	Entender el criterio para evaluar los textos mediáticos y las fuentes de información	Destrezas para explorar cómo se produce la información y los textos mediáticos, el contexto social y cultural de la información y los medios de producción; usos de los ciudadanos; y para qué propósitos
<b>Pedagogía</b>	Integración de los medios e información en el discurso del aula	Evaluación de los contenidos de los medios y los proveedores de información para la resolución de problemas	Contenido generado por el usuario y utilizado en la enseñanza y el aprendizaje
<b>Medios e información</b>	Medios impresos - periódicos y revistas, proveedores de información- bibliotecas, archivos, museos, libros, diarios, etc.	Medios de difusión- radio y televisión	Nuevos medios-Internet, redes sociales, plataformas de entrega (computadoras, teléfonos, móviles, etc.)
<b>Organización y administración</b>	Conocimiento de la organización del aula	Colaboración a través de la AMI	Aplicación de AMI al aprendizaje a lo largo de la vida
<b>Desarrollo profesional de los profesores</b>	Conocimiento de AMI para la educación cívica, participación en la comunidad profesional y gobierno de sus sociedades	Evaluación y manejo de recursos mediáticos y de información para aprendizaje profesional	Liderazgo y ciudadano modelo; abogar por la promoción y uso de AMI para el desarrollo de profesores y estudiantes

*Nota:* Tomado de Wilson et al. (2011, p. 24)

De acuerdo a Pérez Tornero y Varis (2010) el currículum se organiza de modo que los docentes adquieran una visión integral del área: se parte de conocimientos básicos del marco conceptual de la alfabetización mediática hasta alcanzar los fundamentos de la comunicación (Tabla 3). En ese proceso, se dan a conocer los fundamentos de la teoría de la comunicación desde las perspectivas de la información, la teoría de sistemas y el enfoque sociocultural; y se abordan aspectos de interpretación y comprensión de los mensajes mediáticos mediante la semiótica y el análisis textual, así como mediante la pragmática y la sociología (en lo que se refiere a los usos). En el currículum se consideran de modo global los diferentes medios y sistemas de comunicación, así como los diversos lenguajes (verbales y visuales), soportes tecnológicos, usos y contextos. A este respecto, el currículum pone de relieve la importancia de situar el análisis comunicativo en referencia al contexto particular en cuanto a la construcción de significados. También se pone de relieve en el documento el potencial estructurador que las TIC y los nuevos medios poseen en la transformación de los contextos educativos y la sociedad en general. De este modo, las competencias que se lograrían en este proceso serían las de: 1) Diseño, organización y desarrollo de procesos de comunicación, tanto aquellos mediados por las tecnologías y medios como los interpersonales; 2) Diseño, organización y desarrollo de medios escolares y educativos, tales como un periódico o radio escolar o un producto audiovisual; o también la participación en programas mediáticos de otras instituciones con fines educativos; 3) Diseño, organización y desarrollo de actividades educativas relacionadas con la educación en medios: diseño de programas formativos, actividades de análisis crítico de mensajes mediáticos, creación de materiales didácticos sobre el uso de los medios y la realización de actividades de educación mediática tanto formales como informales; y, por último, la evaluación sobre los avances en alfabetización mediática logrados mediante el desarrollo de las actividades y programaciones llevadas a cabo. La repercusión esperada en la sociedad del proceso de AMI se ilustra en la Figura 5.

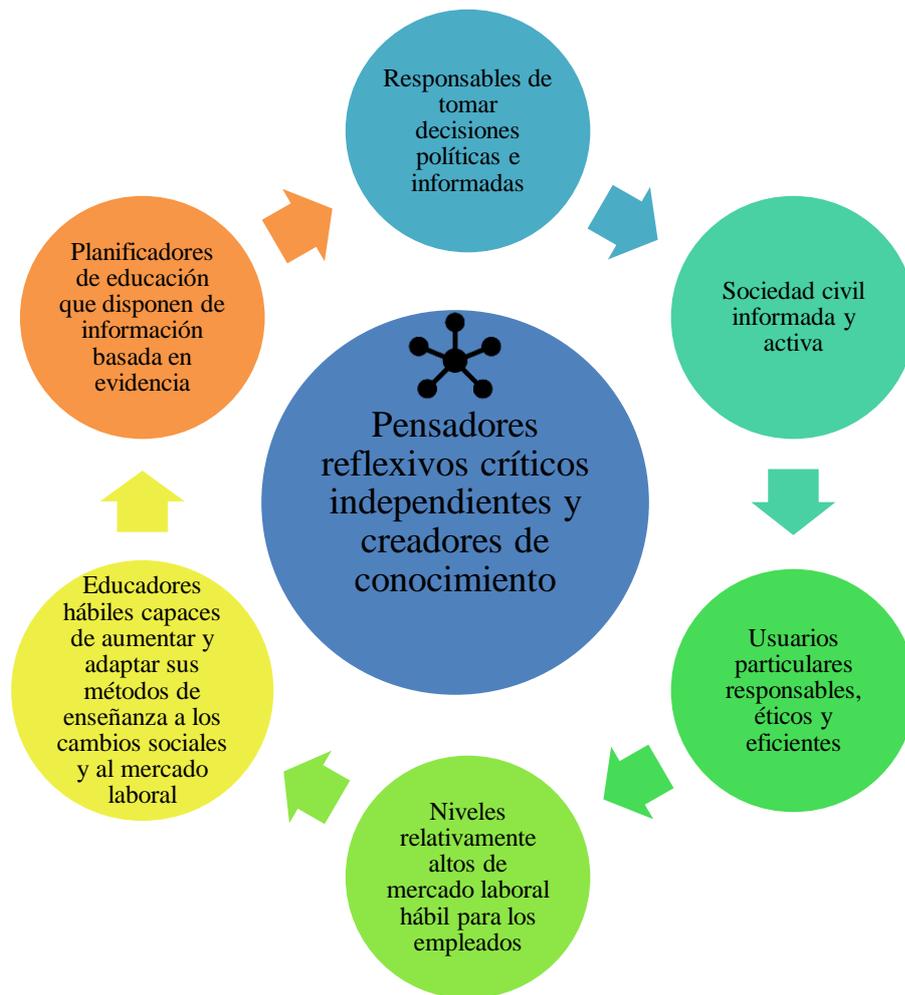


Figura 5. Impacto directo de la AMI en la sociedad (UNESCO, 2013, p. 32).

La AMI, sugerida por la UNESCO, comprende tanto la totalidad de medios de comunicación que existen actualmente como las diversas fuentes y soportes técnicos. Los organismos internacionales (como la UNESCO o la Comisión Europea, entre otros) que promueven el desarrollo de la AMI la vinculan al objetivo de empoderar a la ciudadanía a escala global y también al objetivo de disminuir la inequidad existente a diferentes escalas (local, regional, nacional e internacional) (Family Online Safety Institute, 2020), y que es, en parte, consecuencia del desigual acceso, comprensión, análisis crítico y utilización de los medios y la información.

García-Ruiz et al. (2018) presentan del siguiente modo las distintas subcompetencias que conformarían la competencia mediática (Figura 6).

SABER	SABER HACER	SABER SER
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos y deberes sobre medios y tecnologías</li> <li>• Lenguaje visual, sonoro, textual, icónico, numérico</li> <li>• Política e industria mediática</li> <li>• Herramientas tecnológicas</li> <li>• Fuentes de información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder, buscar, seleccionar y analizar críticamente la información</li> <li>• Comprender los mensajes procedentes de los medios</li> <li>• Utilizar las herramientas tecnológicas para la comunicación</li> <li>• Crear mensajes originales a través de la manipulación de los distintos lenguajes</li> <li>• Participar de manera activa y cívica a través de los medios</li> <li>• Difundir y compartir el conocimiento adecuándose a los requerimientos de los mensajes y los entornos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar críticamente la información transmitida por los distintos medios</li> <li>• Mostrar una actitud ética en la utilización de obras ajenas</li> <li>• Ser capaz de reconocer las ideologías y valores presentes en los mensajes mediáticos</li> <li>• Saber gestionar adecuadamente las emociones derivadas de la interacción con las pantallas</li> </ul>

*Figura 6.* Competencia mediática (García-Ruiz et al., 2018, p. 16)

Como señala Livingstone (2018) la evidencia científica en el ámbito de la alfabetización mediática no es tan consistente como se pretende, y no solo por la confusión terminológica sino por la constatada dificultad en la medición de la competencia mediática (tal vez debida a una falta de consenso). Es necesario ensayar experiencias concretas, pues como expresan Frau-Meigs y Torrent “aún queda la importante tarea de convertir estos grandes principios en aplicaciones prácticas” (2009, p. 10). En comparación a otros tipos de intervenciones educativas, son escasas las experiencias en este ámbito y se carece de evaluaciones independientes de lo que funciona. Es por ello que, junto a otras acciones globales e intersectoriales que es necesario implementar desde organismos públicos y privados y diferentes instituciones, la intervención para la mejora de la competencia mediática e informacional que se presenta en este estudio resulta pertinente, a la vez que novedosa. En esta investigación se ha pretendido elaborar un instrumento basado en estudios anteriores (Cuervo, 2017; Cuervo y Medrano, 2013; Cuervo et al., 2013) para conocer la competencia mediática e informacional, a través de tres dimensiones: 1) lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información; 2) procesos de producción y programación; y 3) transformación de la realidad a través de la comunicación; las cuales se explicarán con más detalle en la parte empírica de este trabajo. Además, la intervención que se presenta (que es una adaptación de la propuesta por Cuervo, 2017; y Medrano et al., 2019) consiste en 9 sesiones en las que se aplican actividades prácticas de

observación, reflexión, análisis, diálogo, interacción, creación y evaluación a través del trabajo personal y grupal y las discusiones tanto en pequeños grupos como en gran grupo.

En la línea de las investigaciones previas, en este trabajo se parte del consenso existente en la conceptualización de la alfabetización mediática (*Media Literacy*) concebida como la capacidad para utilizar operativamente los medios, comprender críticamente los mensajes mediáticos –junto con la evaluación de la información- y la habilidad para crear, comunicar y participar (Pérez Tornero y Varis, 2010).

En este marco, la medición del grado de CMI del alumnado universitario de primer año de Enfermería se ha llevado a cabo a partir de una adaptación del cuestionario diseñado por Cuervo et al. (2013) y empleado en Medrano et al. (2019) y que está orientado a población adolescente. Con ello y con cautela, se ha pretendido aportar un instrumento de medición de dicha competencia, a pesar de la complejidad para definir conceptualmente el constructo; y, sobre todo, para no elaborar un instrumento que, como algunos de los que se han encontrado en las revisiones previas, sean autoinformes y recojan las percepciones de los encuestados y no tanto la competencia, el saber hacer.

### **3.2. Competencia mediática y valores en la adolescencia tardía**

La educación en medios ha considerado siempre la necesidad de una pedagogía crítica ante los mismos (Brayton y Casey, 2019), algo condicionado por las representaciones sociales del momento, las cuales, en los albores del siglo XXI, se concretan en la discusión acerca de la construcción de la ciudadanía, la cultura y la sociedad de consumo en la era digital.

En la actualidad los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, en constante mejora y transformación, ponen a disposición de la ciudadanía una gran cantidad de información y conocimiento que desafía al usuario a desarrollar estrategias y habilidades pertinentes para un uso ético, responsable y constructivo de la misma. El universo mediático y sus componentes pueden posibilitar y/o condicionar –en función de la competencia con la que se aborden y el uso que se haga de ellos- las opciones de las personas y las acciones que se deriven de ellas; lo que influye en el ejercicio de los derechos y en la construcción y desarrollo de los proyectos vitales (personales, y o profesionales) tanto individuales como colectivos (Wilson et al., 2011). Se hace necesario, en ese sentido, desarrollar la capacidad de interaccionar de modo crítico con los medios de comunicación de masas y contrastar la

veracidad de la información a la que se accede (Orozco, 1997). En este escenario de la actual sociedad de la información, globalizado y tecnificado, algunos autores reivindican la necesidad de construir un nuevo humanismo (Bokova, 2010; Pérez Tornero y Varis, 2010), viabilizado en parte por la Alfabetización Mediática e Informacional de la ciudadanía. El desarrollo de la competencia mediática e informal de todas las personas (a todas las edades y tanto en ámbitos formales como no formales) o, dicho de otro modo, la construcción de una ciudadanía prosumidora de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (García-Ruiz et al., 2014) constituye por tanto un desafío inaplazable (Aguaded, 2009). El alumnado universitario, y de manera especial aquellos futuros profesionales del ámbito de la Salud son unos de los principales agentes capaces de promover ese proceso.

Adolescentes y jóvenes aprenden valores en la interrelación cotidiana con los medios de comunicación, a la vez que son transmisores de valores, en un proceso de interacción mutua diverso y multimodal en el que estos van construyendo su identidad (Aierbe et al., 2010; Castells, 2009; Fisherkeller, 1997; Medrano et al., 2011; Pindado, 2006). A través de los mensajes mediáticos se transmiten modelos referenciales tanto para la adquisición de valores como para el manejo de las emociones y los afectos, lo que subraya una vez más su poder de persuasión y de formación de juicios y modos de pensar y actuar.

En la perspectiva del desarrollo de la Competencia Mediática e Informacional se ha de tener presente que éste está condicionado por el hecho de que a través de los medios se transmiten tanto ideologías socialmente dominantes como creaciones personales. Es pertinente, por tanto, orientar ese desarrollo hacia un ideal de sociedad basado en el protagonismo de las personas activas en la transformación social y de la comunicación desde unos valores democráticos (Renés et al., 2019).

Además, como señalan Sánchez y Sandoval (2012) las personas por lo general asignan valores a los contenidos mediáticos sin conocer la dinámica del medio, el lenguaje y la intencionalidad subyacente en dichos contenidos, lo cual subraya la necesidad referida de fortalecer la competencia mediática.

La preocupación por la formación en valores se evidencia en Ecuador en la publicación de una *Guía del formador para la educación en valores* (Barreno y Martínez, 2016) publicada por el Ministerio de educación y pensada para orientar a los tutores en el trabajo que realizan con los padres y madres de familia. En ella se subraya el rol protagónico

de la familia en el desarrollo de los valores ciudadanos, así como la importancia de los centros educativos como nexo importante con los progenitores desde su dimensión formadora y generadora de diálogos y consensos en favor del desarrollo de la niñez y adolescencia. En dicha guía también se constata la atribución común, en el discurso de padres y madres de familia y docentes, de la “falta o ausencia de valores” como causa de las problemáticas sociales o conductas de riesgo; a la par que se destaca que, en el contexto ecuatoriano, la familia se conforma desde una alta diversidad cultural, étnica y social; de modo que las diferentes opciones de cada contexto en cuanto a las condiciones vitales y de desarrollo condicionan estructuralmente la construcción de los valores en los niños, niñas y adolescentes. Es por ello también que una de las sugerencias de la guía para fortalecer los valores en las familias es la de “generar actitudes críticas ante actitudes y comportamientos que se presentan en los medios de comunicación y TIC, especialmente en la televisión e internet” (Barreno y Martínez, 2016, p.8), aspecto hacia el que apunta la presente investigación.

### **3.3. Marco para el estudio de valores de Schwartz y Boehnke (2004)**

Como se ha expresado en el apartado previo, en estos comienzos del s. XXI, la pedagogía crítica promulgada por la educación en medios se presenta como una actitud de búsqueda del fortalecimiento de la ciudadanía, los valores democráticos y la cultura en el entorno digital; así como en el cuestionamiento de la sociedad de consumo. Ello ha dado lugar a nuevas concepciones de implicación ciudadana, favorecidas por el escenario de la cultura participativa (Jenkins et al., 2009) y la sociedad red (Castells, 2009).

Desde la perspectiva crítica de la educación mediática y desde el enfoque de los estudios culturales que están en la base de esta investigación, en los que se reconoce que el desarrollo de las CMI está mediado por la divulgación tanto de ideologías socialmente preponderantes como de creaciones particulares a través de los diferentes medios, se aspira a que ese desarrollo contribuya a un horizonte de ciudadanía global protagonista, activa y participativa. Se pretende con ello que las audiencias sean activas en la transformación social a través de la comunicación, así como en la defensa de los valores democráticos.

Desde ese enfoque, en este trabajo se indaga sobre los valores de los participantes y en la intervención se trabaja tanto directa como transversalmente en varias sesiones la reflexión acerca de los propios valores, así como aquellos que se infieren de los productos

mediáticos, el uso de las nuevas tecnologías o la cultura digital que forma parte de nuestros contextos diarios.

### **3.3.1. Los valores, un concepto complejo y polisémico**

La definición y conceptualización de los valores ha sido y continúa siendo una difícil tarea históricamente abordada por múltiples disciplinas y perspectivas entre las que se destacan la Filosofía, la Sociología, las Ciencias de la Educación y la Psicología. Es desde la Psicología Cognitiva desde donde recientemente más se han concentrado los esfuerzos por clarificar el término (Vera-Martínez, 2001), especialmente a partir de los cambios sociales acontecidos desde los años 60 y que, según Montero (2006) han estado relacionados con transformaciones también en los valores (personales y sociales). Es en este escenario plural y de transformación en el que, ante la multitud de nociones sobre los valores, se señalan aquellas consideradas como más relevantes en referencia al objeto de estudio de esta investigación: la relación entre las competencias mediática e informacional, los valores y las actitudes machistas y estereotipos en jóvenes.

Así, desde el punto de vista de la Sociología, Sandoval (2007) destaca las definiciones de Kluckhohn (1951) y Parsons (1984); para el primero,

un valor es una concepción, explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, sobre lo deseable, que influye en la selección de modos, formas y propósitos disponibles para la acción. (...) No tiene existencia objetiva, es una construcción lógica, comparable a la cultura o estructura social. Esto significa que los valores no son directamente observables, así como tampoco la cultura lo es (Kluckhohn, 1951, p. 395).

Y de acuerdo a Parsons (1984), citado en Rabino y Serra,

Pese a lo difícil que puede resultar una definición de valor, podríamos decir que, desde lo filosófico o sociológico, los valores se conciben como criterios de orientación de la acción social. Determinan las metas legítimas hacia las que se orientan las conductas de los individuos y las colectividades. Entre las intenciones y su objeto, los valores tienen como papel definir lo que es preferible y correcto, y contribuyen de esta manera a una toma de decisiones entre determinadas alternativas sociales o individuales. (2018, p. 27).

Desde la perspectiva de la psicología humanista Maslow (1954) conceptualiza los valores como algo basado en la propia realidad humana, caracterizada por su orientación a la autorrealización y al desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas. Así se concibe en su teoría piramidal de las necesidades humanas, desde la que él especifica que dichas necesidades elementales o valores básicos se pueden concebir bien como medios bien como objetivos hacia una sola finalidad última: la autorrealización personal.

Mientras que para Rokeach “son creencias duraderas de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia” (1973, p.5). Desde su perspectiva las personas adquirimos los valores a través de procesos de socialización primaria -refiriéndose a la familia y los iguales- y de procesos de socialización secundaria - en los que considera como agentes a la escuela y otras organizaciones-. A pesar de la consideración de Rokeach (1973, 1974) de los valores como creencias duraderas relativamente consistentes en el tiempo y en diversas situaciones, existen investigaciones que muestran un cambio significativo en las prioridades de valor a lo largo de la existencia y en circunstancias inusuales (Bardi et al., 2014; Goodwin et al., 2012; Gouveia et al., 2015; Kluckhohn, 1951; Schwartz, 1992; 2006).

También los valores son normativos, es decir, orientan el comportamiento individual y social en referencia a los dos tipos de valores establecidos por Rokeach (1973): los valores instrumentales (relacionados con las formas de conducta) y los terminales (concernientes a estados finales de la existencia). Los primeros constituirían ideales conductuales que actuarían como mediaciones para la consecución de los valores terminales y se clasifican en morales -tales como la honestidad o el cariño-; y competenciales -tales como la inteligencia, la racionalidad o la imaginación-; mientras que los segundos, más invariables y confiables, se clasifican a su vez: en 1) intrapersonales (es decir, referidos al propio sujeto, como pueden ser la felicidad o el equilibrio personal); e 2) interpersonales (aquellos referidos a la convivencia como la justicia, la igualdad o la paz).

Junto a lo anterior, para Rokeach (1973) los valores son además formativos, pues actúan como referencia del comportamiento y acciones pertinentes en las diferentes situaciones cotidianas. Así, los valores tienen una función evaluadora que permite el análisis, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. A través del desarrollo de actitudes y conductas acordes a los valores socialmente aceptados en una cultura determinada las personas desarrollan habilidades sociales necesarias en su proceso de integración personal y

adaptación social. Los valores, en cuanto estructuras cognitivas, constituyen también un elemento básico del autoconcepto, el cual se forja a partir de las atribuciones (ideas, creencias o pensamientos) que cada persona tiene sobre sí misma a partir de interrogantes trascendentales del tipo ¿quién soy yo? ¿cuáles son mis valores? ¿qué características me definen? (Perpiñán, 2013).

Desde las aportaciones de los investigadores referidos (Maslow, Parsons y Rokeach) y en la óptica de la sociología experimental, Hall y Tonna (1976) citados en Korres y Elempuru (2015) conciben los valores como ideales que otorgan sentido a la vida y se manifiestan mediante las opciones preferenciales que escogemos, las cuales a su vez se expresan en nuestros comportamientos y son en sí nuestra esencia, lo que nos da significado, nos mueve y nos motiva como personas.

En la misma perspectiva de Maslow, Parsons y Rokeach (y como continuación de los trabajos de este último autor) los valores han sido también definidos como objetivos vitales a los que se aspira, que trascienden situaciones y reflejan lo que es importante para las personas en sus vidas (Schwartz, 1992). Además, según Schwartz (1992) los valores “sirven de principios orientadores en las vidas de las personas” (Schwartz, 1992 citado en Caprara et al. 2017, p. 392) y actúan como estándares que permiten juzgar el comportamiento de los acontecimientos y a las personas. En la presente investigación se toma como referencia la clasificación de diez tipos motivacionales de valores formulada por Schwartz (2003) a partir de una clasificación anterior de Rokeach (1973) y que se expondrá más adelante.

Asimismo, de acuerdo a Lee et al. (2019) los valores tienen una función motivadora, son principios orientadores de nuestras prácticas cotidianas e influyen en nuestras percepciones, actitudes y comportamientos; ello en función de nuestra jerarquía de valores, que es el ordenamiento que cada persona le da a estos valores de modo personal en función de la importancia que otorga a cada uno. Cuanto mayor importancia le dé una persona en su jerarquía a determinado valor, mayor probabilidad de que actúe como principio orientador de su vida. Aunque no siempre existe coherencia entre lo que razonamos y cómo actuamos. Las distinciones entre los valores de unas u otras personas se atribuyen a diferentes causas entre las que se destacan: componentes genéticos que determinan el propio temperamento; los contextos sociales; y las experiencias personales.

Finalmente, es destacable también la definición de González Lucini (1990), quien describe los valores como proyectos existenciales globales que en la práctica se materializan en la conducta personal, mediante la experiencia vital de ciertas actitudes y del cumplimiento, consciente e interiorizado, de unas reglas o pautas de comportamiento.

Ante las diferentes perspectivas y definiciones diversas y de acuerdo con Gouveia et al. (2010), en un intento de especificar los rasgos comunes, señalan que los valores son: a) conceptos o clases; b) referidos a estados existenciales a los que se aspira; c) que van más allá de situaciones concretas; d) adquieren niveles de relevancia diferentes; e) orientan las opciones o valoración de comportamientos o acontecimientos; y f) expresan cognitivamente las necesidades humanas. Mientras que Schwartz y Bilsky (1990) destacan respecto a los valores el hecho de considerarlos como estructuras cognitivas referidas a convicciones que guían el comportamiento y los intereses asociados a un ámbito motivacional.

Desde lo expresado y de acuerdo a Medrano et al. (2007), los valores se conciben desde lo especificado por Schwartz y Boehnke (2004), es decir, contemplados como representaciones cognitivas surgidas de las necesidades básicas, las interacciones humanas y los requerimientos de las entidades sociales. Paralelamente, los valores también constituyen opciones personales de fines que van más allá de lo propuesto por las entidades sociales; de modo que esos fines señalan preferencias (ya sean personales, grupales o combinadas) que se relacionan con una categoría motivacional (poder, seguridad, goce, bondad, o universalismo, entre otras) y que son jerarquizadas para orientar el accionar de las personas.

### **3.3.2. Funcionalidad y taxonomías relevantes en el estudio de los valores**

La utilidad de los valores no es un campo de estudio demasiado explorado. De acuerdo a Gouveia et al. (2010) los valores sirven principalmente para dos propósitos: guiar el modo de actuar (función orientadora) y expresar las necesidades humanas a través de los diferentes valores (función motivadora).

Por otro lado, la difícil tarea de clasificar y categorizar los valores ha dado lugar a diversas clasificaciones. En este sentido, Gómez Navarro (2011) en un análisis teórico sobre las clasificaciones de los valores más relevantes del siglo XX desde lo aportado por Brinkmann y Bizama (2000), Carrasco y Osses (2008), Llinares et al. (2001), Palencia (2006) y Ros (2001), destaca la clasificación de Schwartz y Bilsky (1990) como la más ampliamente reconocida y la de Rokeach (1973) – en la que se basaron los autores anteriores- como la

siguiente en importancia. Junto a ellas, según sugiere y cita Ros (2001) las jerarquías de Hofstede (1984), Inglehart (1998) y Triandis (1995) aportan claridad conceptual en la indagación sobre los valores. Por lo tanto, se expondrán las dos principales categorizaciones citadas: la de Rokeach (1973) y la de Schwartz (1992).

### La taxonomía de Rokeach

Reconocido precursor del estudio de los valores, Rokeach (1973) reconoce éstos como creencias, fruto de la cultura, la sociedad y la personalidad humana. Para él existen tres variedades de creencias: descriptivas, evaluativas y prescriptivas. De ellas, los valores forman parte de las creencias prescriptivas y estos varían en función de su relación con otras creencias; de manera que aquellas relacionadas con rasgos identitarios o existenciales son más permanentes.

Para este autor los valores también son normativos: orientan el comportamiento personal y social. Y en este aspecto él diferencia entre valores terminales (relacionados con la existencia, más estables y fiables) e instrumentales (relacionados con la conducta). Los primeros, a su vez se clasifican en morales o competenciales; y los segundos en intrapersonales (si afectan a la persona internamente) e interpersonales (si afectan a las interrelaciones, a la vida social). Estos últimos constituyen horizontes ideales de conducta que actúan como medios para lograr los valores terminales. Y junto a lo anterior, los valores también cumplen una función motivadora, actúan como modelos referenciales de comportamiento o actuación pertinente ante determinadas situaciones de la vida; en la gestión y resolución de conflictos o la toma de decisiones. Así, a través del desarrollo de actitudes y conductas acordes a los valores socialmente aceptados en una cultura determinada, las personas desarrollan habilidades sociales para su integración social. Los valores, en cuanto a estructuras cognitivas, constituyen también un elemento básico del autoconcepto, el cual se forja a partir de las atribuciones (ideas, creencias o pensamientos) que cada persona tiene sobre sí misma, como respuesta a las preguntas de: ¿quién soy? ¿cuáles son mis valores? ¿qué características me definen? Los valores de una persona fundamentan su autoestima, la caracterizan ante los demás y orientan la postura personal ante sistemas de creencias e ideologías (Rokeach, 1973).

## El modelo de Schwartz

Este modelo se basa en el de Rokeach y, también, en los enfoques culturalistas, los cuales buscan conocer las organizaciones fundantes de los valores, a las que consideran dominios motivacionales o de comportamiento (Medrano et al., 2009; Medrano et al., 2007; Palacios y Medrano, 2007). Schwartz (1992) conceptualiza los valores desde una perspectiva psicológica y los considera representaciones cognitivas surgidas de necesidades humanas tanto biológicas, relacionales como de proyección social -en respuesta a los requerimientos sociales- (Palacios y Medrano, 2007). A su vez, los valores representan aspiraciones u objetivos que se anhelan y que trascienden los contextos particulares, reflejan intereses de diversa relevancia y orientan la elección y la valoración del comportamiento (Gómez Navarro, 2011; Palacios y Medrano, 2007).

Para Schwartz y Bilsky (1990) los valores, como representaciones cognitivas de necesidades biológicas, relacionales y responsivas ante las demandas sociales del entorno, son preexistentes, de modo que cada persona a través del desarrollo cognitivo que experimenta construye la representación mental consciente de esos valores.

Según la teoría de los valores humanos básicos de Schwartz (1992), los valores pueden ser representados en un círculo motivacional continuo que se fragmenta en 10 valores básicos y cuatro dimensiones mayores que los agrupan (figura 7); de modo que dicha configuración acoge los conflictos y compatibilidades existentes entre las motivaciones que expresan los valores. Valores adyacentes como la conformidad y la tradición, por ejemplo, sugerirían motivaciones compatibles (es decir, que la elección de uno de ellos podría relacionarse con favorecer el logro del otro valor); mientras que la ubicación opuesta entre uno y otro valor – universalismo y poder, por ejemplo- expresaría motivaciones en conflicto, de modo que la elección de aspirar a un valor bloquearía o interferiría en la obtención del otro (Lee et al., 2019).

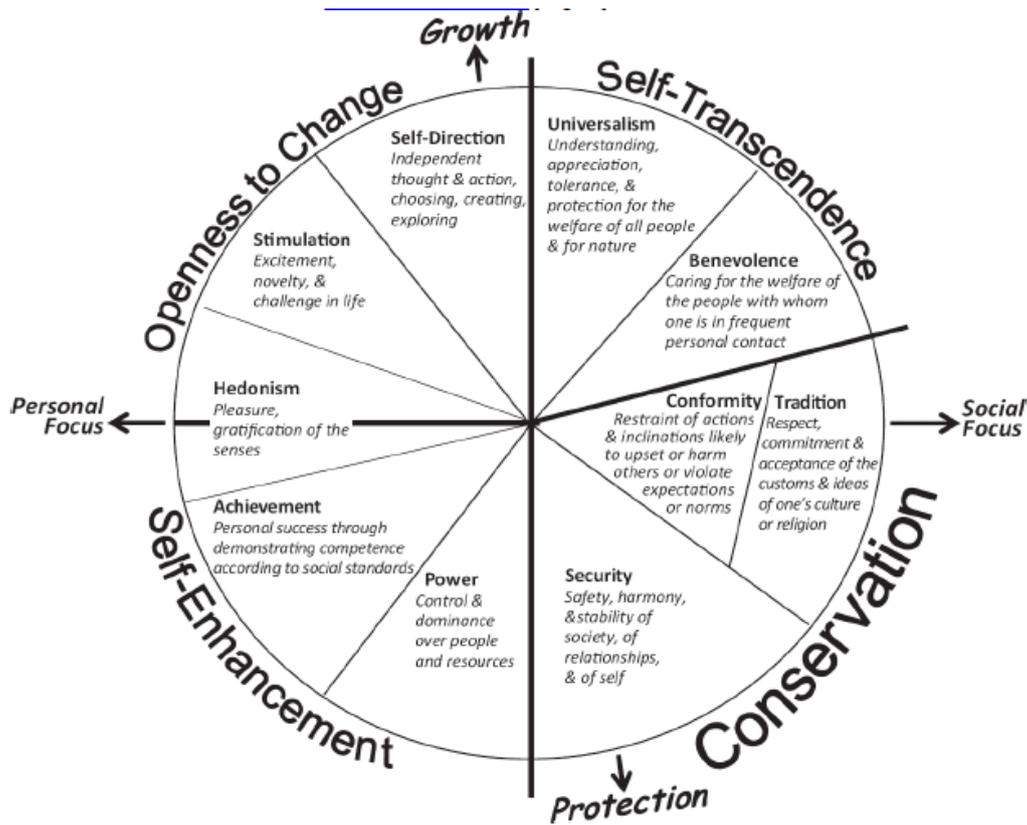


Figura 7. Modelo teórico de relaciones entre los diez tipos motivacionales de valores (Schwartz y Cieciuch, 2016, p. 951)

Tal y como expone Ugalde (2015) para Schwartz la jerarquía de valores personal responde a intereses de tres tipos: individualistas, colectivistas y “mixtos”. Este último lo justifica por la existencia de tres tipos de situaciones que imposibilitan su clasificación en las dos primeras categorías: la primera, se refiere a que valores como las seguridad personal y familiar responde a intereses tanto individuales como colectivos; la segunda, recoge realidades como el cuidado de la naturaleza, valor que no es propiamente del endogrupo, pero responde a un interés colectivo; y en tercer lugar, puede haber circunstancias en las que la preponderancia de determinados valores no sea en detrimento de otros valores. Según Schwartz (2015) estas tres categorías de valores en función de los intereses que expresan se fragmentan también cada una en dos tipos:

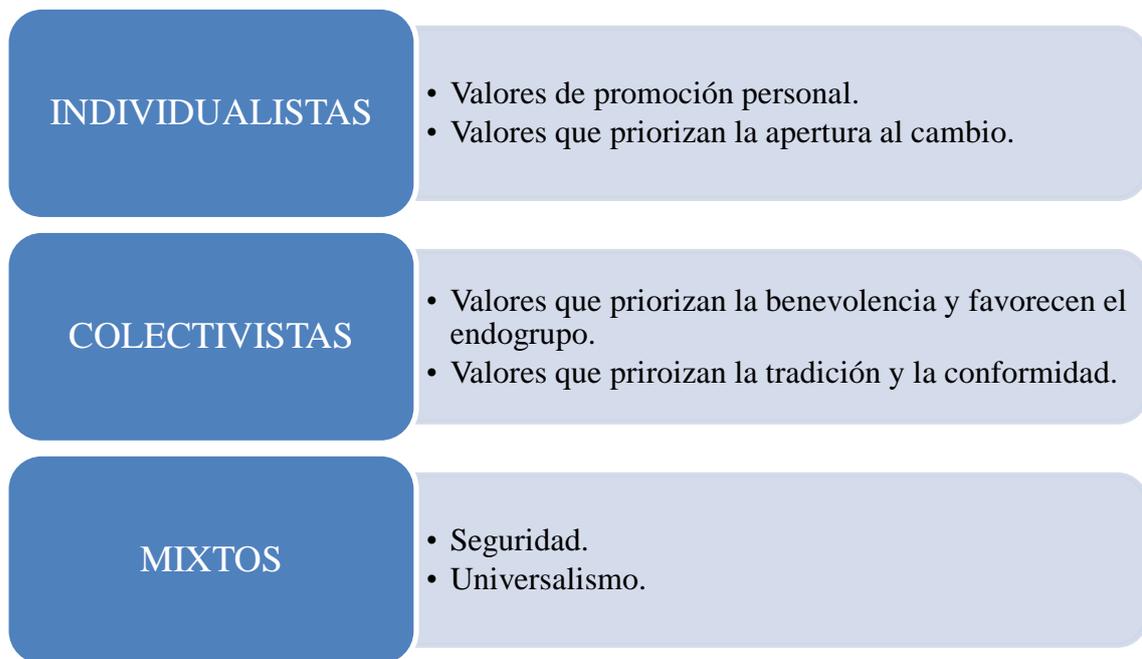


Figura 8. Categorías de valores en función de los intereses

Diferentes instrumentos aplicados en muestras de más de 75 países (Schwartz, 2015) han aportado evidencias para fundamentar la estructura circular de los valores formulada por este autor.

Como se observa en la figura 7 la dimensión Apertura al cambio agrupa los valores de Hedonismo, Estimulación y Autodirección; la de Autopromoción comprende los valores de Logro y Poder; la dimensión de Conservación engloba los valores de Seguridad, Conformidad y Tradición; y la cuarta dimensión, Autotrascendencia, recoge los valores de Benevolencia y Universalidad. Las cuatro dimensiones de orden superior o dimensiones mayores (Autotrascendencia, Autopromoción, Apertura al cambio y Conservación) se organizan en dos dimensiones de contraste:

- *Autopromoción* (logro y poder) frente a *Autotrascendencia* (universalismo y benevolencia): contraste entre quienes prevalecen los intereses personales y quienes priorizan el bienestar de los demás y la naturaleza.
- *Apertura al cambio* (autodirección, estimulación y hedonismo) frente a *Conservación* (tradición seguridad y conformidad): contraste entre quienes se inclinan por la autonomía e independencia de acción y pensamiento y quienes dan más importancia a la seguridad y el mantenimiento del orden establecido.

Para Schwartz (1992) el valor conformidad entra más en conflicto con los valores opuestos de Apertura al cambio (hedonismo, estimulación y autodirección) que el de tradición, ya que las expectativas que se asocian a las tradiciones son más “abstractas” y “absolutas” que las de conformidad, con reglas más fundamentadas en la interacción. Las dimensiones mayores de Apertura al cambio y Conservación se representan como en conflicto, dado que estimulación y autodirección serían valores que subrayan la independencia de la persona y la tendencia al cambio, mientras que los valores de seguridad, conformidad y tradición son representativos del orden, la conservación del pasado y la resistencia al cambio. Paralelamente, las dimensiones de Autopromoción y de Autotrascendencia también se muestran en oposición, como reflejo del conflicto entre los valores que destacan la preocupación por el bienestar y los intereses de las demás personas (benevolencia y universalidad) y los valores que acentúan el éxito, el interés propio y el dominio sobre los demás (poder y logro). El hedonismo es un valor que comparte rasgos tanto de la Apertura al cambio como de la Autopromoción. La tabla 4 sintetiza las conceptualizaciones de los 10 valores básicos propuestos por Schwartz et al. (2012).

Tabla 4.

*Definiciones conceptuales de los 10 valores básicos de acuerdo a sus objetivos motivacionales*

<b>1-</b>	<b>Autodirección</b>	Pensamiento y acción independiente-eligiendo, creando y explorando
<b>2-</b>	<b>Estimulación</b>	Emoción, novedad y cambio en la vida
<b>3-</b>	<b>Hedonismo</b>	Placer y gratificación sensual para uno mismo
<b>4-</b>	<b>Logro</b>	Éxito personal mediante la demostración de competencia, de acuerdo a estándares sociales
<b>5-</b>	<b>Poder</b>	Estatus social y prestigio, control o dominio sobre personas y recursos
<b>6-</b>	<b>Seguridad</b>	Seguridad, armonía y estabilidad social, relacional y personal
<b>7-</b>	<b>Conformidad</b>	Restricción de acciones, inclinaciones e impulsos bajo el supuesto de que estas pueden disgustar o herir a otras personas y violar las expectativas o normas sociales
<b>8-</b>	<b>Tradicición</b>	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que provee la cultura o religión tradicional
<b>9-</b>	<b>Benevolencia</b>	Preservación del bienestar de las personas con quienes se está en contacto personal frecuente
<b>10-</b>	<b>Universalidad</b>	Comprensión, apreciación, tolerancia y protección para el bienestar de todas las personas y la naturaleza

*Nota:* Tomado de Schwartz et al. (2012, p. 664)

Como se ha señalado, de acuerdo a Schwartz (1992) en el círculo continuo de los valores según sus objetivos motivacionales, aquellos que están al lado comparten aspiración motivacional: universalidad y benevolencia coinciden en la trascendencia de los propios intereses y en la búsqueda del progreso de los demás; benevolencia y tradición, convergen en la devoción por el propio grupo; tradición y conformidad coinciden en la subordinación del Yo a las expectativas sociales impuestas; conformidad y seguridad, en la protección del orden y la armonía en las relaciones; seguridad y poder buscan evitar o superar amenazas controlando las relaciones y los recursos; poder y logro coinciden en la superioridad y la estima social; logro y hedonismo comparten la autosatisfacción; hedonismo y estimulación coinciden en el deseo por la excitación placentera; estimulación y autodirección comparten un interés intrínseco por la novedad y el dominio; y autodirección y universalidad, la confianza en el criterio propio y el gusto por la diversidad.

Schwartz et al. (2012), desde esta estructura circular continua sostienen que es posible discriminar más específicamente los valores en función de los objetivos de estudio y formulan una versión refinada de la teoría de los valores humanos básicos en la que distinguen 19 valores básicos (Figura 9): Autodirección-pensamiento; Autodirección-acción; Estimulación; Hedonismo; Logro; Poder-dominancia; Poder-recursos; Prestigio; Seguridad-personal; Seguridad-social; Tradición; Conformidad-reglas; Conformidad-interpersonal; Humildad; Benevolencia-confianza; Benevolencia-cuidado; Universalidad-preocupación; Universalidad-naturaleza; y Universalidad-tolerancia. No obstante, en referencia a los objetivos de la presente investigación, para conocer los valores de los participantes se utiliza la estructura de valores básica original (Schwartz, 1992) y el modelo desarrollado por el mismo autor (Schwartz, 2003; Schwartz y Boehnke, 2004).



Figura 9. Continuo motivacional circular original de los 10 valores humanos básicos y sus 4 dimensiones mayores de Schwartz (Ponizovskiy et al., 2019 p. 2).

La medición de los valores humanos ha sido un aspecto estudiado en profundidad por Schwartz (1992; 2003; 2015), quien ha desarrollado, junto a otros investigadores, diferentes instrumentos para ese propósito. Como se ha expuesto anteriormente, desde el planteamiento de la existencia de un conjunto de valores universales, sus investigaciones se orientaron a la definición de una estructura coherente entre los valores. Ello en referencia a que las personas priorizamos ordenadamente los valores, lo que da lugar a una jerarquía de valores, la cual se organiza de modo diferenciado en cada persona en función de factores como los genéticos (que determinan el temperamento individual), los contextos sociales y las experiencias personales.

Sobre esa base, Ros y Schwartz (1995) formularon una teoría transcultural que agrupaba 10 valores distribuidos en 4 dimensiones (ya descritas anteriormente). En 1992, Schwartz elaboró el cuestionario *Schwartz Value Survey* (SVS) el cual, validado mediante investigaciones desarrolladas en más de 65 países, contenía 57 ítems de valor categorizados en dos listas: una de estados finales deseables (como “obediencia”) con 30 ítems –y otra de

modos de conducta deseables (“obediente”) con 27 ítems. La clasificación se apoyaba en el criterio de distinguir a los valores como objetivos finales e instrumentales (Schwartz, 1992). Un segundo instrumento, el *Portrait Values Questionnaire* (PVQ), diseñado para muestras específicas –niños, ancianos y otros grupos- presentaba una breve descripción o retrato de 40 personas diferentes, equiparadas al sexo del entrevistado. Cada descripción hacía referencia a los objetivos, aspiraciones o deseos de esa persona, apuntando implícitamente a la importancia de un valor. La persona a quien se aplicaba el cuestionario respondía, para cada descripción formulada, cuánto se parecía a él/ella esa persona en una escala de seis categorías desde “mucho” hasta “nada en absoluto”. Posteriormente Schwartz (2003) desarrolló una versión de 21 ítems del PVQ para la *European Social Survey* (ESS) considerada como más adecuada para todos los segmentos de población por su mayor sencillez. Validada en diferentes idiomas y países, la nueva versión del PVQ ha arrojado resultados congruentes con el modelo teórico circular inicial (Schwartz y Boehnke, 2004), por lo que es la que se ha empleado en el presente trabajo para indagar en los valores personales de los participantes.

Al contemplar esta perspectiva de análisis desde un enfoque cultural, Schwartz (1994) parte de los modelos organizacionales de valores culturales de Hofstede (1984) y Triandis (1995) y sugiere una teoría alternativa desde un análisis de 38 contextos culturales diversos (Gómez Jiménez y Martínez Sánchez, 2000; Gómez Navarro, 2011). Desde los hallazgos empíricos de las relaciones entre los valores obtenidos a través de análisis de escalamiento multidimensional Ros y Schwartz (1995) establecen siete valores culturales elementales, que se describen a continuación con un ejemplo de ellos entre paréntesis:

1. Armonía: destaca el equilibrio con el medio natural (unidad con la naturaleza, protección del medio ambiente, mundo de belleza). Los valores mencionados no especifican una postura respecto a la autonomía personal, si bien se sitúan como contrarios al cambio del mundo suscitados por los valores de competencia.
2. Autonomía afectiva: resalta la consecución de experiencias afectivas positivas (vida variada, excitante o placentera). Son valores fundamentados en la misma idea de persona que la autonomía intelectual y con ellos conforman el ámbito denominado “individualismo”. No considera la interdependencia social como algo que se dé de hecho.
3. Autonomía intelectual: se enfoca en la preservación de los derechos individuales para que la persona conserve la autonomía y las propias ideas y así pueda orientarse

a sus metas intelectuales (curioso, de mente abierta, creatividad). Se observa a la persona como un ser autónomo que constituye la unidad elemental de la estructura social y que se asocia a otras personas por voluntad propia para formar grupos.

4. Competencia: énfasis en la transformación del ambiente y progresar mediante la autoafirmación, esto es, destacando socialmente (ambición, éxito, riesgo). Y hace referencia al propio desarrollo mediante la autoafirmación (riesgo, ambición y éxito) y el individualismo afectivo. Los objetivos promovidos por estos valores pueden ser los del grupo de pertenencia (cultura, familia) y no los personales. Estos valores se relacionan por tanto con los de jerarquía, ya que el logro de ser competente implica una diferencia en el papel social y los recursos que son socialmente aceptados.
5. Compromiso igualitario: resalta el compromiso voluntario de favorecer que las personas estén bien, vivan con dignidad (igualdad, justicia social, responsable, ayudar). Culturas que resaltan la autonomía de los individuos y pueden desestimar comportamientos de compromiso con las demás personas pueden requerir de estos valores para la convivencia armónica. En ellas las instituciones pueden favorecer el desarrollo de estos valores. En las culturas llamadas “colectivistas” (en las que la persona no es concebida como autónoma y voluntaria), en cambio, estos valores no son nucleares, pues la identificación con las personas del endogrupo (quienes me importan) garantiza el cuidado de estos.
6. Conservación: destaca el mantenimiento del orden establecido, de la propiedad y de minimizar las tendencias o actuaciones de quienes individual o grupalmente transformen el estado de cosas (orden social, obediencia, tradición, seguridad, autodisciplina). El sentido de la identidad personal reside en ser parte del grupo y no en la propia autonomía, lo que es congruente con estos valores socio céntricos.
7. Jerarquía: destaca el establecimiento de papeles sociales y funciones establecidas (autoridad, riqueza, poder social, humildad). Valores que armonizan con culturas que entienden la identidad personal principalmente desde el papel que ésta juega en la estructura social imperante. Unido al valor anterior de conservación conforman el ámbito denominado “colectivismo” como rasgo singular de determinadas culturas y grupos sociales.

Diversos autores, además de Schwartz, han intentado validar el modelo con sus investigaciones a nivel transcultural en años recientes. Entre ellos destaca la validación de

Schwartz y Boehnke (2004), en la que se confirma la consistencia interna de la estructura organizacional de los valores propuesta por este modelo (Palacios y Medrano, 2007). De modo que la abundante producción científica originada desde la perspectiva teórica del estudio de los valores de Schwartz y diferentes colaboradores, probada además en variados y numerosos contextos culturales, avalan la elección de la misma en la presente investigación. Además, como señalan Medrano et al. (2007) el modelo es apto para el análisis de los valores implícitos y explícitos contenidos en los mensajes televisivos (idea extrapolable a los contenidos de los medios en general).

Por lo tanto, como señalan Rodríguez et al. (2013), el esquema circular de Schwartz comprende un marco de comprensión teórico y una evidencia empírica apropiada para el estudio de los valores en contextos culturales diversos y para análisis comparativos; por lo que constituye un instrumento apropiado para esta investigación tanto desde la perspectiva analítica como desde el enfoque pragmático de análisis crítico y reflexión sobre los valores presentes en los medios y los propios de los estudiantes universitarios.

### **3.3.3. Investigaciones previas sobre valores en el contexto del presente trabajo**

De acuerdo a Páez (2014), en base a la teoría de los valores humanos formulada por Schwartz se han desarrollado múltiples investigaciones en los últimos años. Algunas de ellas se han enfocado en la indagación de qué tipo de valores estaban a la base del modelo, si los individualistas o los colectivistas. Tal es el caso de la investigación de Páez et al. (2003), quienes revelaron la inexistencia de una única predisposición (individualista o colectivista en el modelo). Dicha investigación sugirió que son las dimensiones mayores y las categorías de valor que las conforman las que concretan esa especificidad individualista o colectivista, como se ha descrito anteriormente. Así, encontraron que no existía una tendencia individualista o colectivista que subyaciera al modelo en su conjunto, sino que son las agrupaciones de orden superior y los tipos de valores que los componen los que determinan esa naturaleza comunal o individual. Así, benevolencia, conformidad y tradición fortalecen la dependencia y la lealtad, por lo que se consideran colectivistas; mientras que el individualismo, en cambio, se relaciona con la autodirección, estimulación, el hedonismo, poder y logro.

El cuestionario de valores de Schwartz (2003) también ha sido utilizado en el análisis de la estructura de valores de grupos de personas en función de sus diferencias individuales,

tales como el sexo o la edad, entre otras; de modo que se han elaborado adaptaciones de la escala primigenia para medir los valores en adolescentes, militares y una amplia gama de grupos humanos. Otras investigaciones han empleado el SVS en el estudio de la estructura de valores poblacionales basándose en sus diferencias individuales –edad, sexo, estado civil, etc.–, obteniéndose así adaptaciones de la escala original para la medición axiológica de adolescentes, población militar, etc. (Balaguer et al., 2006; Castro y Nader, 2006; López-Zafra, 2000; Martínez y García, 2007; Musitu y Molpeceres, 1992; Oliva et al., 2002; Solomon y Knafo, 2007).

En América Latina se han desarrollado investigaciones que exploran los valores en población universitaria como aquellos cuyo foco es la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la cual ha cobrado importancia como área de investigación en los últimos quince años. Así, Martí (2011) analiza el rol de la formación universitaria en el avance de la responsabilidad social del alumnado, la cual estaría basada en los valores y en la empatía. Desde la aplicación de tres instrumentos (entre los que se encuentra el cuestionario de valores de Schwartz, 1992) a una muestra de 861 estudiantes españoles, chilenos, colombianos y peruanos halló una tendencia más marcada en las mujeres hacia el beneficio colectivo y puntuaciones más altas en las dimensiones mayores de Conservación y Autopromoción en el alumnado del grupo etario de 18 a 21 años.

En la misma perspectiva, Martí-Vilar et al. (2011) indagaron en la incidencia de la formación académica superior en el desarrollo de los valores, la empatía y la responsabilidad social del alumnado en una muestra de 1313 participantes de los mismos países citados en el anterior trabajo (España, Chile, Colombia y Perú). En los hallazgos de la investigación destacaron los valores de las dimensiones mayores de conservación y autotrascendencia en todo el alumnado. Y también Arango et al. (2014) se propusieron en su investigación determinar la relación entre preparación académica y los valores, la empatía y la responsabilidad social en una muestra de alumnado universitario colombiano (n=234) con una media de edad de 23 años. En su trabajo, en base a los análisis de regresión múltiple, encontraron resultados coherentes con el modelo de valores propuesto por Schwartz (1992), así como con Martí (2011) y en la muestra destacaban los valores de las dimensiones de conformidad y universalismo. Los autores concluyeron que la preparación académica favorece el desarrollo de la responsabilidad social en el alumnado encuestado.

Por otro lado, en alumnado universitario chileno del ámbito de la salud, Véliz et al. (2017) a través de una investigación exploratoria para determinar el perfil de valores comunicado por los estudiantes (n=242 y media de edad del alumnado 20 años), hallaron también el predominio del valor conformidad; junto a él, en el perfil de valores que conformaban los estudiantes destacaban los valores de benevolencia, seguridad, tradición y autodirección.

Una investigación realizada por Urbina et al. (2020) con alumnado universitario de Esmeraldas (Ecuador) con el objetivo de explorar las relaciones existentes entre religiosidad y valores, encontró, al aplicar la Escala de Valores de Schwartz (2003), tres factores (a diferencia de los cuatro, denominados dimensiones mayores, señalados por la teoría de Schwartz): el primer factor, que combina las dos dimensiones mayores de Conservación y Autotrascendencia; el segundo, caracterizado por la dimensión Apertura al cambio; y el tercero constituido por la dimensión de Autodirección.

Diferentes investigaciones sobre esta temática realizadas en Latinoamérica han hallado una estructura factorial diferente a la definida por Schwartz: Castro y Nader (2006) y Legé et al. (2012) discriminaron tres factores, dado que Autotrascendencia y Apertura al cambio se unían en su trabajo; mientras que Grimaldo y Merino (2009) hallaron dos factores.

En su trabajo, Urbina, et al. (2020) concluyen que, aunque los estilos de religiosidad caracterizados (intrínseco, extrínseco y de búsqueda) no difieren tanto entre sí, la muestra analizada permite caracterizar dos perfiles: uno de alumnado con un estilo de religiosidad intrínseca y extrínseca personal que se relaciona con el primer factor, el de Conservadurismo y Autotrascendencia; y otro perfil de religiosidad de búsqueda y extrínseco social que, en cambio, se asocia a las otras dos dimensiones, las de Apertura al cambio y Autodirección. En referencia a las dimensiones menores (los 10 valores de Schwartz), el valor que obtuvo una puntuación más alta en la investigación fue el de Universalidad y el menos puntuado fue el de Poder, resultados que son similares a los de otros trabajos en Latinoamérica, tales como el de Veiga y Monteiro (2017) en Brasil; y el de García Anchorena y Grimaldo (2016) en Perú.

Sin embargo, los trabajos de Grimaldo y Merino (2009) en Perú y de Zubieta et al. (2007) en Argentina arrojaron resultados totalmente opuestos: el alumnado universitario otorgó al valor de Poder el puntaje más alto y a Universalidad el menor puntaje. Urbina et al. (2020) plantean ante ello la hipótesis de que el nivel socioeconómico y el estatus social

podrían ser factores explicativos de esta diferenciación, por lo que sería necesario realizar nuevas investigaciones que permitiesen indagar en los factores personales y variables contextuales que inciden en la jerarquía de valores que construimos las personas. Por otro lado, otro resultado significativo hallado en el trabajo de Urbina et al. (2020) es el referido al puntaje más alto que las mujeres dieron al valor Seguridad en referencia a los varones, aspecto que los investigadores relacionan con el alto índice de violencia hacia la mujer en Ecuador, donde seis de cada 10 mujeres han sufrido episodios violentos de algún tipo (Quintana et al., 2014).

Estos datos, entre otros, justifican la decisión de explorar en la presente investigación las actitudes machistas como una de las variables junto a las competencias mediática e informacional y los valores en el ámbito de la educación en medios. En un apartado posterior se profundizará en las actitudes machistas.

La experiencia de análisis de los valores en el contexto de estudio ha considerado lo sugerido en las conclusiones de la investigación de Urbina et al. (2020), así como las recomendaciones de la propia *European Social Survey* (Schwartz, 2003). En ese sentido, con el propósito de evitar la deseabilidad social y favorecer la implicación personal y respuestas más coherentes y reflexivas, en este trabajo se ha aplicado la escala de Schwartz (2003) con seis opciones (en la que uno es igual a Nada y seis es igual a Totalmente) para elegir respecto a cada una de las 21 afirmaciones, las cuales estaban encabezadas con la consigna de que los y las participantes marcaran “hasta qué punto la persona que se describe en cada pregunta se parece a usted”.

Para finalizar este apartado cabe señalar que la construcción de los valores, tal y como señala Kohlberg (1984) al describir las etapas del desarrollo moral, es uno de los elementos clave del desarrollo evolutivo en el que, a su vez, en la etapa de la adolescencia-juventud, se configuran la propia personalidad e identidad. La estructuración de los valores en esta etapa, en la que se sitúa la muestra de nuestra investigación, se relaciona de modo importante con los procesos de socialización; por lo que agentes como la familia, la escuela, el grupo de iguales o los medios de comunicación y las nuevas tecnologías son las principales fuentes desde donde los jóvenes van a configurar su propia escala de valores personal. En el contexto de la sociedad de consumo, según Berrios y Buxarraís (2013) los medios de comunicación de masas transmiten a los jóvenes en sus mensajes valores proclives al individualismo y el capitalismo. En el proceso de construcción de la identidad personal juvenil, según Cuervo et

al. (2016) intervienen redes simbólicas complejas transmisoras de valores, comportamientos y saberes tanto a nivel local como global, gracias a los dispositivos tecnológicos. Las nuevas tecnologías, al igual que los medios, difunden valores, comportamientos y discursos representativos de la realidad social circundante que es necesario saber decodificar. En este sentido, el programa de intervención que se presenta en esta investigación, modestamente, pretende contribuir a favorecer, entre otros aspectos, la decodificación de valores que se transmiten a través de los medios de comunicación.

### **3.4. Conceptualización de las actitudes machistas**

El machismo es un fenómeno ampliamente analizado en las últimas décadas desde diferentes perspectivas (psicología, sociología, antropología, historia o estudios de género, entre otras disciplinas o ámbitos interseccionales) probablemente por ser un fenómeno social imperante aún en muchos contextos y culturas, que tiene efectos muy señalados en la vida de las personas y los grupos sociales (familias, comunidad escolar o sociedad en general); así como por su relación con una de las problemáticas en creciente toma de conciencia y estudio, como es la de la violencia de género.

De acuerdo con Moral y Ramos (2016) el machismo se puede definir como una “ideología que defiende y justifica la superioridad y el dominio del hombre sobre la mujer; exalta las cualidades masculinas como agresividad, independencia y dominancia, mientras estigmatiza las cualidades femeninas, como debilidad, dependencia y sumisión” (2016, p. 39).

El diccionario de la Real Academia Española recoge dos acepciones de machismo: la de “actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres” y la de “forma de sexismo caracterizada por la prevalencia del varón”. Como se señala en la segunda acepción, el machismo constituye una forma de sexismo (discriminación de las personas por razón de sexo), por lo que en diversas investigaciones se utilizan uno y otro término de forma equivalente. Glick y Fiske (1996) en su teoría del sexismo ambivalente formulan la coexistencia de actitudes positivas y negativas hacia las mujeres; las primeras, nombradas como sexismo benevolente, comprenden las actitudes protectoras; y las segundas, denominadas sexismo hostil, constituirían la expresión tradicional del sexismo. Para dichos autores los dos tipos de sexismo no se excluyen, sino que pueden convivir; aspecto que la conceptualización tradicional del sexismo no contemplaba, puesto que este quedaba reducido

al sexismo hostil. Cabe señalar que para Glick y Fiske (1996) el sexismo (tanto hostil como benévolo) se compone de tres dimensiones: la nombrada como paternalismo (que se relaciona con la distribución del poder); la diferenciación de género (ya sea esta complementaria o competitiva); y la referida a la sexualidad (donde se considera a las mujeres como asexuadas, o con una sexualidad que amenaza la de los varones; y en donde también, por otro lado, se hace referencia al canon normativo heterosexual como referente de felicidad).

Algunas manifestaciones cotidianas del machismo son el denominado techo de cristal (barreras invisibles experimentadas por las mujeres para alcanzar espacios de poder y decisión en el ámbito laboral), la violencia de género o la desvalorización tanto de los rasgos históricamente atribuidos a la femineidad como los de aquellos hombres que no se ajustan al modelo hegemónico de masculinidad (Felitti y Rizzotti, 2016).

Según la experta colombiana Viveros-Vigoya (2006) el machismo se caracteriza por una ofuscación de los hombres por ser viriles y por poseer la supremacía respecto a las mujeres y se manifiesta de formas diversas, tales como concebir a la mujer como de su propiedad, comportarse de modo violento o jactarse ante otros hombres de esa supuesta superioridad. Según Gutmann (1996) citado en Felitti y Rizzotti (2016) el vocablo, que en un comienzo se empleó en referencia a las manifestaciones de hombría de los hombres mexicanos y de manera ambigua, devino a ser en el habla común un término equivalente a la masculinidad latinoamericana, tanto en el ámbito académico como en el de la acción social, sin que se haya desarrollado un análisis de la procedencia, usos y tergiversaciones del mismo. Para Gutmann (1998) el macho representa al emigrante mexicano en Estados Unidos a quien se le atribuyen una violencia y sexualidad desenfrenadas; representación utilizada para catalogar y descalificar a los varones en relación a su supuesto rasgo original de procedencia. Moral y Ramos (2016) coinciden en señalar esa conexión usual del machismo con la cultura mexicana y latina.

Además, el machismo, como concepto que comprende tanto actitudes como posturas de tipo cultural, laboral, económico y familiar, entre otros, se puede definir como un conjunto de creencias, actitudes y conductas que intentan manifestar la preponderancia del hombre sobre la mujer en los contextos y aspectos de importancia para los hombres (Castañeda, 2002; 2007). Como se ha anticipado al comienzo de este apartado, hoy en día el machismo se expresa de maneras muy diferentes en cada contexto social y cultural. De acuerdo con Díaz et al. (2010) actualmente el machismo no se manifiesta de una manera tan evidente como en

tiempos pasados, sino que ahora lo hace de una manera más sutil y soterrada (como ignominia, desvaloración o vejación, por ejemplo). No obstante, en ciertos ámbitos culturales subsisten modos de machismo tradicionales como el imposibilitar o dificultar la dedicación al aprendizaje a las mujeres (cónyuges o hijas), o a la dedicación profesional; o la práctica del abuso sexual dentro de la relación de pareja.

Si se considera el ámbito geográfico europeo, en cambio, algunas de las investigaciones actuales en el marco de los Estudios de Género (y específicamente aquellas que ponen el foco en la violencia de género) se centran, sobre todo, en el estudio de conductas que pasan más desapercibidas, más inapreciables y habituales, a menudo invisibles o que se justifican socialmente y que suponen formas de control o micro violencias que menoscaban la autonomía de las mujeres; es decir, aquellos rasgos caracterizados por Bonino (1995; 1996) como micromachismos.

Miville et al. (2017) realizan, en población latina, una revisión teórica y análisis de contenido de los estudios de género llevados a cabo entre 1982 y 2013 desde la perspectiva de la psicología. Las 56 investigaciones que cumplían los criterios de inclusión en el trabajo se clasificaron en seis áreas de contenido: 1) actitudes, creencias e identidad del rol de género; 2) funcionamiento de la personalidad; 3) educación, carrera y trabajo; 4) relaciones interpersonales; 5) aculturación; 6) desarrollo y validación de instrumentos. El primer dominio (actitudes, creencias e identidad del rol de género) lo conformaban 14 investigaciones (25% del total), de los cuales la mitad se centran en el intento de conceptualizar el machismo y específicamente en esclarecer las discrepancias en torno al término en las diferentes poblaciones latinoamericanas. En este sentido, la mayoría de dichas investigaciones encontraron la necesidad de un enfoque multidimensional del machismo.

### **3.5. Competencia mediática e identificación de actitudes machistas, violencia y estereotipos**

Como se ha descrito en el capítulo dos, el impulso de las competencias mediática e informacional constituye un elemento sustancial al desarrollo de las personas en el siglo XXI, como ciudadanas protagonistas capaces de enfrentar la crisis civilizatoria a la que se asiste (Amin, 2009).

En ese horizonte de apuesta por el desarrollo de los valores democráticos y el logro de que la educación mediática favorezca mayores cuotas de equidad a diferentes niveles (género,

diversidad y justicia social, entre otros), Fueyo y de Andrés (2017) consideran que todas las personas, y de manera significativa la juventud, ha de poseer la competencia para la identificación y deconstrucción de las ideologías, los discursos y mensajes culturales generalizados. Dichos mensajes, a menudo, reproducen la violencia simbólica contra las mujeres una y otra vez. Y es que, como afirman Monasterio et al. (2011), la violencia de género, que es un asunto de poder, no solo se practica de un modo físico o psíquico, sino que también se ejerce una violencia simbólica, modo de control social practicado a través del acaparamiento de las manifestaciones, las interpretaciones y el conocimiento. Por tanto, se hace necesario desarrollar una perspectiva feminista en la educación mediática. En ese sentido, de acuerdo a López Díez (2008) citado en Monasterio et al. (2011), para lograr esa incorporación del enfoque de género o feminista (pues para ella son lo mismo) se ha de considerar muy a fondo el rol que ha sido atribuido a las mujeres en el patriarcado; es decir, reconocer que mujeres y hombres no hemos sido ubicadas en situaciones de igualdad.

Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013) el 35% de las mujeres a nivel mundial han sufrido violencia física y/o sexual en algún momento de sus vidas; y el 38% de las mujeres asesinadas han sido víctimas de sus parejas masculinas. Existen además estudios nacionales que reflejan cifras aún más altas de violencia física y/o sexual padecida por mujeres, con porcentajes de hasta un 70% (Organización de las Naciones Unidas -ONU-, 2018).

Desde esa realidad, y dada la influencia y responsabilidad que los medios de comunicación poseen y pueden ejercer en referencia a la eliminación de estereotipos y actitudes sexistas en los contenidos mediáticos, ciertas investigaciones apuntan hacia esa dirección. Tal es el caso del trabajo de Martín et al. (2016) quienes en una investigación con estudiantes universitarios en España destacan que es necesaria una mayor concienciación y aclaración en referencia al término “violencia de género”; aspecto que también ha de ser abordado y aclarado a nivel global con toda la ciudadanía. Paralelamente, los autores también concluyen con la necesidad de fortalecer mediante la alfabetización mediática e informacional el pensamiento y actitud crítica ante los mensajes mediáticos y una mayor sensibilidad y compromiso con la equidad. A pesar de esa necesidad, como señalan Jiménez y Vayas (2018), las iniciativas comunicativas para el fortalecimiento de la conciencia crítica y la participación ciudadana ante la violencia de género en Ecuador son limitadas.

De hecho, en una revisión de las investigaciones relacionadas con la temática de medios de comunicación y sexismo desde la óptica de la educación mediática Fueyo y de Andrés (2017) subrayan la necesidad de desarrollar la competencia mediática de todas las personas y específicamente de las mujeres jóvenes desde una actitud crítica activa que permita reconocer las producciones mediáticas generadoras de desigualdad y daño, así como la generación de recursos para el afrontamiento de los distintos medios de violencia hacia las mujeres. En palabras de Fueyo y de Andrés:

La primera constatación de la que podemos partir en el análisis feminista de los medios es que los medios están actuando como productores y reproductores de sexismo a nivel planetario. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995) fue una hoja de ruta internacional que instaba a los medios de comunicación a evitar la imagen estereotipada y degradante de las mujeres. Más de 20 años después, los medios siguen arrojando mensajes machistas en todos sus formatos. (2017, p. 82).

Ello, en un escenario con datos, en el contexto español, de un avance de los casos de violencia machista (asesinatos o denuncias de agresiones) y un aumento especialmente significativo en los casos de mujeres jóvenes-; escenario, por otro lado, similar al de muchos países, como Ecuador. Como señalan las investigadoras, si bien la Educación Mediática e Informativa es, en los últimos años, un campo ampliamente estudiado y en expansión, la perspectiva feminista sobre los medios es escasa, por lo que no existe un marco general de cómo los medios abordan los temas de la agenda feminista: violencia de género, desigualdad en el mundo del trabajo, o derechos sexuales y reproductivos, entre otros; lo que pone de relieve la necesidad de sistematizar e incluir los temas de una pedagogía feminista para la Educación Mediática. Dichos temas Fueyo y de Andrés (2017) los sintetizan en las siguientes dimensiones:

Tabla 5.

*Dimensiones y preguntas para una lectura feminista de los medios*

<b>Dimensiones</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Criterio</b>
<b>Emisión</b>	¿Son esos contenidos/medios/productos mediáticos dirigidos por mujeres? ¿Son esos contenidos creados/firmados por mujeres?	Paridad
<b>Representación</b>	¿Se representa a mujeres?	Visibilidad

	¿Se representa a hombres y mujeres en igual cantidad e importancia?	Equidad
	¿De la misma manera? Se evitan estereotipos, prejuicios	
<b>Tematización</b>	¿Se habla en esos contenidos teniendo en cuenta la perspectiva y opinión de las mujeres? Hablar sobre las mujeres no es hablar a las mujeres	Perspectiva de género
<b>Recepción</b>	¿Permiten y contemplan esos contenidos la participación de las mujeres?	Participación
<b>Creación</b>	Es posible recrear, corregir, generar contenidos propios sobre el tema ¿cómo lo haríamos?	Empoderamiento

Nota: Tomado de Fueyo y de Andrés (2017, p. 90).

Ello en un horizonte de enfoque de igualdad tan reivindicado a nivel global que para las autoras supone la alfabetización mediática para la igualdad de género (Martín et al., 2016) de las mujeres, y particularmente de las jóvenes.

En Ecuador, la discriminación por razón de género, el sexismo y la misoginia son problemáticas con raíces muy profundas ya que, aunque pocas veces se denuncian, los índices de casos de violencia hacia las mujeres son altos (Pontón, 2009). Según la Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres de 2011 (Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador, 2012), seis de cada 10 mujeres han padecido algún tipo de violencia de género y en el 87.3% de esos casos esta se ejerció dentro de la pareja. Fernández Lavayen (2017) describe el estado de la cuestión en los siguientes términos:

En Ecuador cada día somos testigos de múltiples actos de violencia contra la mujer. Se reportan agresiones físicas, psicológicas, sexuales, así como muertes violentas e intencionales de mujeres por el hecho de ser mujeres, situación que se ha convertido en un grave y complejo problema público. Si bien existen avances en el plano normativo, todavía las políticas públicas no han sido suficientemente implementadas. Por ello, la insistencia de las organizaciones de la sociedad civil en la búsqueda y aplicación de medidas suficientes que prevengan, sancionen y erradiquen la violencia. (p.35)

Todo lo expuesto da muestra de la gravedad de esta realidad en la que, algunas perspectivas teóricas destacan la relevancia de las variables intrapersonales e interpersonales, y otras en cambio el ámbito sociocultural (Boira, 2010). Como señalan Boira et al. (2017) en

las teorías que resaltan el ambiente social y cultural lo que explicaría principalmente la conducta violenta hacia la mujer serían los comportamientos y actitudes sexistas, temática poco estudiada en Ecuador. Tampoco abundan las investigaciones sobre las características de la violencia en las relaciones de pareja ni sobre cómo influyen los comportamientos sexistas (Boira et al., 2015; Boira, et al. 2017; Goicolea et al., 2012).

En una investigación sobre las relaciones entre actitudes sexistas, pensamientos distorsionados sobre la mujer y violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios del Ecuador, Boira et al. (2017) hallaron un grado alto de sexismo en la muestra analizada, con mayor nivel de sexismo hostil en los varones. Los autores subrayan la necesidad de desarrollar intervenciones educativas orientadas a menguar las creencias sexistas y distorsiones de la imagen de la mujer como modos de prevenir la violencia en las relaciones de pareja; así como la conveniencia de abordar en los currículos universitarios contenidos y asignaturas referidas al tema a modo de prevención y detección temprana de este tipo de violencia.

Además, tal y como se ha sugerido anteriormente en referencia a los micromachismos (como expresiones del machismo muy sutiles y casi invisibles) existe la necesidad de indagar sobre esas manifestaciones y hacerlas perceptibles mediante la creación de experiencias educativas que posibiliten su identificación y análisis. Desde esa perspectiva Álvaro y Calvo (2016) diseñaron y llevaron a cabo una intervención de alfabetización mediática crítica en el campus de Soria de la Universidad de Valladolid (España) con el objetivo de dotar al alumnado universitario de herramientas para la percepción y análisis de los estereotipos de género que aparecen en los mensajes mediáticos. Para ello aplicaron tanto técnicas cualitativas (como el diario de campo y el grupo focal) como cuantitativas (que consistieron en la realización de una encuesta fundamentada en la Escala de sexismo ambivalente validada por Expósito et al. (1988). Aunque esta investigación no logró evidencias de que la intervención consiguiese reducir las manifestaciones sexistas del alumnado, sí logró que el alumnado valorase positivamente la experiencia y que manifestase haber desarrollado capacidades novedosas de análisis y reflexión crítica de los contenidos mediáticos; fundamentalmente en todo lo relacionado con la percepción de los estereotipos de género, así como con otras maneras de manipulación mediática.

Ante la dificultad constatada en diversas investigaciones del ámbito de la violencia de género de poder detectarla tempranamente, así como la no identificación por parte de

adolescentes y jóvenes de los estereotipos y actitudes sexistas, Marchal et al. (2018) presentan un instrumento para la evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes que puede ser de utilidad para abordar dicha problemática y orientar intervenciones educativas.

Por otro lado, un aspecto que también se ha de resaltar es el de la brecha de género existente, de modo específico, en relación a los medios comunicación y las tecnologías, la cual, de acuerdo a Martínez y Bermúdez (2012), es un aspecto relevante y muy complejo de abordar; y no únicamente en referencia a aspectos como la accesibilidad de las mujeres a la red y a las instancias e instituciones más representativas en internet, o al porcentaje de mujeres con formación en TIC; sino también debido a que internet se erige ya como otra entidad de dominio masculino, como muestran los casos de ciberacoso y *sexting*. A los problemas mencionados se suman el tecnoestrés (fruto de la compleja asimilación de los cambios vertiginosos experimentados en relación a las TIC), la infoxicación, el aislamiento de la persona interconectada o el manejo del tiempo dedicado a internet (Martínez Selva, 2011). En ese sentido, la complejidad señalada se relaciona también con el hecho de que el problema fundamental de la brecha digital está condicionado por la preexistencia de otras desigualdades (Cerno, 2007).

Así, las inequidades descritas de brechas digitales derivadas de brechas sociales configuran un contexto en el que se dificulta la acción e involucramiento que permitan una transformación social y educativa (Castells, 1999; DiMaggio y Hargittai, 2001; Norris, 2001).

La importancia de explorar la relación existente entre competencia mediática y las actitudes machistas, tal y como se realiza en la presente investigación, se enmarca en el reconocido potencial que, como anteriormente se ha expresado en los Estudios Culturales, el empoderamiento en interacción crítica con los medios (y a través de ellos en la realidad) puede ofrecer. Ello, además, en el marco de logro de uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el objetivo 5, orientado a la consecución de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). En esa perspectiva más global, los estudios referidos anteriormente, así como los estudios feministas y de género han puesto de relieve la importancia de identificar comportamientos sexistas, y específicamente machistas, para superar los sesgos, actitudes y comportamientos que de manera tanto consciente como inconsciente la ciudadanía protagoniza; y que en ocasiones tienen consecuencias graves para las personas, especialmente para las mujeres,

como es el caso de las situaciones de violencia machista (con una fuerte repercusión también en Ecuador, como se ha reflejado en los datos anteriores).

Paralelamente, resulta significativo que una de las líneas de investigación del Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde) sea la orientada a la Igualdad en medios de comunicación y la publicidad. La citada línea de trabajo se fundamenta en la constatación de que, a pesar de los cambios normativos -como los de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979) o la Declaración y Plataforma de acción de Beijing (1995), entre otras- y los progresos en la igualdad entre mujeres y hombres, los mensajes mediáticos y la publicidad presentan a menudo tanto una imagen muy estereotipada de las mujeres como actitudes sexistas. Por lo tanto, se considera posible que una mejora de la competencia mediática favorezca, entre otros aspectos, el desarrollo de la capacidad crítica ante contenidos mediáticos que minusvaloran o cosifican a las mujeres.

No se han hallado trabajos previos que exploren la relación entre estas variables, por lo que la hipótesis de trabajo que enunciamos en esta investigación es la de una relación inversamente proporcional, es decir, que el alumnado que muestre actitudes machistas presente niveles de competencia mediática más baja, específicamente en la categoría de conciencia receptora y crítica perteneciente a la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación*. Este planteamiento sería coherente con el hallazgo de Díaz Guerrero (2007) citado en Moral y Ramos (2016) de una relación entre el machismo y un nivel escolar y situación socioeconómica más baja; aunque la investigación de Moral y Ramos (2016) no encontró esa asociación.

### **3.6. Síntesis**

En el marco referencial de la AMI descrito en el capítulo tercero la CMI también se conceptualiza desde una perspectiva de confluencia e integradora a partir de la interrelación entre competencias como la informacional, la digital y la audiovisual. Así, la CMI constituye un conglomerado complejo e interconectado de saberes, habilidades, actitudes y valores que nos habilitan como agentes pertinentes en el entorno mediático en un doble sentido: 1) el acceso, análisis y evaluación de los mensajes de los medios (aspecto relevante en la cultura actual); 2) la capacidad de comunicarnos, apropiadamente, mediante los diferentes medios y tecnologías, en permanente transformación.

En definitiva, en la definición de la CMI destacan dos elementos clave: la concepción del término competencia y los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que integran ese conjunto de competencias que conforman la CMI.

En referencia al primer aspecto, la comprensión del concepto de competencia, esta se ha abordado en el marco del aprendizaje por competencias en la Educación Superior. Dicha perspectiva de enseñanza-aprendizaje se estructura desde la centralidad del alumnado como agente autónomo, activo y responsable de su proceso formativo. En ese proceso las competencias se clasifican en las propias de cada profesión (específicas) y aquellas como la resolución de conflictos o el trabajo cooperativo, necesarias en cualquier ámbito profesional (generales). Estas competencias comprenden no solo saberes sino también aptitudes, comportamientos y valores. Cabe destacar que son asimiladas de forma progresiva y continua en el marco de comprensión del aprendizaje como un proceso permanente y flexible que se desarrolla a lo largo de toda la vida; y, también, señalar que es un proceso en el que en la actuación individual y profesional es donde se van manifestando los saberes, capacidades, actitudes y valores interiorizados (es decir, las competencias).

Esta perspectiva está alineada con el marco de la teoría socio cultural y el constructivismo expuestos en el capítulo 1, concepción en la que la construcción de los aprendizajes es fruto de la conexión de los nuevos saberes previos (que han sido explicitados o se han hecho conscientes); así como, también, precisa de escenarios con interacciones y mediaciones de expertos o formadores con competencias más avanzadas; y de la contextualización de los objetivos de aprendizaje en referencia a problemas y situaciones reales.

Resumiendo todo lo expuesto da lugar a la posibilidad de sintetizar la noción de competencia como el desempeño adecuado en escenarios auténticos y diferentes a partir de la aplicación de saberes, reglas, técnicas, procedimientos, destrezas, actitudes y valores previamente interiorizados. Definición en la que destacan el papel activo y la capacidad de integración de saberes, actitudes y valores de la persona competente.

En lo que se refiere al segundo aspecto (el de los componentes que conforman la CMI), desde la noción de competencia expresada la conceptualización de la CMI del presente trabajo parte del currículum AMI para profesores de la UNESCO (2011). El currículum es fruto de un trabajo de investigación y formulación de orientaciones para el desarrollo de la

alfabetización mediática e informacional a nivel internacional (transcultural) y de largo recorrido.

El currículum AMI comprende dos componentes principales: un marco competencial para los profesores (proveniente de un marco previo de competencias TIC del año 2008) y un conjunto de módulos formativos (obligatorios y opcionales). El marco competencial se estructura en 4 dimensiones: 1) áreas clave del currículum; 2) conocimiento de los medios de información para el discurso democrático; 3) evaluación de los medios e información; y 4) producción y uso de los medios e información. Y comprende las áreas clave de: 1) política y visión; 2) currículum y evaluación; 3) pedagogía; 4) medios e información; 5) organización y administración; y 6) desarrollo profesional docente.

En síntesis, la competencia mediática e informacional (CMI) es concebida en esta investigación como el resultado del proceso de alfabetización mediática e informacional; y se define por un desempeño apropiado, crítico ético y creativo en la aldea global digital y la sociedad red mediante el dominio de conocimientos, destrezas, actitudes y valores practicados en las interacciones con los medios y las nuevas tecnologías en un horizonte de desarrollo personal y colectivo justo, sostenible e inclusivo. El término en sí comprende diversas competencias, por lo que es posible referirse a ellas en plural, como se observa en publicaciones científicas diversas; si bien por tender a la generalización y favorecer la comprensión integral e inclusiva del término, también es común referirse a ella en singular, es decir, como competencia general que agrupa varias.

Por otro lado, en lo que se refiere a la relación entre CMI y los valores, a pesar de un escenario de creciente desarrollo de las posibilidades tecnológicas y comunicativas del entorno digital, globalizado y mediático, distintas voces como la de la UNESCO (2013) señalan la necesidad de impulsar los valores humanos prosociales, equitativos e inclusivos. Y es que, a pesar de la expectativa de que el desarrollo tecnológico generase oportunidades de avanzar hacia más equidad global en las condiciones de vida de las personas, la realidad lo que muestra es el avance de la desigualdad a nivel estructural. De hecho, ciertos estudios e investigaciones revelan cómo los avances tecnológicos y mediáticos con frecuencia agudizan o ponen más en evidencia las brechas socioeconómicas y culturales existentes entre diferentes pueblos. Ante esta situación se propone la AMI como alternativa de promoción de valores de construcción de un nuevo humanismo. Además, la AMI resulta especialmente relevante en los ecosistemas vitales de los adolescentes y jóvenes, quienes experimentan un uso e

interacción intensiva con las tecnologías y medios, a través de los cuales reciben y asimilan valores y referentes afectivos y emocionales, no siempre críticamente. De hecho, esa recepción e interacción más o menos reflexiva y crítica dependerá del grado de CMI desarrollado por la juventud. Por ello, resulta clave reconocer el poder de los medios en la transmisión tanto de ideologías dominantes como de producciones mediáticas de particulares. Y también es importante fortalecer las CMI en la ciudadanía, para que esta sea una agente activa en la promoción de valores prosociales y en acciones transformadoras que contribuyan al logro de los objetivos de desarrollo sostenible.

En esa línea de trabajo, en el programa de intervención, llevado a cabo en esta investigación, se aborda con el alumnado la reflexión sobre los valores personales y sobre los valores promocionados y favorecidos por los productos mediáticos y las tecnologías.

En concreto, el marco de referencia de comprensión de los valores es el de los diez valores motivacionales de Schwartz y Boehnke (2004), formulados en base a la Teoría de los valores de Schwartz (1992). En él, los valores son concebidos como representaciones cognitivas basadas en las necesidades humanas elementales, las interacciones interpersonales y las solicitudes de las organizaciones sociales. Y son, también, los valores elecciones personales que trascienden los requerimientos del entorno y se orientan hacia aspiraciones motivacionales globales como la bondad, el poder, la tradición o el universalismo; estos se ordenan de un modo jerárquico y marcan el comportamiento individual.

Así, la utilidad de los valores reside en orientar sobre el modo de actuar y en ser cauce de expresión de las diversas necesidades humanas. Y entre las múltiples clasificaciones de los valores existentes destacan dos: la de Rokeach y la de Schwartz. Rokeach diferencia los valores terminales (que a su vez pueden ser morales o competenciales) y los instrumentales (clasificados en intrapersonales e interpersonales). Y la clasificación de Schwartz, basada en la anterior, considera 10 valores humanos básicos (Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Logro, Poder, Seguridad, Conformidad, Tradición, Benevolencia y Universalidad) agrupados en cuatro dimensiones mayores (Apertura al cambio, Autopromoción, Conservación y Autotrascendencia). Estos valores tienen motivaciones que en algunos casos pueden ser compatibles y en otros contrarias entre sí; y también, en función de los intereses a los que responden se agrupan en tres categorías: individualistas, colectivistas y mixtos.

De entre las múltiples investigaciones previas sobre los valores desarrolladas en el ámbito latinoamericano en el nivel universitario destacan aquellas que han explorado la relación entre los valores y la responsabilidad social; así como otras que incluyen también la variable de la formación académica. Existen otras investigaciones en las que se ha explorado, además, la relación entre los valores y los estilos de religiosidad del alumnado. Se observa en los diferentes trabajos que ciertos hallazgos presentan variaciones en la estructura dimensional respecto al modelo de Schwartz (1992). Y también las investigaciones dan cuenta de resultados variados (con predominancia de los valores de universalismo y tradición en ciertos ámbitos y en cambio con el poder y logro como los valores dominantes, en otros), lo que se estima pueda relacionarse con la diversidad de las características contextuales.

Además de los valores, la tercera variable de esta investigación son las actitudes machistas. Estas, que son una forma de sexismo, pueden definirse como las actitudes relacionadas con una ideología (el machismo) legitimadora de la preponderancia del hombre sobre la mujer que ensalza rasgos como el poder, la autonomía y la agresividad (socialmente considerados masculinos) e infravalora características como la debilidad, la dependencia o la sumisión (asociadas a las mujeres).

Tal y como se recoge en este tercer capítulo, diversas investigaciones dan cuenta de que el machismo se manifiesta en modos plurales tales como la obsesión masculina por la virilidad; la creencia de ser superiores y dueños en referencia a las mujeres; las actitudes violentas; o la descalificación de las mujeres o de los atributos asociados a ellas, entre otras. El estado del arte sobre este tema, también, ha mostrado la existencia de un sexismo ambivalente, conformado por un sexismo hostil y otro benevolente que suelen ser coexistentes. Además, en la actualidad el machismo se muestra de modos muy diferentes en función de los contextos sociales y culturales. A ese respecto, en el presente trabajo (el contexto de Esmeraldas, Ecuador) el machismo se expresa de un modo más tradicional y manifiesto, sin complejos; lo cual ha motivado la elección del instrumento de Marchal et al. (2018) para su medición.

En definitiva, en este capítulo, además de plantear la relación de los valores y las CMI, se ha intentado argumentar el interés por explorar la relación entre las competencias mediáticas y las actitudes machistas que viene dado, por tanto, por una realidad global y local que urge a la prevención de la violencia hacia la mujer y el impulso de la equidad de género

y, a su vez, por las posibilidades que desde los Estudios Culturales se evidencian que puede presentar, hacia ese horizonte, la formación de audiencias críticas.



**CAPÍTULO 4.**  
**INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE COMPETENCIA MEDIÁTICA E**  
**INFORMACIONAL**

Contenido

4.1. Estado del arte: líneas de investigación en Alfabetización Mediática e Informativa	127
4.2. Investigaciones sobre instrumentos para medir la Competencia Mediática e Informativa	129
4.3. Investigaciones sobre Competencia Mediática e Informativa en ámbitos educativos formales	134
4.3.1. Investigaciones en la etapa universitaria	134
4.4. La educación mediática en Latinoamérica y Ecuador	139
4.5. Síntesis	144



## CAPÍTULO 4.

### INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

#### 4.1. Estado del arte: líneas de investigación en Alfabetización Mediática e Informacional

El avance de la producción científica en temática de Alfabetización Mediática e Informacional en los últimos 30 años es un aspecto destacado que se evidencia tanto en la publicación de libros y artículos sobre el tema como en la celebración de congresos, encuentros y seminarios de diálogo y reflexión en torno a él, como en la creación o consolidación de redes, grupos o alianzas de investigación tanto nacionales como internacionales con el propósito de impulsar su desarrollo. Desde el carácter complejo y multidimensional del concepto, se comprende que sea un tópico abordado desde diferentes disciplinas y que es heredero de una larga tradición de investigación en medios de comunicación, adquisición de competencia tecnológica y desarrollo cognitivo y actitudinal mediante la tecnología y los medios.

Algunas muestras de ese prolijo trabajo son los diversos manuales (Handbook) publicados en la última década en el ámbito anglosajón, tales como los de Brunner y Tally (1999), De Abreu et al. (2017), De Abreu y Mihailidis (2014) y Yildiz y Keengwe (2015). Y también los libros publicados en años recientes (respecto al 2020) en el ámbito iberoamericano (Aguaded et al., 2019; García-Ruiz et al., 2018; Mateus et al., 2020; Ojeda-Serna et al., 2019).

Así mismo, en la literatura revisada existe un amplio consenso en la necesidad de desarrollar investigaciones que permitan profundizar en múltiples aspectos emergentes y de reciente formulación, tales como aspectos de construcción de la identidad personal digital, la protección de la intimidad y seguridad personal frente a fenómenos como el *cyberbullying* o el *sexting*, la protección de datos o la construcción de redes colaborativas para la participación, el impulso de los valores democráticos y la transformación social.

Según señala Kamerer (2013), a pesar de la abundancia de trabajos investigativos que argumentan y promocionan la necesidad de implementar la Alfabetización Mediática e Informacional, existen pocos trabajos empíricos que aborden la adquisición de esta competencia, los cuales se ubican principalmente en tres líneas de investigación: una centrada

en intervenciones interpersonales; otra referida a la evaluación de programas escolares; y la última enfocada en la alfabetización en medios para la salud.

A este respecto, Potter y Thai (2019) realizaron un análisis de validez sobre 88 trabajos publicados acerca de intervenciones respecto a la competencia mediática. Para ello examinaron tanto la validez de contenido (a partir de la identificación de la definición conceptual de la que partían las investigaciones) como, la validez de constructo (el modo de operativizar el constructo conceptual a través del diseño, método e instrumentos empleados en los estudios analizados). Los autores concluyeron que, por lo general, los estudios que recogen intervenciones de mejora de la competencia mediática presentaron debilidad en la definición conceptual y en los diseños de medición, y por tanto no alcanzaron un nivel mínimo de validez. Desde esas conclusiones proponen que estudios futuros de intervención en competencias mediáticas deben considerar los siguientes aspectos básicos: explicitar la definición del objeto de estudio; especificar si el estudio publicado es la evaluación de una intervención o una investigación básica; exponer el propósito de las intervenciones; y definir cómo serán tratadas las habilidades medidas. De acuerdo a los autores, una concepción clara de la competencia mediática que oriente las decisiones de operacionalización del mismo, de un modo sistemático, contribuiría a la mejora de la validez de estos trabajos.

Por otro lado, entre las diferentes líneas de estudio en el ámbito de la educación mediática, el III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital (<http://www.educacionmediatica.es/>) celebrado en Segovia los días 15, 16 y 17 de junio de 2017 destacaban:

- la evaluación de los niveles de competencia mediática en diferentes colectivos y países;
- la determinación de indicadores para evaluar la competencia mediática;
- las propuestas prácticas de fortalecimiento de esta competencia en ámbitos educativos formales y no formales;
- estudios orientados a favorecer su inclusión en los currículos de las diferentes etapas educativas;
- la relación entre educación y comunicación;
- la comunicación en general;
- los retos educativos ante lo mediático;

- los mitos tecnológicos;
- el impacto de lo tecnológico en el conocimiento;
- la ética de la difusión sin fronteras;
- y el cerebro social e inteligencia colectiva, entre otros.

Los numerosos trabajos de investigación en el campo de la educación mediática, agrupados en los enfoques citados, configurarían en la actualidad el marco epistemológico de la educación mediática (Aguaded et al., 2017).

Junto a las líneas expuestas, cada vez son más los investigadores interesados en las diferentes concreciones y manifestaciones de la cultura participativa (Jenkins et al., 2009), el compromiso social o el activismo cívico y aspectos tangenciales (Allen y Light, 2015; Bennett y Segerberg, 2013; Ito, 2009; Jenkins, et al., 2016; Mihailidis, 2018; Vivienne, 2016). A este respecto, si bien varias investigaciones muestran que las alfabetizaciones mediáticas conducen a una mayor conciencia y conocimiento (Bulger y Davison, 2018; Hobbs et al., 2013; Kahne y Boyer, 2016; Mihailidis, 2015) los modos en los que las prácticas de alfabetización mediática fomentan la participación activa en la vida diaria es un campo que aún se ha de explorar en mayor profundidad (Mihailidis, 2018). Allen y Light sostienen que se necesita “un conocimiento profundo sobre la incidencia y las relaciones cívicas, sobre la comunicación y la acción, y sobre cómo éstas cambian, para comprender las vías por las que podemos perseguir [la democracia participativa igualitaria] como un ideal” (2015, p.294). Un aspecto destacado por Buckingham y relacionado con lo argumentado previamente en referencia a las interrelaciones medios de comunicación-poder-cultura, es el hecho de que las estructuras “dan forma y restringen” (2017, p.12) el potencial de incidencia que la ciudadanía puede ejercer en el mundo, y con frecuencia determinan las acciones que las personas toman.

#### **4.2. Investigaciones sobre instrumentos para medir la Competencia Mediática e Informativa**

La mayoría de las investigaciones desarrolladas para la medición de la competencia mediática no se orientan al diagnóstico de las competencias en sí (es decir, no son pruebas de rendimiento, los participantes no han de demostrar la adquisición de la competencia) sino que son encuestas en las que los participantes reportan su auto percepción sobre esas habilidades de alfabetización mediática (en algunos casos más recientes, expresada como nueva

alfabetización mediática o alfabetización mediática crítica). Existe una gran cantidad de investigaciones, muchas de ellas a partir de instrumentos de medición estadísticamente validados y que, en ocasiones, también se complementan con entrevistas individuales o grupales. Además, muchas investigaciones se centran en uno o varios aspectos de la alfabetización audiovisual, informacional, digital, mediática o transmedia; si bien en relación específica a un instrumento de medición de las competencias mediáticas e informacionales el referente de este trabajo es el propuesto por Cuervo (2017) y Medrano et al. (2019), que parte de las aportaciones de otras investigaciones como la de Ferrés et al. (2011).

Cuervo (2017) analiza la CMI en alumnado adolescente de diferentes contextos culturales (Colombia, Ecuador y España) mediante el diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención orientado tanto a la mejora del nivel de las CMI como de la habilidad de decodificar los valores transmitidos a través de los mensajes mediáticos. En su investigación contempla cuatro dimensiones de las CMI: 1) Acceso y Uso de los Medios de Comunicación; 2) Lenguaje y Comprensión Crítica; 3) Producción y Programación; y 4) Transformación de la Realidad a través de la Comunicación. Los resultados presentan avances en el nivel de CMI y la habilidad para percibir valores suscitados por los medios en los grupos experimentales respecto de los de control, si bien se indica que los progresos logrados en el aspecto de valores son estadísticamente poco significativos. Se resalta, en todo caso, que a pesar de las limitaciones dicha intervención constituye una propuesta para continuar investigando y profundizando en las competencias mediáticas e informacionales. Así mismo, el instrumento elaborado puede ser útil, adecuado y extensible a otros contextos, niveles y experiencias, que habrá que continuar profundizando. El trabajo que se presenta en nuestra investigación ha intentado superar y mejorar las limitaciones, tanto respecto al instrumento como a la intervención realizada en la investigación de Cuervo (2017).

Por otro lado, una investigación realizada por Organista et al. (2017) en el ámbito mexicano con el objeto de desarrollar un cuestionario de medición de la habilidad digital del alumnado universitario articuló cuatro dimensiones (manejo de información, de comunicación, de organización y de tecnología portátil) que fueron validadas mediante la consulta a expertos y posterior revisión de reactivos y análisis psicométricos, de modo que se halló una fiabilidad adecuada para cada una de las cuatro categorías, al ser el Alpha de Cronbach superior a 0.75 en cada dimensión. Además, los resultados de una primera aplicación arrojaron valores admisibles en tres de los índices de bondad de ajuste (RMSEA;

GFI y AFI), con excepción de la Chi cuadrado; y se identificaron modos de adecuar la escala; lo que favorecerá una mejora de la escala propuesta.

Koc y Barut (2016) desarrollan y validan una escala de nueva alfabetización mediática (New Media Literacy -NML-) para estudiantes universitarios con una muestra de alumnado turco. La investigación se fundamenta teóricamente en la conceptualización de la nueva alfabetización mediática formulada inicialmente por Chen et al. (2011) quienes, desde un análisis histórico de la evolución de la alfabetización y de las características técnicas y socioculturales de los nuevos medios la definen básicamente por dos sucesiones: la primera, la que se desarrolla de la alfabetización mediática consumidora a la prosumidora -entendido el término desde la conceptualización de Toffler (1981), es decir quien a la vez es productor y consumidor porque habitualmente crea contenidos personalizados desde artefactos, ideas mediáticas existentes y gracias a las herramientas tecnológicas-; y la segunda sucesión la que va desde la alfabetización mediática funcional (concebida como el conjunto de competencias de uso de los medios para acceder, crear y comprender los mensajes mediáticos a nivel textual) a la crítica (entendida como las habilidades para analizar y juzgar los mensajes mediáticos y comprenderlos a niveles contextuales variados). Koc y Barut (2016) presentan la validez de constructo y la fiabilidad de la escala propuesta, la cual es consistente con el marco teórico de partida y está conformada por 35 ítems agrupados en cuatro factores: consumo funcional, consumo crítico, prosunción funcional y prosunción crítica. En las conclusiones resaltan que, en los nuevos medios de comunicación, los aspectos técnicos y socioculturales son relevantes, por lo que se hace necesario profundizar en la investigación conceptual y empírica sobre nuevos medios, y las competencias necesarias para una interacción significativa con ellos; y específicamente, sobre herramientas prácticas (instrumentos) para medir las nuevas competencias en alfabetización mediática de los individuos, entre las que los autores destacan la competencia para producir y ser críticos con los contenidos digitales. La escala que proponen y validan se orienta a dicha necesidad.

Entre las investigaciones sobre instrumentos de medición de la alfabetización mediática a través de la autopercepción de sus habilidades por parte de los participantes se destaca también la desarrollada por Literat (2014), la cual, desde el objetivo de validar el nuevo instrumento de nueva alfabetización mediática elaborado a partir del marco teórico propuesto por Jenkins et al. (2009), partía de la hipótesis de confirmar la existencia de los 12 componentes definidos: 1) juego; 2) simulación; 3) desempeño; 4) apropiación; 5) cognición

distribuida; 6) multitarea; 7) inteligencia colectiva; 8) juicio; 9) navegación transmedia; 10) redes; 11) negociación; y 12) visualización. Los resultados del análisis factorial discriminaron 10 componentes, mientras que dos no constituyeron dimensiones en sí, sino que aparecieron como subescalas, diseminados en los demás componentes: inteligencia colectiva y simulación. Cabe destacar que el instrumento consistía en una escala de auto percepción de los encuestados (adultos de una media de aproximadamente 33 años, quienes respondía el cuestionario voluntariamente en línea) sobre las doce competencias de nueva alfabetización mediática referidas y otros tres apartados con información demográfica, cuestiones de participación digital y por último aspectos de compromiso cívico. Se hallaron niveles altos de fiabilidad tanto en la escala global como en cada uno de los componentes.

Además, respecto al otro propósito del trabajo, el de explorar la relación entre los niveles de nueva alfabetización mediática y el grado de exposición a los medios, participación digital y compromiso cívico de los participantes, se halló que niveles más altos de competencia mediática sí eran predictores de un mayor grado de exposición a los medios, pero solo en el caso de los nuevos medios, internet y videojuegos, y no de los clásicos (televisión y medios impresos). En el caso de la participación digital, se corroboró la hipótesis de que mayores niveles de competencia mediática se correspondían con una mayor interacción con la Web 2.0 y una mayor propensión a la creación multimedia. Las plataformas que aparecieron como más utilizadas fueron Facebook, Twitter, YouTube y blogging.

En referencia al uso de Facebook, Literat (2014) halló una diferencia especialmente significativa en un mayor o menor uso por parte de los usuarios, sobre todo, en el área de redes colaborativas, en las que los usuarios de Facebook más entusiastas desarrollaban ampliamente esas competencias de uso de las redes; aspecto que se considera relevante de cara a la posibilidad de aplicar tal competencia adquirida en línea al comportamiento personal cotidiano fuera de línea.

Por último, si bien es una investigación desarrollada con alumnado no universitario, es pertinente referir (dado que se indaga en la relación entre mejora de la competencia mediática y capacidad de identificación de contenido machista) un trabajo exploratorio llevado a cabo en Ecuador por Rey et al. (2017) con alumnado de 10° de Educación General Básica. En dicha investigación se desarrolló una intervención de alfabetización mediática mediante spots publicitarios seleccionados con el objeto de analizar si ello mejoraba la

capacidad interpretativa del alumnado. En los resultados hallaron una leve mejoría, principalmente con alumnado de situación socioeconómica más desfavorecida, por lo que subrayan, en concordancia con investigaciones anteriores (Cuervo, 2017; López y Aguaded, 2015; Medrano et al., 2019; Pérez Tornero y Tayie, 2012) la importancia de la alfabetización mediática como instrumento para favorecer la comprensión y la postura crítica frente a los medios del alumnado. Los autores también concluyeron que el alumnado menos competente mediáticamente es más vulnerable y menos crítico hacia los mensajes, lo que se traduce en mayor credibilidad de estos y mayor propensión al consumo; así como en menor capacidad analítica para identificar mensajes machistas o sexistas, lo que señala también la necesidad de trabajar estos conceptos en el aula. Además, al igual que los resultados de Vidal (2015) los autores hallaron un mayor nivel de identificación del contenido machista y sexista en los medios por parte de las alumnas que de los alumnos.

En nuestra investigación se ha optado por diseñar una reelaboración del instrumento de medición de la CMI utilizado por Cuervo (2017), superando como se ha indicado anteriormente, las limitaciones halladas por esta última autora; al considerar que es congruente con el marco de referencia para la evaluación de la alfabetización mediática aportado por Celot (2015) y que se muestra en la Figura 10.

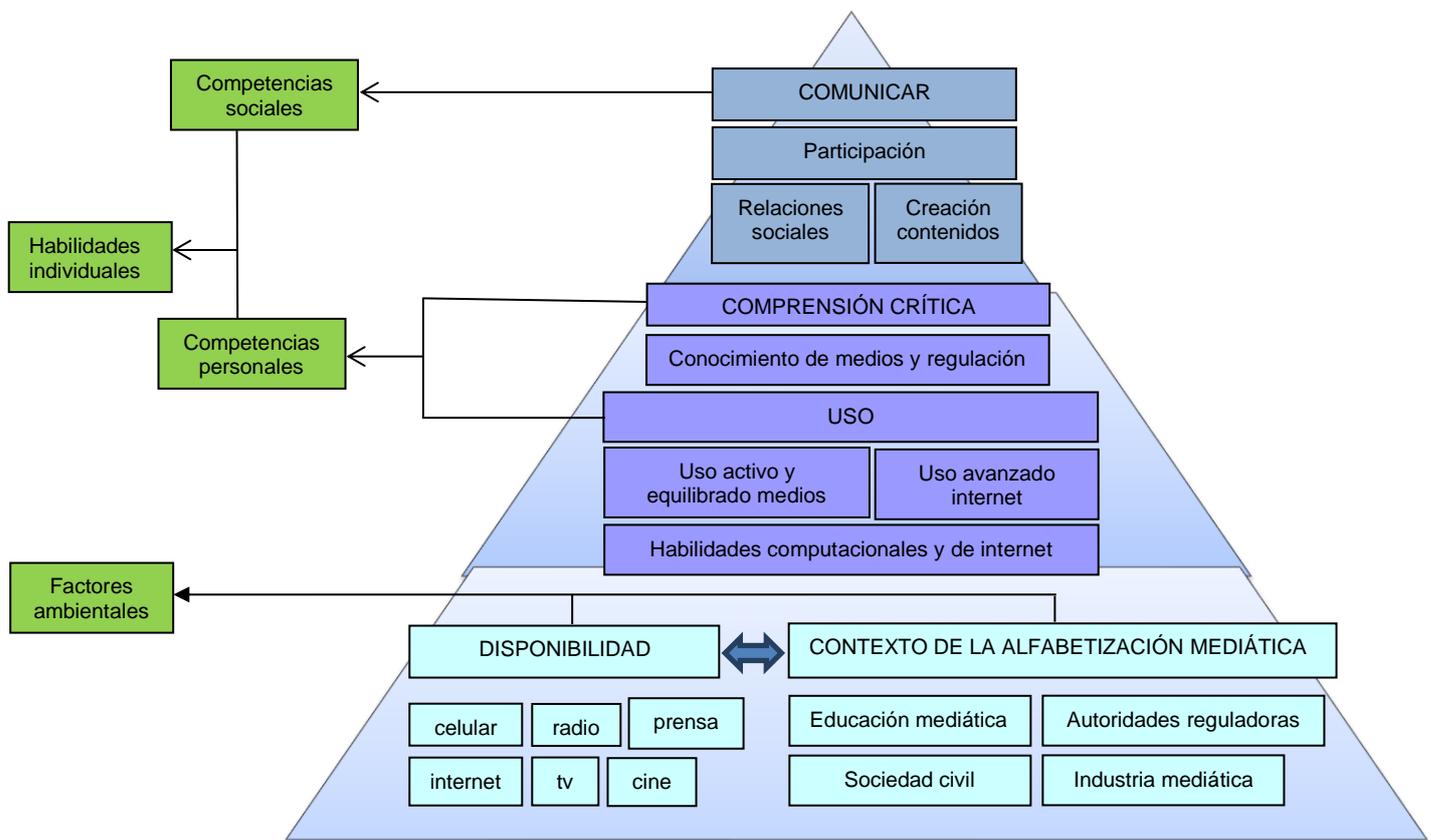


Figura 10. Estructura de los criterios de evaluación de la alfabetización mediática e informacional (Celot, 2015, p.14)

### 4.3. Investigaciones sobre Competencia Mediática e Informacional en ámbitos educativos formales

#### 4.3.1. Investigaciones en la etapa universitaria

El estudio y/o fortalecimiento de la Competencia Mediática e Informacional en el ámbito universitario ha sido abordado en numerosos trabajos, si bien en ocasiones en referencia a la mejora de la competencia digital, y no explícitamente a la CMI. Entre los estudios de este campo pasamos, a continuación, a describir algunos de ellos. Así, Blankenship (2011), a partir de los datos de una encuesta llevada a cabo con docentes de más de 1000 instituciones educativas de Educación superior norteamericanas sobre la interacción con los medios y nuevas tecnologías, los cuales revelaron que más del 80% utilizaba las redes sociales de algún modo y más del 50% utilizaba las herramientas tecnológicas en la enseñanza, reflexiona sobre la rápida expansión del universo mediático en la Educación superior y cómo los medios de comunicación social impactan en la actividad educativa de

esta etapa. Desde ese análisis y en referencia a los postulados de Rheingold (2010), concluye con la necesidad de la alfabetización en medios de comunicación social y especifica cinco áreas principales interconectadas: 1) la *atención* (habilidad para saber cuándo se ha de poner atención en lo que se está navegando o en la vida real, o en la intersección entre ambas); 2. la *participación* (saber participar oportunamente, es decir, saber, por ejemplo, qué y cuándo escribir un comentario que sea útil); 3. la *colaboración* (cuyo ejemplo emblemático puede ser *wikipedia*, en donde se observa que para desarrollarse y desarrollar el conocimiento se hacen necesarias habilidades colaborativas, tanto en red como fuera de línea); 4. la *conciencia de la red* (estar alfabetizado en cómo funcionan las redes sociales y saber establecer y dominar la configuración de privacidad), y 5. el *consumo crítico* (saber discernir la información fiable). Blankenship (2011) postula esas ineludibles alfabetizaciones en las que nos hemos de empoderar desde la constatación de que, independientemente de lo que opinemos sobre los medios de comunicación social en educación, estos están y van a estar presentes y de un modo creciente.

Cabe destacar, también, la experiencia educativa de formación en competencia digital desarrollada por Esteve et al. (2017) en España con 230 docentes jóvenes (media de edad de 21 años), la cual halló entre sus resultados una autopercepción medio-alta de las habilidades digitales básicas alcanzadas por el alumnado (mayoritariamente mujeres), así como un grado elevado de colaboración en el alumnado participante en referencia al afrontamiento de las dificultades halladas en la creación de recursos y actividades con TIC para el aula. En los resultados se destacan también el interés que presentan para el alumnado las actividades que conectan con otras materias del currículo, así como el abordaje interdisciplinar de alguna actividad como la de la radio. Además, los resultados dan cuenta del dinamismo protagonizado por el alumnado en el desarrollo de las actividades para la adquisición de la competencia digital; así como la continuidad que algunos le dieron a creaciones realizadas durante la experiencia como el blog.

Igualmente, es preciso señalar que la experiencia educativa de formación en competencia digital desarrollada por Grandío (2016) analiza cómo se está formando al alumnado universitario español de las titulaciones de Educación y Comunicación en las habilidades transmedia mediante el análisis de contenido de las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la educación mediática y entrevistas a docentes de dichas materias. Los resultados revelan una lenta integración de las competencias transmediáticas y

la necesidad de potenciar tanto la recepción multimodal como el desarrollo de procesos de creación colaborativos. La autora concluye que, junto al consumo crítico de los medios, se hace necesario también desarrollar habilidades para la evaluación y creación de contenidos a través de plataformas y lenguajes diversos, desde una actitud ética y responsable. Y en base a ello, formula varias propuestas encaminadas a una mayor alfabetización transmedia, tales como la incorporación del transmedia de modo transversal en todas las asignaturas de las licenciaturas de Educación y Comunicación.

Continuando con las investigaciones en el ámbito de la etapa universitaria, Figueras-Maz et al. (2017), desarrollan un proyecto I+D+I titulado “Competencias mediáticas de los ciudadanos en medios digitales emergentes de entornos universitarios “ (2016-18) con el objetivo de comparar cómo los dispositivos móviles (*tablets*, teléfonos inteligentes, etc.) son utilizados por los jóvenes fuera del espacio académico de un modo opuesto a cómo los utilizan dentro de la universidad; y ello con la perspectiva de detectar prácticas de enseñanza-aprendizaje innovadoras que puedan ser aconsejadas y difundidas en la enseñanza superior. En su investigación constatan que los jóvenes no conciben sus vidas en línea y fuera de ella de forma separada, sino que todo forma un continuo en su vida personal, académica y social.

Asimismo, López y Aguaded (2015), en el marco de un proyecto I+D desarrollado por trece universidades españolas que analizaba las necesidades y carencias en materia de educación mediática en el ámbito de la enseñanza superior de las áreas de Comunicación y Educación de España, examinaron los principales manuales universitarios de asignaturas asociadas a la educación mediática en referencia a las seis dimensiones de la competencia mediática formuladas por Ferrés y Piscitelli (2012): lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética. Desde el análisis de contenidos por campos semánticos hallaron una priorización de las dimensiones de tecnología y de ideología y valores en detrimento de la dimensión estética. Desde ahí las autoras arguyen que esa postura está ligada a la priorización del aspecto racional frente al emocional; en claro contraste con los postulados de Ferrés (2014), que apuntan a la importancia de prestar atención a las emociones y educar mediáticamente en referencia a y conscientes de cómo las pantallas influyen (en gran medida sin que se sea consciente) en los usuarios, muchas veces jóvenes. Las autoras cuestionan la calidad de la alfabetización mediática impartida en la universidad e instan a un abordaje integral de los procesos de

alfabetización mediática desde los niveles educativos más bajos y en una estrategia que integre tanto a educadores, como familias y medios.

Igualmente, en la etapa universitaria, en una investigación desarrollada en una muestra de 1400 jóvenes españoles de edades comprendidas entre los 16 y 24 años Masanet et al., (2013) analizaron el grado de competencia mediática mediante un cuestionario desarrollado en referencia las dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli (2012) y los resultados obtenidos mostraron puntuaciones muy bajas en todas las dimensiones menos en la de tecnología. Los jóvenes tenían destrezas técnicas en procesos como la producción, pero adolecían de habilidades en el área estética. Ello ilustra, una vez más, la necesidad de mejorar el nivel de competencia mediática en el alumnado joven y de realizarlo en profundidad puesto que, si bien las nuevas tecnologías y prácticas comunicativas han propiciado una cultura participativa juvenil, en la que existe la oportunidad (y realidad, en algunos casos) de ser prosumidores, esta no es una práctica tan generalizada aún. Con todo, un buen número de jóvenes actualmente crean videos y los comparten en *You Tube*, publican fotos en Instagram, participan de juegos en red y los modifican (entre otras actividades) lo que da muestra de que han desarrollado ciertas competencias que los capacitan para realizar estas actividades; este fuerte nexo de los jóvenes con los medios se relaciona habitualmente con todas las dimensiones de sus vidas.

También, Masanet y Ferrés (2014), en el marco del proyecto I+D referido anteriormente en López y Agueda (2015) titulado “Docencia de pregrado frente a la competencia de comunicación audiovisual en un entorno digital” analizaron la formación en alfabetización mediática que brindaba la universidad española en los grados de Educación y Comunicación (por ser estos los más directamente relacionados con la alfabetización mediática). Los resultados demostraron serios déficits en la formación en alfabetización mediática impartida (Marta-Lazo et al., 2014; Tucho et al., 2015); ante lo cual los autores cuestionaban la capacidad de que educadores que no habían recibido educación en medios pudiesen transmitir esa competencia a su futuro alumnado. Los autores analizan las programaciones de las asignaturas relacionadas con la alfabetización mediática y concluyen que la mayoría reducen la experiencia educativa a elementos racionales y conscientes, así como al aspecto informativo de los medios; mientras que omiten o posicionan en un nivel secundario aspectos clave como las emociones, el entretenimiento y el inconsciente.

Igualmente, cabe destacar el estudio piloto desarrollado por Mingoia et al. (2019) consistente en una intervención en alfabetización mediática social orientada a disminuir las actitudes pro bronceado y a mejorar la competencia crítica frente a los mensajes de los medios de comunicación social. La intervención se llevó a cabo en una muestra de mujeres australianas entre 18 y 29 años, con un grupo experimental en el que la intervención se efectuó mediante un grupo de Facebook, y un grupo control. En el grupo intervenido disminuyeron significativamente las actitudes en favor de broncearse mientras que en ambos grupos mejoraron las habilidades de alfabetización mediática.

En otra investigación, Vahedi et al. (2018) indagaron si las intervenciones en alfabetización mediática influyen positivamente en las actitudes y en las intenciones comportamentales hacia los comportamientos de riesgo para la salud mediante un metaanálisis de 15 trabajos que examinaban la efectividad de la intervención en las habilidades de alfabetización y 20 trabajos que analizaban la efectividad sobre actitudes e intenciones hacia los comportamientos de riesgo para la salud. Se concluye en la investigación que las intervenciones de alfabetización mediática basadas en el desarrollo de habilidades pueden ser complementos útiles junto a factores que en otros estudios han mostrado ser decisivos como el que los programas se centren en aspectos cruciales para los jóvenes (como el establecimiento de objetivos, relaciones positivas); el que se relacionen con aspectos de crianza de los hijos y familiares; y el abordaje de los factores de riesgo en múltiples ámbitos, como la escuela y el grupo de iguales, entre otros.

No obstante, resultados recientes muestran un desajuste entre las competencias digitales que los maestros formados recientemente han de afrontar en su ejercicio profesional y la formación recibida durante su etapa de capacitación en la universidad (Gudmundsdottir et al., 2014). Ante ellos, Lund et al. (2014) abogan por la necesaria conceptualización de la Competencia Digital Profesional en el campo de la formación del profesorado y sostienen que esta debe abarcar una comprensión profunda de la tecnología, un conocimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado y una comprensión de las características y prácticas específicas de cada disciplina escolar.

Un referente principal para esta investigación es el currículum de Alfabetización Mediática e Informativa para profesores (Wilson et al., 2011), el cual parte de un enfoque de derechos al considerar que la adquisición de la Competencia Mediática e Informativa posibilita a los ciudadanos la garantía en el ejercicio de la libertad de expresión como derecho

que incluye poder opinar libremente, investigar, recibir y divulgar información y opiniones sin fronteras y por diferentes medios expresivos (Naciones Unidas, 1948, Art. 19). Dicho currículum está orientado a que el profesorado indague y comprenda la Alfabetización Mediática e Informativa mediante el abordaje de aspectos como: el funcionamiento de los medios, sus funciones y proveedores; la necesidad de evaluar críticamente la información; o el papel de los medios en la promoción de las libertades fundamentales y el aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros (Wilson et al., 2011). Se opta por ese currículum como referencia por contar con un amplio consenso a nivel transnacional y dado que el alumnado universitario de Educación y Enfermería tendrá en su futuro profesional el desafío de desarrollar procesos educativos en, con y a través de los medios, tarea para la que ha de capacitarse.

En un mundo globalizado, paradójicamente, se pone de manifiesto una tendencia hacia la individualización, tal y como señala, por ejemplo, Cabero (2015) en relación al cambio en el modo de ver la televisión: de un visionado colectivo a una propensión más individual. En el mundo de la educación se subrayan tendencias como la de la personalización del aprendizaje, al igual que en el marketing se opta cada vez más por personalizar los productos a modo de darle a las mercancías o servicios un valor agregado. En el mundo de la educación mediática a pesar de existir varios marcos de referencia que buscan los aspectos mínimos comunes necesarios para la ciudadanía del siglo XXI (y por tanto para los currículos formales e informales) parece clara la necesidad de diseñar programas que partan de las necesidades concretas de las personas y los contextos, también en relación al desarrollo de la competencia mediática. Es por ello que, en el presente trabajo, se parte de la consideración de un contexto educativo singular, el de la provincia de Esmeraldas (Ecuador) y el diagnóstico de las competencias mediática e informativa de una muestra en particular: el alumnado de Enfermería de la PUCESE.

#### **4.4. La educación mediática en Latinoamérica y en Ecuador**

En el contexto latinoamericano, Garro-Rojas (2020) realizó una revisión bibliográfica acerca de los estudios académicos de alfabetización mediática. Para ello se analizaron estudios publicados en el periodo (2011-2016) en más de 100 bases de datos analizadas a partir de las palabras *educación mediática*, *alfabetización mediática*, *educación en medios* y *educación para los medios*. La búsqueda arrojó 26 investigaciones en tres idiomas: español, portugués e inglés. La autora concluyó la escasa producción científica aún existente (a diferencia de otros contextos como el anglosajón, canadiense o francés) así como una débil

discusión sobre diseños metodológicos, enfoques teóricos e intervenciones desarrolladas. Esta falta de desarrollo de investigaciones puede estar relacionada con las marcadas desigualdades estructurales que caracterizan al subcontinente tanto a nivel político, económico, educativo como cultural (Organización Panamericana de la Salud, 2020) y que se convierten en fuertes limitantes para el desarrollo intelectual y de la investigación.

Entre la producción científica existente, la autora señaló como temáticas centrales la inquietud por el desarrollo de la comprensión de los lenguajes mediáticos y la lectura crítica de los medios; el análisis situacional de las posibilidades institucionales para impulsar la alfabetización mediática y el uso de herramientas tecnológicas. También destacó el protagonismo de las organizaciones sociales en la promoción de la alfabetización mediática. Sin embargo, las experiencias recogidas son las de los contextos formales y se argumenta que, a pesar de la existencia de múltiples experiencias en ámbitos no formales, estas no han sido sistematizadas ni comunicadas en el ámbito académico. Además, si bien se reconoce que la creación de productos mediáticos es una experiencia significativa para la adquisición de la competencia mediática e informacional, esa actividad está muy poco presente en los trabajos científicos analizados. Por lo que se cuestiona la capacidad de los Ministerios de Educación estatales de viabilizar la AMI a través de una incorporación eficiente de la misma en los currículos.

Al descender a escala nacional, la revisión del estado del arte en el contexto ecuatoriano revela la existencia de algunas investigaciones referidas principalmente a la inclusión de las TIC en el ámbito educativo, tales como el Libro Blanco de la Sociedad de la información del Consejo Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL) (2006), como marco para la política de las TIC; o la evaluación de programas de fortalecimiento de las TIC en las escuelas públicas de la provincia del Oro cuyos resultados refirieron que el uso de las nuevas tecnologías en el aula no necesariamente comportó cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; así como la necesidad de potenciar iniciativas formativas del profesorado y estrategias más globales (Peñaherrera, 2011; 2012). En ese mismo sentido, Rivera et al. (2015) refieren bajas competencias en TIC en el profesorado y proponen el uso obligatorio de las TIC; mientras que Rivera et al. (2016) concluyen en la necesidad de fortalecer las competencias TIC del profesorado.

Por otro lado, Rey et al. (2017) desarrollaron una experiencia de alfabetización mediática mediante el análisis crítico de spots publicitario con alumnado ecuatoriano de 14-

15 años de Guayaquil con el objeto de indagar en qué medida la alfabetización mediática era capaz de fortalecer las competencias interpretativas del alumnado. En su estudio concluyeron que el alumnado intervenido mejoró su capacidad interpretativa y de decodificación de los medios.

Como en otros países, Ecuador ha llevado a cabo acciones de implementación de ordenadores en las aulas (años 2002 y 2006), pero no se ha llevado a cabo una política concreta de inclusión de las TIC en educación (Durán, 2016). En la línea de lo expresado por Durán (2016), las “Políticas Públicas del sector de las Telecomunicaciones y de las Sociedad de la Información 2017-2021” (Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información –MINTEL-, 2017) incluyen en el apartado de objetivos como ejes de acción la inclusión y alfabetización digital y también hacen referencia a la eliminación de barreras como el analfabetismo digital, pero sin especificar concreciones al respecto. La perspectiva, por tanto, se orienta al acceso y uso de las telecomunicaciones, al igual que en el Libro Blanco de Territorios Digitales en Ecuador (MINTEL, 2014).

También se han hallado otros estudios referidos al fortalecimiento de la adquisición de la competencia digital, entre ellos los de Marín et al. (2014), Marín-Gutiérrez et al. (2013) y Marín-Gutiérrez et al. (2015) quienes concluyen que es necesario conocer el nivel de alfabetización mediática del alumnado y profesorado ecuatoriano como punto de partida. A ese respecto, en los últimos años ciertos estudios de carácter más bien exploratorio se han referido específicamente a la Alfabetización Mediática e Informacional, como por ejemplo: Rivera et al. (2014), quienes analizan mediante encuestas y grupos de discusión con familias la capacitación en alfabetización mediática recibida por el profesorado y por alumnado de 14 a 18 años y hallan un bajo nivel de formación mediática recibida en ambos grupos; además, postulan la necesidad de fortalecer lo pedagógico frente a lo tecnológico.

En conformidad con lo expuesto, el marco legal educativo ecuatoriano, tanto en la Educación Inicial y Básica como Superior (Ley Orgánica de Educación Intercultural –LOEI-, 2011; Ley Orgánica de Educación Superior –LOES-, 2010; Reglamento General de la LOES, 2011) no contempla la perspectiva de la Educación Mediática como tal. La LOEI (2011) en el Art. 6 literales i y j contempla como obligación del estado el impulso de los procesos de educación permanente para la erradicación del analfabetismo digital; así como el deber de asegurar la alfabetización digital y el uso de las TIC en el proceso educativo.

Todo lo expuesto revela la existencia de un amplio espacio de trabajo para ser desarrollado en el ámbito de la educación mediática en Ecuador (González Cabrera y Ugalde, 2020), al que esta investigación ha pretendido aportar conocimiento a través del programa de intervención diseñado y aplicado.

Además, en esta investigación se ha de considerar, en relación al acceso a los medios tecnológicos en el ámbito particular de investigación (Esmeraldas, Ecuador), la brecha digital existente tanto entre países desarrollados (como, por ejemplo, España) y en vías de desarrollo (Ecuador); así como la existente en el mismo Ecuador entre provincias de distinto nivel de desarrollo. Ello desde la constatación de que, a nivel global, la brecha entre ricos y pobres, tanto entre los diferentes países como dentro de ellos (UNESCO, 2015; Velasco et al., 2020) es un aspecto creciente que también se muestra en términos de acceso a la información y las tecnologías digitales (Buckingham, 2005a; Buckingham, 2011).

Así, mientras que el 78,4% de los hogares españoles disponen de ordenador (Instituto Nacional de Estadística –INE-, 2017) en la provincia de Esmeraldas (Ecuador) el porcentaje de personas que utiliza computadora es de 43,9%; y el porcentaje de personas que tienen celular activado es de 45,9% (INEC, 2017). No se dispone del dato más actual de tenencia de computador en el hogar, el cual era de 14,1% en 2010, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC-, 2010). Además, si en España el 83,4% de los hogares tiene acceso a la red, en Esmeraldas el porcentaje de personas que utiliza internet es de 46,9% (INEC, 2017) (lo cual no implica el acceso a internet desde el hogar, el cual era de del 8,1% en 2010). Las diferencias en el interior del Ecuador se pueden observar en el hecho de que el analfabetismo digital (definido como “el número de personas de 10 años y más que en los últimos 6 meses no utilizaron teléfono celular, internet ni computadora”) a nivel nacional es de 29,4%, mientras que en la provincia de Esmeraldas asciende al 34,7% (INEC, 2010). Además, en los últimos 6 meses previos al censo el número de personas que utilizaron una computadora a nivel nacional fue del 31,6% (y en Esmeraldas del 18,2%); en cuanto al uso de internet, este fue de 26,7% a nivel nacional y del 14,2% en Esmeraldas. Un informe del INEC de diciembre de 2016 encontró que Esmeraldas es la provincia donde se registra un menor uso de internet: 40,2% frente al 78,7% de Galápagos, donde se registra el mayor uso (INEC, 2017). Datos registrados en diciembre de 2017 por el INEC de porcentajes de personas que utilizan internet corroboran esa brecha digital en el interior del país, con una variación que va

desde el 81,3% en Galápagos (el más alto) al 45,1% más bajo (Chimborazo), seguido de Bolívar con un 45,5% y Esmeraldas con un 46,9% en antepenúltimo lugar.

En referencia a la brecha digital, Castells (2001) destaca que la conectividad es un aspecto que se está superando muy rápido, por lo que no constituye un aspecto de diferenciación social notorio. Sí lo es en cambio, a su juicio, la habilidad educativa y cultural de utilizar internet. La información y el conocimiento disponibles en la red requieren por parte del usuario destrezas para la búsqueda, selección, procesamiento y transformación de la información y el conocimiento pertinentes para lo que se desea hacer; es decir, la competencia de aprender a aprender; y de saber usar eficazmente lo que se aprende. Y dicha habilidad no es igual para todas las personas, sino que existe una diferenciación fruto de factores como la procedencia socioeconómica, la familia y el nivel educativo y cultural. Jenkins et al. (2009), así como Gretter y Yadav (2016) también señalan como un desafío relevante la brecha existente entre quienes son capaces de producir y distribuir contenidos de creación propia y quienes no poseen las competencias necesarias para desenvolverse en la cultura participativa.

A este respecto, son significativas las aportaciones de Tirado-Morueta et al. (2017a;2017b) quienes estudiaron los diferentes niveles de acceso al uso de internet en una muestra de estudiantes ecuatorianos determinan el acceso y uso de internet. En los resultados hallaron que la influencia de los factores sociodemográficos era mayor en relación al acceso físico a Internet que en otros niveles de uso de Internet más complejos. No obstante, constataron el factor de riesgo que supone un nivel sociodemográfico bajo. Además, la titulación universitaria de los padres resultó ser un factor asociado a una alta capacidad de acceso operacional a Internet; aspecto que también se dio en relación al uso expresivo de Internet. También se concluyó en el estudio que el nivel de ingresos del hogar tenía una influencia relativa en el acceso a utilizar Internet, ya que ingresos más altos no suponían mayor capacidad de acceso, sino que era más probable que los estudiantes de familias de ingresos intermedios tuvieran una capacidad de acceso más alta que los de altos ingresos. Los autores concluyen que además de la importancia de asegurar un nivel socioeducativo que permita el acceso físico a Internet son también necesarias políticas que permitan que la ciudadanía desarrolle procesos de aprendizaje de uso de Internet como medio de expresión y recurso educativo.

Por lo expuesto, la cuestión de la “brecha digital”, manifestada en sus múltiples facetas, constituye uno de los grandes desafíos globales actuales en términos de lucha contra la desigualdad, ya que el último informe de las Naciones Unidas sobre la desigualdad en el mundo lo señala como uno de los factores que más impide el avance de la equidad (*United Nations Department of Economic and Social Affairs*, 2020).

#### **4.5. Síntesis**

La revisión de las investigaciones en temática de AMI, desarrollada en el cuarto capítulo, arroja un amplio abanico de publicaciones científicas y eventos en los que se evidencian la complejidad, la diversidad y la multiplicidad de perspectivas existentes. Así como las divergencias y convergencias entre los diferentes campos y disciplinas que abordan su estudio (la Educación, la Comunicación y la Psicología, entre otras).

Paralelamente, en los últimos años se han constituido grupos y redes de investigación a diferentes escalas (regionales, nacionales e internacionales) orientadas a aunar los esfuerzos por profundizar en el conocimiento y proyección de la AMI, concebida como una necesidad básica de la ciudadanía actual. La creciente interseccionalidad entre medios de comunicación y tecnologías, con sus vertiginosos cambios, corroboran esa necesidad.

Entre las temáticas específicas asociadas al área de investigación de la AMI se encuentran su definición, medición, marcos, proyectos, planes y diseños formativos para la mejora competencial en los diferentes grupos etarios y de carácter profesional; así como aspectos de identidad digital, seguridad, protección ante riesgos de prácticas delictivas y fraudulentas y también el desarrollo de oportunidades para la participación ciudadana y la práctica de valores prosociales.

Sin embargo, cabe destacar que aún son escasos los estudios empíricos de implementación de programas de AMI y estos se circunscriben, principalmente, a tres ámbitos: las implementaciones interpersonales; la evaluación de programas escolares; y la educación mediática para la salud. Además, ciertos programas de intervención adolecen de una conceptualización específica y bien cohesionada con las prácticas de alfabetización mediática que proponen.

En definitiva, además de las líneas temáticas de investigación expuestas es preciso destacar, también, las investigaciones sobre la inclusión de las competencias mediáticas en

los currículos de los diferentes niveles educativos; los estudios que analizan la comunicación en general; aquellos que estudian las relaciones entre comunicación y educación; los centrados en los desafíos que lo mediático presenta a la educación; los que analizan los mitos tecnológicos; los de medición del impacto de la tecnología en el conocimiento; los que exploran aspectos éticos; aquellos que observan las posibilidades de lo mediático para la construcción social del conocimiento; o los centrados en la cultura participativa y el ciberactivismo social.

De hecho, en el actual contexto de sociedad red, cultura participativa y crisis ecosistémica muchos investigadores apuntan a un campo amplio de investigación en el que se han de explorar las posibilidades y limitaciones que presenta la intersección entre cultura-poder-medios de comunicación para el desarrollo de una ciudadanía crítica, democrática y transformadora, tan necesaria.

En concreto, las investigaciones dedicadas a medir las CMI en la juventud universitaria son mayoritariamente de autoinforme. Tal es el caso de los estudios de Organista (2017), Koc y Barut (2016) y Literat (2014). Ello ha motivado la opción en la presente investigación por tener como referente el cuestionario de medición de las CMI en adolescentes de Cuervo (2017) y Medrano et al. (2019), basado a su vez en otros estudios como el de Ferrés et al. (2011). Para esta investigación se ha adaptado dicho cuestionario, en una segunda versión, a la población juvenil (es decir, de edades algo más avanzadas y en el contexto ecuatoriano).

Si nos referimos a las investigaciones sobre CMI en contextos universitarios de educación formal, existen investigaciones que han subrayado la importancia de potenciar (en los procesos de AMI) las competencias de *atención, participación, colaboración, conciencia de la red y consumo crítico*. Otros trabajos han resaltado el interés y actitud colaborativa por parte del alumnado ante el desafío de adquirir las CMI. No obstante, estudios de análisis de los currículos universitarios en materia de educación mediática revelaron una lenta incorporación de las competencias transmedia, la recepción multimodal y los proyectos colaborativos. Además, en referencia a las seis dimensiones de la CMI de Ferrés y Piscitelli (2012) el análisis de los planes de estudio universitarios mostró que se priorizaban los aspectos tecnológicos, ideológicos y de valores, y no así la dimensión estética. El aspecto emocional también está muy ausente. Esto se relaciona con los resultados hallados en las

mediciones del grado de CMI de jóvenes españoles en las que se observaron bajas puntuaciones en todas las dimensiones salvo en la de tecnología.

Así mismo cabe señalar que si bien ciertos estudios exponen cómo el fortalecimiento de la AMI puede contribuir al desarrollo de actitudes y comportamientos responsables, de autocuidado, cívicos y críticos, otros en cambio sugieren la importancia y necesidad de reforzar la formación del profesorado en esta materia. A ello contribuye el currículum de Alfabetización Mediática e Informativa para profesores (Wilson et al., 2011), referente importante también en la presente investigación.

Y para concluir la síntesis de este cuarto capítulo, destacar que respecto a lo que se refiere, específicamente, al contexto ecuatoriano los primeros estudios académicos sobre el tema educacional se enfocan, principalmente, en aspectos tecnológicos como las propuestas de inclusión de las TIC en el ámbito educativo (libro blanco) y la evaluación de los programas de impulso de las TIC en las escuelas.

No obstante, hacia finales de la segunda década del siglo XXI sí han aparecido iniciativas más centradas en la medición de las CMI y/o ciertas experiencias didácticas orientadas a la mejora de las CMI (o aspectos de ella). Muchos de esos trabajos han estado enmarcados en el desarrollado por la red ALFAMED (Red Interuniversitaria Euroamericana de investigación sobre competencias mediáticas para la Ciudadanía) que aglutina el trabajo de más de 200 investigadores de 16 estados. En la red están involucradas cada vez más universidades ecuatorianas, tales como la Universidad Particular de Loja, la Universidad de Azuay, la Universidad Central de Quito, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la universidad Salesiana. De ello dan cuenta también las múltiples publicaciones de los últimos años.

Ahora bien, es importante subrayar que, aunque se han dado los primeros pasos para el impulso de la AMI en Ecuador y el marco legal (constitucional y educativo) es favorable y menciona la necesidad de la alfabetización digital y comunicativa, aún existen brechas digitales profundas y diversas y las experiencias formativas en todos los niveles educativos y en el profesorado y los profesionales de la educación son escasos. Y se relacionan con debilidades formativas (de alfabetización básica, comprensión lectora, pensamiento crítico, razonamiento lógico-matemático, entre otras) más globales. Lo que sugiere un amplio campo

de desarrollo también para esta temática. En este sentido, esta investigación pretende aportar conocimiento a este objeto de estudio.



# **PARTE II**

## Estudio empírico



**CAPÍTULO 5.**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

Contenido

5.1. Planteamiento del problema.....	150
5.2. Objetivos de la investigación .....	151
5.2.1. Objetivo general .....	151
5.2.2. Objetivos específicos.....	151
5.3. Diseño .....	152
5.4. Participantes .....	154
5.4.1. Inconsistencias en la participación en grupos naturales con diferentes momentos de medición de resultados .....	155
5.4.2. Patrones de respuesta inconsistentes o ilógicos .....	156
5.4.3. Muestra final para la evaluación del impacto de la intervención .....	157
5.5. Contexto del estudio de caso.....	157
5.5.1. La ciudad y provincia de Esmeraldas (Ecuador).....	157
5.5.2. Incidentes críticos.....	159
5.6. Variables de la investigación .....	160
5.6.1. Variables independientes.....	160
5.6.2. Variables dependientes.....	161
5.7. Prueba piloto .....	163
5.8. Instrumentos.....	167
5.8.1. Cuestionario grado de CMI en universitarios.....	167
5.8.2. Escala de valores de Schwartz y Boehnke (2004).....	181
5.8.3. Evaluación de actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes (EVAMVE) .....	184
5.8.4. Sesiones de intervención .....	187
5.9. Procedimiento .....	188
5.9.1. Desarrollo de la intervención .....	189
5.10. Análisis de datos.....	192



## **CAPÍTULO 5.**

### **ESTUDIO EMPÍRICO**

#### **5.1. Planteamiento del problema**

Los medios de comunicación juegan un papel relevante en la vida de las personas y específicamente en la de las personas jóvenes. De hecho, la influencia que estos ejercen en los procesos de construcción de la identidad y los valores de adolescentes y jóvenes es muy significativa, ya que detrás de los mensajes que se reciben a través de diferentes soportes y en variedad de formatos están poderes económicos, políticos y culturales determinados. Grandes empresas, instituciones y organizaciones interesadas en influir en las decisiones personales y sociales de las personas usuarias a través de la estimulación de nuestros sentidos y de la habilidad para conectar con nuestras necesidades y deseos.

Tal y como se ha expuesto en el capítulo 1, en la etapa de la juventud tardía se es más sensible a este tipo de influencias. Además, las experiencias que se suscitan con los medios y nuevas tecnologías son crecientes, muy dinámicas y cambiantes a gran velocidad.

Paralelamente, las instituciones educativas son agentes capaces de suscitar experiencias de aprendizaje orientadas al logro de una competencia de recepción consciente, reflexiva, crítica y empoderada ante los contenidos informativos presentados por los medios de comunicación. Dichas experiencias de aprendizaje en medios, a su vez, pueden contribuir a la reducción de la brecha digital que existe entre la vida escolar y la vida social de los adolescentes.

Es por ello, que esta investigación tiene por objeto central analizar el desarrollo, en alumnado universitario, de las competencias mediática e informacional y la capacidad de identificación y análisis de valores y actitudes machistas presentes en los medios de comunicación. Y lo expuesto, en referencia a las conceptualizaciones de las variables definidas en los capítulos 2, 3 y 4. Para ello, esta investigación se ha centrado en el diseño y ejecución de una intervención educativa para la mejora en alumnado universitario de las competencia mediática e informacional (en las dimensiones de Lenguaje y Comprensión Crítica, Producción y Programación, y Transformación de la Realidad a través de la Comunicación) y la habilidad de reconocimiento y análisis de valores y actitudes machistas, en relación a los medios.

Desde lo expuesto, en la presente investigación el problema planteado es: ¿de qué modo se pueden desarrollar la competencia mediática e informacional y la capacidad de identificación y análisis de los valores y las actitudes machistas transmitidas en los medios en alumnado universitario de un contexto natural mediante una intervención educativa?

## **5.2. Objetivos de la investigación**

### **5.2.1. Objetivo general**

El objetivo general de la presente investigación es analizar las competencias mediática e informacional y la percepción de valores y actitudes machistas en relación a los medios mediante la ejecución de un programa de intervención con alumnado universitario.

### **5.2.2. Objetivos específicos**

Desde el objetivo general expresado se desglosan como objetivos específicos los tres siguientes:

- 1.- Rediseñar un programa de intervención para la mejora de las competencias mediática e informacional y la identificación y análisis de los valores y actitudes machistas con alumnado universitario de un contexto particular: Esmeraldas (Ecuador).
- 2.- Implementar el programa de intervención para la mejora de las competencias mediática e informacional y la identificación y análisis de los valores y actitudes machistas con alumnado universitario.
- 3.- Analizar el impacto inmediato y diferido de la intervención en el grado de competencias mediática e informacional y la identificación de valores y actitudes machistas del alumnado.

El estudio, desde la perspectiva de análisis del desarrollo humano de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) prioriza la validez ecológica frente a la validez interna. Es así, que se respetan las condiciones de los grupos naturales en cuanto a sus rasgos culturales y contextuales, tanto en el proceso como en los resultados. De este modo, el contexto y la muestra particular de estudio se abordan como estudio de caso.

### 5.3. Diseño

El diseño de investigación es un diseño con intervención, puesto que al desarrollar un programa para mejorar el grado de Alfabetización Mediática e Informativa se lleva a cabo una manipulación del objeto estudiado. Este diseño establece un grupo experimental y otro de control y también con medidas pre-test y post-test (impacto inmediato e impacto diferido). Se trata, por tanto, de un diseño cuasiexperimental de pre-test/post-test con un grupo control no equivalente según la clasificación de Bisquerra (2004). Esta opción se justifica por la imposibilidad de aleatorización de los sujetos, condición requerida en los diseños experimentales puros.

Los diseños experimentales, los que maximizan la validez interna (es decir, que confirman más rotundamente la relación causal entre intervención y variable independiente) exigen manipulación de la variable dependiente y aleatorización a tres niveles: selección de la muestra, asignación de sujetos a los grupos y asignación de los tratamientos a los grupos (Hernández et al., 2014). Como se ha especificado, para el desarrollo de esta investigación se hacía necesario considerar grupos de alumnado naturales (grupo aula), así como intervenir en una Universidad que ofreciese suficientes garantías en cuanto a la autorización y la dotación suficientes de recursos (tanto técnicos como humanos, en cuanto a un talante de colaboración, etc.) para la realización del programa. Si bien este hecho supone una limitante para la validez interna (la garantía de relación causal entre tratamiento y variable independiente), se considera un aspecto que favorece la validez externa, pues la intervención se llevará a cabo en un entorno y contexto natural, lo que la hace más generalizable a grupos y contextos naturales. Se pretende desarrollar, por tanto, un diseño que cuente con lo que Bronfenbrenner (1987) denominó validez ecológica (también conocida como validez externa de “situación”).

La existencia de grupo control y de medidas pre-test y post-test incluye el diseño desarrollado entre los diseños llamados “Diseño pre-post con grupo de cuasi control” de la clasificación de Montero y León (2006). Este tipo de diseños también se recogen en los manuales de Campbell y Stanley (1973), Cook y Campbell (1979) y Dendaluce (1994). Se llevaron a cabo dos medidas post-test con el propósito de evaluar el efecto de la intervención no solo a corto plazo sino también a largo plazo. Estudios previos realizados por Igartua (2006) y Martín (2001) revelan la posibilidad de que los resultados observados nada más concluir la intervención (impacto inmediato) pueden remitir en el medio plazo (impacto

diferido), por lo que se hace necesario realizar una segunda medida post-test pasado un tiempo para evaluar ese segundo impacto.

Se han desarrollado, por tanto, dos medidas de impacto:

- Impacto inmediato: disimilitudes en las medias estimadas de T2, entre el grupo experimental y el de control empleando la línea base, T1, como covariable.
- Impacto diferido: disimilitudes en las medias estimadas de T3, entre el grupo experimental y el de control, empleando la línea base, T1, como covariable.

El primer post-test (referente para el análisis del impacto inmediato) se aplicó la semana siguiente de concluir el programa de intervención, la cuarta semana de julio de 2019 y el segundo post-test (con el que medir el impacto diferido) tres meses después del primero, en concreto la última semana de octubre de 2019.

Además, el establecimiento de un grupo experimental (en el que se desarrolla la intervención) y otro grupo control (donde no se desarrolla) hace posible el análisis comparativo del cambio acontecido; ya que, en estudios con escaso control y contexto natural, aspectos como el desarrollo evolutivo u otros factores podrían explicar la alteración post intervención.

Por razones operativas no se pudo articular que los grupos control y experimental perteneciesen a diferentes universidades, pues no existían suficientes garantías para poder desarrollar convenientemente las actividades de recogida de datos. Ello implica que existe el riesgo de contaminación, tanto por el hecho mencionado, como por ser la propia investigadora quien llevó a cabo la intervención en ambos grupos. Estas características responden a las condiciones de posibilidad de desarrollo de la investigación e intervención; que, a su vez, se traducen en la opción por una muestra de conveniencia en la que el alumnado participante en la intervención cursa la materia de *Educación y comunicación en salud* (materia del II semestre del primer año de la carrera de Enfermería), considerada idónea (por su enfoque, objetivos, contenidos y número de alumnado habitual, entre otros aspectos) para el desarrollo de la intervención. Los grupos control y experimental sí poseen características similares de rendimiento académico, situación socioeconómica y edad.

En definitiva, la evaluación del impacto (inmediato y diferido) de la intervención (Apodaca, 1999) que se presenta responde a un diseño cuasi-experimental pre-test/post-test con grupo de control no equivalente.

Finalmente, se ha de señalar que, al realizar la intervención en un contexto natural, el control experimental es débil; por lo que se requiere analizar los resultados de modo contextualizado e integral, por lo que se opta por un diseño de estudio de caso. En esa perspectiva de análisis integral y en referencia a los elementos del contexto más relevantes, en el desarrollo de la intervención se ha de destacar el compromiso, convicción y saber hacer de la dinamizadora de la intervención, coincidente con la propia investigadora, en este caso. Junto a ello, el desarrollo de la intervención en una materia que el alumnado ha de cursar de modo prescriptivo (que forma parte del currículo) favorece la implicación, interés y compromiso del alumnado con el desarrollo del programa de intervención y con el logro de las competencias abordadas en este. Es por ello, que durante la intervención se tomaron notas de campo y se registraron los incidentes críticos para contar con elementos explicativos en el análisis de resultados que le conceden validez y alcance.

#### **5.4. Participantes**

El alumnado participante en el programa de intervención llevado a cabo es alumnado universitario del primer año de la carrera de Enfermería de una Universidad privada de Esmeraldas (Ecuador), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas (PUCESE). Es alumnado que comparte el contexto sociocultural de estudio (la provincia de Esmeraldas, Ecuador) y pertenece a estratos socioeconómicos similares. De la muestra participante, 29 conforman el grupo experimental y 30 el grupo control. Las edades de los y las estudiantes van de los 18 a los 30 años, con una distribución de un 23,7% en los de 18 años; 33,9% en los de 19 años; 22% de estudiantes entre los 20 y 24 años; y un 20,3% entre los 25 y los 30 años. En cuanto al sexo, el 83,1% son mujeres y el 16,9% hombres.

La muestra fue seleccionada por conveniencia y en función de los objetivos de la investigación. Para ello, como se ha señalado anteriormente, era necesario contar con la apertura, disponibilidad y colaboración de la universidad y equipo docente en donde realizar la intervención. Es así, que se ha desarrollado la intervención con grupos naturales y a lo largo de un periodo de tiempo extenso, por lo que ha habido pérdida de casos debido tanto a

la deserción de algunos estudiantes como a la existencia de ciertos patrones de respuesta inconsistentes o inverosímiles en ellas y ellos.

#### **5.4.1. Inconsistencias en la participación en grupos naturales con diferentes momentos de medición de resultados**

Desde la opción de un diseño con validez ecológica, la intervención se desarrolló con grupo “naturales”, es decir, sin realizar cambios en la realidad y contexto convencional del alumnado y tratando de sacar provecho a las condiciones reales existentes.

De este modo, las sesiones de intervención se han llevado a cabo en el grupo/clase y horario regular, y por parte de la docente de la materia correspondiente. Este aspecto, junto a la extensión temporal de la intervención (periodo de 6 meses), hacen que el abandono natural, bien por renuncia a los estudios, situaciones de salud, problemas económicos o familiares, entre otros, sea un hecho.

No obstante, el tamaño de la muestra y las condiciones de implementación de la intervención (desarrollada por la autora de este trabajo, como docente de la materia) han permitido un involucramiento muy activo con el alumnado, lo cual se considera que ha posibilitado el compromiso de este con la intervención en cuanto a su participación (minimización de las deserciones en la resolución de los cuestionarios) y buen proceder al responderlos. Asimismo, ese hecho ha posibilitado controlar y garantizar que los y las participantes en la primera comparación (la que analiza el impacto inmediato, T2-T1) sean los mismos de la segunda comparación (la del impacto diferido, T3-T1); lo cual permite que los datos de los impactos inmediato y diferido sean comparables.

A continuación, se muestran los casos válidos y perdidos en la realización de cada cuestionario y su porcentaje.

Tabla 6.

*Tipos de permanencia/deserción en la muestra inicial*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Fieles (T1, T2 y T3)	49	83,1	83,1	83,1
	2 Diferida (T1 y T2 pero no T3)	4	6,8	6,8	89,9
	3 Intermedia (T1 y T3 pero no T2)	0	0	0	89,9

4 Temprana (no hicieron T1 o solo hicieron T1)	6	10,1	10,1	100,0
Total	59	100,0	100,0	100,0

Como se aprecia en la tabla 6 de los 59 casos recabados 49 (un 83,1%) cuentan con las tres mediciones. Estos son los casos apropiados para llevar a cabo las comparaciones o pruebas de hipótesis acerca del impacto inmediato (T2-T1) y diferido (T3-T1). Se trata de dos tipos de comparaciones obvias y comunes en cuanto al diseño en la evaluación del impacto. Junto a ello, en cuatro casos (tres del grupo experimental y uno del grupo control), es factible analizar el impacto inmediato, mas no el diferido (ver tabla 7).

Tabla 7.

*Tipos de permanencia/ deserción por grupo*

	C	E	Total
1 Fieles (T1, T2 y T3)	26	23	49
2 Diferida (T1 y T2 pero no T3)	1	3	4
3 Intermedia (T1 y T3 pero no T2)	0	0	0
4 Temprana (no hicieron T1 o solo hicieron T1)	3	3	6
Total			59

#### **5.4.2. Patrones de respuesta inconsistentes o ilógicos**

Antes de evaluar el impacto de la intervención se hace necesario determinar y neutralizar los casos cuyo patrón de respuesta sea ilógico o inconsistente. Para ello se han revisado los datos al detalle con criterios como la identificación de casos que dieran una respuesta similar a ítems de orientación contraria entre sí; aquellos casos en los que se respondiesen todos los ítems por igual (cuando no fuese congruente con la escala); así como la regresión sistemática en diferentes ítems.

Desde esa revisión no ha sido necesario prescindir de casos dado que aquellos que presentaban un patrón de respuesta inconsistente o inverosímil ya han quedado neutralizados en los 10 casos descartados por no completar todos los momentos del proceso investigativo.

### 5.4.3. Muestra final para la evaluación del impacto de la intervención

Una vez tenidos en cuenta los casos de deserción y de respuestas no creíbles o inconsistentes la muestra final con la que se realizó la evaluación del impacto se muestra en la tabla 8.

Tabla 8.

*Muestra final para la evaluación del impacto por género*

	Femenino	Masculino	Total
Grupo experimental	19 (82,61%)	4 (17,39%)	23
Grupo control	22 (84,62%)	4 (15,38%)	26
Total			49

## 5.5. Contexto del estudio de caso

### 5.5.1. La ciudad y provincia de Esmeraldas (Ecuador)

El contexto de estudio es el de la ciudad de Esmeraldas, en la provincia del mismo nombre, ubicada al norte de Ecuador, en la zona limítrofe con Colombia. En el contexto nacional, Esmeraldas se sitúa entre las provincias más pobres del país, junto con Orellana, Bolívar, Pastaza y Morona Santiago, todas ellas con un Índice de Pobreza (P) (cálculo propuesto por Amartya Sen) superior a 0,20 en 2014, mientras que a nivel nacional el índice se situaba en 0,124. En Esmeraldas en concreto el Índice de Pobreza en ese año era de 0,241, es decir, el doble del promedio nacional (García Vélez, 2015).

Si bien la provincia se ubica en la zona del Chocó biogeográfico, una de las zonas más diversas del planeta, y cuenta con numerosos recursos naturales, también constituye un territorio históricamente expoliado e insuficientemente atendido por el Estado (Lapierre y Macías, 2019; Moreno, 2019).

La situación de un deficiente nivel de desarrollo económico y social se traduce en importantes necesidades básicas insatisfechas tanto a nivel de servicios básicos (vivienda y agua, entre otros) como a nivel educativo, laboral, de salud, cultural y social. Según el censo de población y vivienda (INEC, 2010), muchas viviendas no tienen acceso regular a las redes de agua, en un porcentaje del 43,4%; mientras que el acceso a saneamiento con alcantarillado es del 30,7%; y el porcentaje de viviendas con servicios públicos básicos (luz eléctrica, agua,

escusado y recolección de basura) a nivel cantonal es del 27,8%. Este dato empeora en las zonas rurales, donde reside más de la mitad de la población de la provincia. Socios humanitarios de la ONU reportan también la falta de títulos de propiedad como otro reto existente en Esmeraldas (OCHA, 2016).

La población en la provincia de Esmeraldas se caracteriza por ser joven, con una edad promedio de 26 años (INEC, 2010) y un 47,49% de personas con 19 años o menos. La mayoría de la población se autoidentificó en el censo del 2010 como mestiza (44,7%), seguida de la autodenominada afroecuatoriana (43,9%), blanca (5,9 %) e indígena -Chachi, Épera y Awá- (2,8%).

La ciudad de Esmeraldas, ciudad mediana y costera, tiene aproximadamente 189.504 habitantes, y es el principal puerto marítimo de la zona noroeste del país, terminal del oleoducto transandino y lugar donde se encuentra la mayor refinería del país. La refinería, junto a la planta termoeléctrica y una planta procesadora de madera son una fuente importante de contaminación (Rodríguez et al., 2015).

En relación a la violencia de género y de acuerdo a Camacho (2014), el 58% de mujeres esmeraldeñas ha vivido algún tipo de violencia, dato ligeramente inferior al promedio nacional (60,6%). En el caso de mujeres separadas, divorciadas o viudas la cifra asciende al 68,8%. La influencia del factor de los ingresos en el hogar es manifiesta: la tasa de violencia de género desciende a medida que aumentan los ingresos.

En lo que respecta a la educación, el analfabetismo en la provincia en personas de 15 años o mayores asciende a un 9,76 % y solo el 10% de la población tiene 10 o más años de escolaridad; siendo el promedio de años de escolaridad en la provincia de 7,8 años (INEC, 2010). A nivel provincial, además, existe una importante brecha entre el ámbito urbano y el rural: la tasa de analfabetismo en el área urbana es del 5,69% y en el área rural del 14,13%. Bernabé y Armijos (2018) analizaron los resultados de las pruebas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) de Ecuador del periodo académico 2015-2016 aplicadas tanto al profesorado (pruebas “Ser Maestro”) como a los estudiantes de Educación Básica de 4°, 7° y 10° grado (“Ser Estudiante”) y Bachillerato (“Ser Bachiller”). En los datos obtenidos hallaron muy bajos resultados en todos los niveles: ordenadas las 24 provincias del Ecuador de los mejores a los peores resultados, el alumnado de 4° de Básica se ubicaba en la décimo novena posición, es decir, el sexto con peores resultados; el alumnado de 7°y 10° de Básica y

el de Bachillerato ocupó el segundo peor lugar; y el profesorado de Esmeraldas obtuvo el peor resultado a nivel nacional.

En este escenario, la complejidad de acceso a la educación superior en la provincia es muy alta. Existen dos Universidades en Esmeraldas: la Universidad Técnica de Esmeraldas Luis Vargas Torres (UTE-LVT), pública (con 9.600 estudiantes aproximadamente en el año 2019); y la Pontificia Universidad Católica del Educador Sede Esmeraldas (privada, y con financiamiento también del Estado), que es donde se ha llevado a cabo este estudio, con 1888 estudiantes ese año.

### **5.5.2. Incidentes críticos**

Las condiciones socioculturales descritas en el apartado anterior permiten contextualizar algunas de las principales dificultades encontradas para el desarrollo de la intervención en el contexto esmeraldeño. Entre ellas, las dificultades económicas son uno de los factores que más limitan tanto el acceso como la permanencia del alumnado en los centros educativos, y principalmente en la Universidad; y, es que la educación es una etapa que no es de carácter obligatorio y que, en el caso del escenario de intervención (una universidad cofinanciada), supone un costo inasumible para muchas familias del entorno. Ello, a pesar de los esfuerzos de la Universidad por facilitar el acceso a estudiantes que muestren determinación y buenos desempeños, pero dificultades económicas de acceso. Ese ha sido uno de los aspectos que ha condicionado tanto alguna deserción en el proceso de intervención, como ciertas inasistencias a las sesiones, puesto que en ocasiones parte del alumnado no dispone de recursos económicos para el transporte hasta la Universidad. Junto a ello, otra de las principales causas de inasistencia o deserción han sido motivos de salud.

En contraposición a esas dificultades, la realización de la intervención en el marco de la materia de *Educación y comunicación para la salud*, de primer año de la licenciatura de enfermería, y dinamizada por la propia investigadora (docente de la materia), como ya se ha explicado anteriormente, puede haber constituido una fortaleza en el sentido de favorecer una mayor implicación, interés y compromiso por parte del alumnado. También han sido elementos favorecedores la colaboración mostrada por las autoridades (rector, coordinadora de carrera, tutoras y docentes) en las diferentes fases del proceso; así como el disponer de los recursos apropiados (físicos, materiales, tecnológicos y audiovisuales) para la realización de las sesiones de intervención.

## 5.6. Variables de la investigación

Las variables son consideradas como rasgos, fenómenos o acontecimientos que en una investigación son susceptibles de medirse o transformarse (Igartua, 2006). En referencia a ello, seguidamente se describen las variables de esta investigación y los instrumentos empleados en su medición.

Las variables de este estudio son de dos tipos: unas independientes, que se pueden manipular y con las que se evalúa la capacidad de incidencia sobre las demás variables; y otras dependientes, las que se analizan y miden y que, por tanto, representan el foco de este estudio.

### 5.6.1. Variables independientes

Dentro de las variables independientes se encuentran: la variable activa, que es el programa de intervención; y la variable asignada, que es el contexto particular de estudio, el caso del contexto socio cultural del Esmeraldas (Ecuador).

El programa de intervención (variable activa) se compone de nueve sesiones en las que se desarrollan acciones tanto a nivel personal como grupal. A través de ellas se trabajan las competencias referidas a las dimensiones de *Lenguaje y comprensión crítica de los medios*, *Procesos de producción y programación* y *Transformación de la realidad a través de la comunicación*. La tabla 9 sintetiza los temas desarrollados con las respectivas dimensiones y categorías que enfatizan.

Tabla 9.

*Sesiones, dimensiones y categorías del programa de intervención*

Sesiones	Dimensiones	Categorías
<b>1. Detectando emociones</b>	Lenguaje y comprensión crítica	Criterios estéticos y juicios de valor
	Transformación de la realidad a través de la comunicación	Conciencia receptora y crítica
<b>2. Colores</b>	Lenguaje y comprensión crítica	Lectura y argumentación de imágenes
	Transformación de la realidad a través de la comunicación	Criterios estéticos y juicios de valor
<b>3. Brecha digital</b>	Lenguaje y comprensión crítica	Conciencia receptora y crítica
		Criterios estéticos y juicios de valor

	Transformación de la realidad a través de la comunicación	Conciencia receptora y crítica
<b>4. Quiniela de las redes</b>	Procesos de producción Transformación de la realidad a través de la comunicación	Función cultural de los medios de comunicación Apropiación tecnológica
<b>5. Valores y actitudes</b>	Lenguaje y comprensión crítica Transformación de la realidad a través de la comunicación	Criterios estéticos y juicios de valor Conciencia receptora y crítica
<b>6. Anuncios y quejas</b>	Transformación de la realidad a través de la comunicación	Conciencia receptora y crítica Competencia comunicativa
<b>7. Cinco preguntas clave</b>	Procesos de producción y programación Transformación de la realidad a través de la comunicación	Función cultural de los medios de comunicación Conciencia receptora y crítica Competencia comunicativa
<b>8. Planos y storyboard</b>	Lenguaje y comprensión crítica Procesos de producción y programación Transformación de la realidad a través de la comunicación	Lectura y argumentación de imágenes Criterios estéticos y juicios de valor Fases de producción Competencia comunicativa
<b>9. Procesos de grabación</b>	Lenguaje y comprensión crítica Procesos de producción y programación Transformación de la realidad a través de la comunicación	Lectura y argumentación de imágenes Creación a partir de imágenes Fases de producción Apropiación tecnológica

## 5.6.2. Variables dependientes

### 5.6.2.1. Competencias mediática e informacional

Las variables dependientes medidas y analizadas en esta investigación son las competencias mediática e informacional CMI, los valores y las actitudes machistas. En este apartado se describen las competencias mediática e informacional, que comprenden tres dimensiones que, a su vez, se clasifican en diferentes categorías. El instrumento utilizado para medir dichas dimensiones, el cuestionario del grado de CMI versión 2, es una reelaboración del cuestionario diseñado por Cuervo (2017) dentro del proyecto EDU2012-36720 de la Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos de la UPV/EHU, cuyas características se exponen en Cuervo et al. (2019). La segunda versión utilizada se rediseñó junto a la autora y el equipo de investigación que crearon el cuestionario original y se mantuvieron rasgos distintivos del original, tales como su carácter evaluativo y cuantitativo. Así, a las respuestas de cada pregunta, se les ha asignado una puntuación que es

sumada por dimensiones en un rango total de 100 puntos. Esta distribución se expone en la tabla 10.

Tabla 10.

*Cuestionario de CMI. Dimensiones, categoría y puntuación*

<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Puntuación</b>
<b>Lenguaje y comprensión crítica</b>	a) Lectura y argumentación de imágenes	30,5
	b) Creación a partir de imágenes	
	c) Criterios estéticos y juicios de valor	
<b>Procesos de producción y programación</b>	d) Fases de producción	24,5
	e) Función cultural de los medios de comunicación	
<b>Transformación de la realidad a través de la comunicación</b>	f) Conciencia receptora y crítica	45
	g) Competencia comunicativa	
	h) Apropiación tecnológica	

#### 5.6.2.2. Valores

Los valores son la segunda variable dependiente considerada en esta investigación. Para medir los valores del alumnado participante se empleó el *Portrait Values Questionnaire* (PVQ) de Schwartz (2003). El PVQ, escala de 21 ítems, mide en formato de autoinforme los valores del alumnado universitario participante en referencia a los 10 valores básicos propuestos por Schwartz (1992): autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. La escala se responde en base a una escala tipo Likert con puntuaciones de seis niveles (de uno a seis), desde “nada” hasta “totalmente”.

En la tabla 11 se presentan los 10 valores básicos (dimensiones menores) clasificados en las 4 dimensiones mayores conceptualizadas por Schwartz (1992).

Tabla 11.

*Dimensiones mayores y menores del PVQ 21 (Schwartz, 2003)*

<b>Dimensiones</b>	<b>Valores</b>	<b>Ítems PVQ 21</b>
<b>Apertura al cambio</b>	Autodirección	1, 11
	Estimulación	6, 15
	Hedonismo	10, 21
<b>Autorreconocimiento</b>	Logro	4, 13
	Poder	2, 17
<b>Conservación</b>	Seguridad	5, 14
	Conformidad	7, 16

	Tradición	9, 20
<b>Autotrascendencia</b>	Benevolencia	12, 18
	Universalismo	3, 8, 19

### 5.6.2.3. Actitudes machistas, violentas y estereotipos

La tercera variable dependiente considerada en el estudio son las actitudes machistas, para cuya medición se ha optado por la *Escala de evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes* (EVAMVE) de Marchal et al. (2018). La elección de la escala está determinada por las características contextuales de la investigación, un escenario socio cultural en donde el machismo se manifiesta de una forma más tradicional y explícita, a diferencia de otros contextos socioculturales. La escala está formada por veinte ítems que se responden a modo de autoinforme en una escala de seis niveles, desde nada (1) a totalmente (6), al igual que la escala de Schwartz (2003). La suma de las puntuaciones de las respuestas da lugar a una puntuación global de machismo, en referencia a la estructura unidimensional de la escala.

## 5.7. Prueba piloto

De acuerdo a McMillan y Schumacher (2005), la realización de un estudio piloto es muy conveniente, puesto que éste posibilita la identificación de dificultades de comprensión o cumplimentación del instrumento, la detección de problemas técnicos, la determinación del tiempo de resolución necesario, el análisis de la claridad de las instrucciones otorgadas y de los ítems en sí mismos; así como una estimación de la fiabilidad del mismo.

Además, se ha de considerar que el empleo de cuestionarios como técnica de recogida de información posee sus limitaciones, dado que pueden existir rechazo o desinterés en las respuestas de algunas personas participantes. Ello supone que pueden existir cuestionarios respondidos al azar, con respuestas falsas intencionadas o sesgadas por la deseabilidad social (McMillan y Schumacher, 2005). Para contrarrestar dichos efectos, en esta investigación se trató de fidelizar el compromiso honesto en la participación del alumnado mediante el vínculo de cercanía en el proceso formativo del mismo, es decir, con la coincidencia de la figura de la investigadora y la docente de la materia en la que se desarrolló la intervención, que fue la de Educación y Comunicación en Salud, materia de II nivel (primer año) de la Licenciatura en Enfermería.

En esa perspectiva, la realización de la prueba piloto, enmarcada dentro de la línea de investigación “Valores, socialización y medios de comunicación”, contó con la autorización del Comité de Ética de la UPV/EHU (resolución favorable del 14 de abril de 2016). Así mismo se obtuvo el permiso del máximo responsable de la Universidad (el pro rector) y los consentimientos informados del alumnado. La prueba se llevó a cabo el 31 de julio de 2018 y sus resultados se describen en Foronda y Martínez de Morentin (2020). Para respetar la confidencialidad, el alumnado participante no consignó su identidad en los cuestionarios, sino que escribió un código que le identificaba. Los cuestionarios fueron respondidos en lengua española y en papel, en el aula de clases (entorno natural) y como parte de la dinámica habitual universitaria. La recogida de los datos estuvo asistida por la propia investigadora con el fin de favorecer el proceso y resolver interrogantes e incidentes que pudieran surgir.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete SPSS en su versión 20 con el que se llevaron a cabo los análisis descriptivos básicos mediante la extracción de los coeficientes principales de tendencia central, dispersión y forma de la distribución. En referencia a la escala de Schwartz se efectuaron también análisis dimensionales de los datos obtenidos mediante la aplicación de la escala. Para ese propósito se realizó el escalamiento multidimensional (PROXSCAL) y el análisis factorial confirmatorio para observar el nivel de ajuste de los datos obtenidos con las dimensiones propuestas por Schwartz (2003). Finalmente, el coeficiente empleado para analizar la fiabilidad de las escalas fue el alpha de Cronbach.

Se describen a continuación los resultados de la prueba piloto clasificados en función de las tres variables de estudio: las CMI, los valores y las actitudes machistas.

### **5.7.1. Competencias mediática e informacional**

Como resultados de la prueba piloto primeramente se señalan los estadísticos descriptivos básicos. Como se puede observar en la Tabla 1 del Anexo 7 de la pág. 378 los coeficientes del modo de la distribución (asimetría y curtosis), que posibilitan comprobar el ajuste univariado al modelo normal, presentan un nivel de ajuste razonable con valores de entre -2 y +2. También se exponen en la Tabla 1 la media aritmética y la desviación típica como coeficiente de variabilidad, las cuales dan cuenta de la capacidad discriminativa de los ítems. En relación a ello, salvo en las preguntas 9 y 22, la desviación típica refleja una variabilidad suficiente. El aspecto referido y la ubicación de las medias en una posición

central del rango de los ítems, aproximadamente, informan de que los ítems tienen un buen nivel de potencial discriminativo. Sin embargo, el ítem 11, con una variabilidad limitada y una media próxima al valor mínimo de la distribución, tendrá una capacidad de discriminación baja; al igual que el ítem 18, que, aunque presente un modelo de distribución próximo al normal y una variabilidad suficiente, tiene una media aritmética cercana al valor mínimo de la distribución.

### **5.7.2. Valores (PVQ)**

En la escala de valores primeramente se analizó el modelo de distribución de los ítems y su potencial a través de los coeficientes descriptivos básicos (tabla 2 del Anexo 7 de la pág. 379).

El análisis de la normalidad de las distribuciones univariadas reflejan inconvenientes en los ítems 3, 5, 12 y 19 en la asimetría y la curtosis. Además, los ítems referidos muestran variabilidad baja y media, próxima a un extremo del rango de la escala, por lo que su potencial discriminativo será limitado. Sin embargo, para ser congruentes en lo posible con el modelo teórico original, se conservaron estos ítems para los análisis de validez estructural y fiabilidad.

Para el análisis de la validez estructural (dimensional) de la encuesta de Schwartz, primeramente, se empleó el escalamiento multidimensional (PROXSCAL). Los resultados reflejaron una organización de los ítems diferente al esquema dimensional sugerido por Schwartz (2003). En un segundo paso, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con las cuatro dimensiones mayores sin el ítem 1; y se obtuvo un buen ajuste en cuanto al coeficiente RMSEA, que fue de 0.06 y el WRMR de 0.88; y un ajuste precario en el CFI, de 0.89. Globalmente se concluyó que el nivel de ajuste era apropiado.

En cuanto a la fiabilidad de la escala de Schwartz en las dimensiones mayores, analizada mediante el Alpha de Cronbach, se obtuvieron niveles admisibles en todas las dimensiones (entre .58 y .71), descartando un ítem en cada dimensión (ver tabla 3 del Anexo 7 de la pág. 379). Se prescindió de los ítems 1, 3 y 9 porque el alto valor de las medias de estos ítems (próximo al máximo) sugería que las respuestas estaban sobredimensionadas. También se prescindió del ítem 2 por motivos que se expondrán en las conclusiones.

### **5.7.3. Actitudes machistas (EVAMVE)**

Respecto al análisis de los resultados de la EVAMVE se comenzó, primeramente, por estudiar los estadísticos descriptivos básicos de cada uno de los ítems para así evaluar el ajuste

univariado a la normalidad y el potencial discriminativo de los ítems. Como se observa en la Tabla 4 del Anexo 7 de la pág. 380, los ítems 4 y 19 presentaron unas distribuciones considerablemente alejadas del modelo normal. Ello sugiere que son ítems que habrán de ser manejados con prudencia, ya que pueden originar sesgos en la estimación de los parámetros. En relación al potencial discriminativo no se encontraron dificultades notorias en ninguno de los ítems.

En cuanto a la validez estructural, Marchal et al. (2018) presentan la EVAMVE como un instrumento que da a conocer un índice general de machismo, de modo que en el presente estudio se ha mantenido esa consideración de la escala como unidimensional. Dicho índice global de machismo es acorde con los propósitos de la presente investigación en los que la escala tiene una consideración instrumental.

El análisis de la consistencia interna de la escala arrojó un Alpha de Cronbach alto (.91) en el cual todos los ítems reflejaron ser consistentes con el resto de la escala.

Por último, en relación a la validez concurrente y discriminante y considerando que este estudio se centra en las competencias mediática e informacional, al analizar las correlaciones de los ítems de CMI y sus totales con las dimensiones mayores de los valores de Schwartz (2003) se encontraron muy pocas relaciones significativas. Sin embargo, en lo que se refiere a la relación entre el índice global de CMI y el índice general de machismo, la correlación sí fue significativa en sentido negativo al nivel .05 (bilateral) (tabla 5 del Anexo 7 de la pág. 380; lo que sugiere que el alumnado que logra mayor grado de CMI manifiesta, a su vez, un índice general de machismo menor. Este aspecto es congruente con lo expresado por Fueyo y de Andrés (2017).

Finalmente, con el fin de comprobar la validez de contenido del cuestionario de CMI v.2 éste fue revisado entre mayo y junio de 2018 por 3 jueces expertos de los ámbitos de educación y comunicación. Los expertos propusieron ajustes y recomendaciones dando lugar a esta nueva versión del instrumento. Uno de los ajustes más importantes fue prescindir de la primera dimensión. Las razones para prescindir de la primera dimensión (acceso y uso de los medios de comunicación) en esta segunda versión del cuestionario fueron: a) ser de más fácil apropiación por parte del alumnado de modo autónomo; b) estar sujeta a múltiples y diversas interacciones; c) el hecho de que las preguntas de la dimensión presentaran dificultades en el análisis psicométrico (niveles elevados de asimetría y curtosis que indicaban problemas de normalidad). Asimismo, respecto al resto de dimensiones, algunas preguntas que presentaron un bajo nivel de discriminación fueron reemplazadas por nuevas preguntas. Así, en el nuevo

cuestionario permanecen las preguntas 3, 8, 9, 10, 12, 15, 16 y 19 y se incorporan otras nuevas preguntas, si bien en ciertos casos retomando aspectos de preguntas anteriores.

Por otro lado, en la evaluación del cuestionario por parte de los expertos se destacaron el interés y buena fundamentación de éste, así como su excesiva extensión, aspecto que fue el único no considerado puesto que desde los objetivos de la investigación y la teoría se considera relevante prestar atención a los múltiples y diversos aspectos competenciales que comprenden las CMI. Las mejoras fundamentales realizadas al cuestionario desde los aportes de los expertos fueron: a) la simplificación y mejora en la redacción de los ítems, para que fueran más comprensibles y breves; b) el cambio en el orden de los mismos para que éste fuera más atractivo para los estudiantes; y c) la sugerencia de que quien pasara los cuestionarios prestara mucha atención a las actitudes del alumnado participante para posibilitar la realización de un breve descanso si se estimaba oportuno para un adecuado desempeño. Otro aspecto considerado fue el de añadir una última pregunta, más abierta, para que el alumnado pudiera expresar sus comentarios personales, que fue la de “¿Contamos con los conocimientos y habilidades para ver cómo nos influyen los medios de comunicación?” Y otro aspecto acotado por los evaluadores de cara a la intervención fue el de cuestionar a los participantes con respecto a su motivación, utilización y el impacto de esta utilización de los medios.

## **5.8. Instrumentos**

### **5.8.1. Cuestionario grado de CMI en universitarios**

En este estudio se ha optado porque el instrumento para la medición del grado de Competencias Mediática e Informativa del alumnado universitario sea un cuestionario en papel reelaborado a partir del cuestionario diseñado por Cuervo (2017) y Medrano et al. (2019) en el marco del proyecto EDU2012-36720 de la Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos de la UPV/EHU. Las propiedades psicométricas del cuestionario original se describen en Cuervo et al. (2019). Para la elaboración del cuestionario primigenio, los autores se basaron en las investigaciones y conceptualización sobre educación en medios y nuevas tecnologías de Buckingham (2005b); Ferrés (2007); Ferrés y Piscitelli (2012); Jenkins (2008); Pérez Rodríguez y Delgado (2012); y Pérez Tornero y Varis (2010). En el diseño teórico original (Cuervo y Medrano, 2013; Cuervo et al. 2019) el cuestionario constaba de 4 dimensiones: 1) acceso y uso de los medios de comunicación; 2) lenguaje y

comprensión crítica de los medios de comunicación y la información; 3) procesos de producción y programación; y 4) transformación de la realidad a través de la comunicación. De ellas, en la reelaboración se han considerado las 3 últimas dimensiones, dado que, desde los hallazgos descritos por Cuervo (2017), la dimensión de acceso y uso de los medios de comunicación es de más sencilla adquisición, lo que sugiere la relevancia de hacer mayor énfasis en el desarrollo de competencias en las otras tres dimensiones.

En consecuencia, el cuestionario para la evaluación de las competencias mediática e informacional (CMI v.2) empleado está conformado por 23 preguntas que evalúan las 8 categorías que componen las tres dimensiones de las competencias citadas (tabla 10, pág. 162). Al aplicarse en tres momentos (antes de comenzar la intervención -pre-test-; la semana siguiente tras concluirla -post-test 1-; y a los 3 meses de acabar la intervención -post-test 2-), para evitar la monotonía y mantener el interés por su correcta resolución se varían en él algunos de los anuncios publicitarios audiovisuales, imágenes (carteles publicitarios), infografías y fragmentos de película empleados. Sin embargo, globalmente el cuestionario mantiene siempre su estructura general, preguntas y puntuaciones. La correcta resolución de todas las actividades del cuestionario asciende a los 100 puntos. En los Anexos 1 (pág. 279), 2 (pág. 293) y 3 (pág. 307) están los cuestionarios en sus tres versiones.

Se describen a continuación las dimensiones y categorías del cuestionario del grado de CMI v.2, con las preguntas que las conforman:

### ***Dimensión1. Lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información***

La primera dimensión aborda el conocimiento de los símbolos, códigos y estructuras de los medios de comunicación y los mensajes mediáticos, así como la habilidad de reconocimiento de las intenciones implícitas en los procesos comunicativos. La dimensión se centra, por tanto, en la semántica, semiótica y sintaxis de los mensajes en los diferentes formatos (texto, imagen y/o sonido) para llegar a percibir el grado de conocimiento de las estructuras internas de los diferentes lenguajes. Es por ello que en el cuestionario en referencia a esta dimensión hay preguntas que evalúan la lectura de imágenes y de productos audiovisuales, la habilidad de reconstrucción lógica de historias gráficas y la capacidad de juicio estético.

El último componente de esta dimensión mide la habilidad de pensar críticamente en referencia a los medios de comunicación y los mensajes. Es decir, el nivel de concientización acerca de las relaciones de poder inherentes a los medios de comunicación y a la valoración de la información. Las preguntas se orientan a la identificación de las intenciones ideológicas, las representaciones y los estereotipos presentes en los mensajes mediáticos. Así como a la comprobación de si se realiza una lectura indagadora sobre la autenticidad de la información, la comprensión del medio como mensaje y la trascendencia de las estrategias de mercado; por último, también se inquiriere sobre la capacidad para percibir el lugar político de los medios de comunicación en la sociedad de la información y el consumo (Crook, 2005; Martín-Beltrán et al., 2017).

La dimensión se compone de estas tres categorías:

a. *Lectura y argumentación de imágenes*, en la que se trata de identificar dos aspectos: el grado de conocimiento sobre componentes del lenguaje audiovisual -tipos de planos, referencias de tiempo y composiciones-; y la capacidad argumentativa, desde la técnica y la semiótica, para sustentar ese conocimiento. Para ello se cuenta con las preguntas 6, 7 y 19. En la primera, a partir del visionado del cortometraje titulado *It girl*, de Oriol Puig (realizado para el programa de televisión “Alaska y Coronas”) el alumnado debe reconocer, en diez enunciados ya propuestos, el sentido y mensaje del producto audiovisual, su finalidad, las técnicas narrativas y recursos utilizados y la recepción prevista por parte de las personas que se puedan sentir identificadas con la protagonista. Se ha asignado una puntuación de un punto a los enunciados marcados correctamente y 0 puntos a los marcados erróneamente en esta pregunta. En la pregunta 7, con imágenes obtenidas del propio corto, se evalúa la habilidad del alumnado para identificar los distintos tipos de planos y algunos en un total de diez imágenes, con las que se obtiene una puntuación total de 3,5 si se responden correctamente. Y en la pregunta 9 a partir de la visualización de un extracto de la película *Amelie* (filme con alta calidad estética y dominio del lenguaje audiovisual), se solicita al alumnado que marque las opciones que considere en las que, de cuatro, han de marcar tres, que corresponden a recursos técnicos que contribuyen a significar la emotividad del fragmento. Por ejemplo, en el primer pre-test ello se corresponde con: el uso de los primeros planos, la utilización de la música como potenciadora de emociones y el empleo de la cámara subjetiva. Esta pregunta alcanza los tres puntos como máximo.

b. *Creación a partir de imágenes*, categoría donde se quiere conocer la habilidad de organización de secuencias narrativas a partir de aspectos técnicos de las imágenes como ángulos, planos y coherencia en la estructura narrativa. Para ello en la pregunta 8 a partir de siete fotogramas de la película *Juno* se solicita al alumnado que seleccione y ordene las cuatro siguientes imágenes que permitan la construcción de una historia coherente (secuencia lógica). En esta pregunta, en referencia a los elementos de gramática audiovisual como la angulación y los planos, existen dos puntuaciones: una considerada por criterio de jueces expertos más apropiada, con cuatro puntos; y otra aproximada, con tres puntos.

c. *Criterios estéticos y juicios de valor*, categoría relacionada con los diversos análisis previos al juicio de valor estético que se da a un texto, audiovisual o multimedia. Dicho de otro modo, el análisis objetivo (cualidades de las cosas), el simbólico (representación) y el subjetivo (experiencial) aplicado en un mensaje. Para evaluar esta categoría se presentan las preguntas 3, 4 y 20. En la 3 se muestran dos anuncios audiovisuales de coches y se interroga por los motivos estéticos que motivan la preferencia por uno frente al otro. El alumnado debe elegir las frases que mayor afinidad tengan con ellos de entre ocho posibles respuestas. Las respuestas se clasifican en tres grupos: las respuestas con mayor puntuación -tres- obtienen dos puntos al considerarlas muy completas, pues se corresponden con rasgos de análisis objetivo, simbólico y subjetivo (*porque la idea es novedosa; por los sentimientos que me trasmite; por el ritmo narrativo, los planos y/o el color*); las respuestas parcialmente completas (segundo grupo), obtienen un punto, por destacar solo lo subjetivo (*Porque me gustó / Las imágenes y el sonido están bien*) o lo simbólico (*Por la facilidad de entender el anuncio*), de modo que se consideran expresiones menos elaboradas y que no tienen en cuenta elementos técnicos, pero correctas; y el tercer grupo de respuestas, incompletas y sin puntuación, son frases que sólo expresan valoraciones sin tener en cuenta criterios estéticos(*Porque los demás me dan igual*).

Estas respuestas se elaboraron a partir de contestaciones otorgadas en estudios anteriores (Ferrés et al., 2011). En la pregunta 4, para identificar la argumentación valorativa que realiza el alumnado, se presentan cuatro oraciones que emiten juicios de valor sobre un anuncio. El estudiante ha de elegir la afirmación con la que más se identifica; la respuesta más puntuada es aquella que es más completa, valorativa y apoyada en razones técnicas. Otra segunda respuesta factible, pero con menos puntos, es aquella que valora éticamente el anuncio, pero no se puntuaba. Las otras respuestas no ofrecen argumentos consistentes, por lo

que su puntuación es 0. Por último, en la pregunta 20 a partir de una imagen de un anuncio publicitario claramente sexista se pide al alumnado que marque las afirmaciones con las que concuerda, en 3 apartados: uno referido al contenido e intención del mensaje en el que para lograr dos puntos ha de marcar la oración que refleja el sexismo; otro en el que en la oración se identifican las técnicas sugestivas empleadas en el anuncio (1 punto); y el último apartado en el que se ha de inferir los valores implícitos en el mensaje publicitario (1 punto).

Los estadísticos descriptivos básicos de cada pregunta en cada uno de los momentos de medición (pre-test -T1-, post-test 1-T2- y post-test 2 -T3-) se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12

*Dimensión 1. Lenguaje y comprensión crítica: Estadísticos descriptivos*

	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
T1_P3Frases mejor reflejan motivos estéticos	54	1,0	6,0	3,35	1,12	,09	-,08
T2_P3Frases mejor reflejan motivos estéticos	58	,0	6,0	2,79	1,54	,03	-,76
T3_P3Frases mejor reflejan motivos estéticos	52	1,0	6,0	3,37	1,28	-,04	-,62
T1_P4Explique al autor su opinión	54	,0	4,0	2,44	1,72	-,45	-1,51
T2_P4Explique al autor su opinión	58	,0	4,0	2,03	1,43	-,03	-,98
T3_P4Explique al autor su opinión	52	,0	4,0	2,54	1,59	-,53	-1,21
T1_P6Afirmaciones correctas sobre corto	54	0	5	2,61	1,32	,11	-,38
T2_P6Afirmaciones correctas sobre corto	58	0	5	2,45	1,27	,36	,57
T3_P6Afirmaciones correctas sobre corto	52	1	5	2,81	,95	-,17	-,37
T1_P7Coloque en imágenes tipo plano/ángulo	54	,0	3,0	,93	,76	,89	,50
T2_P7Coloque en imágenes tipo plano/ángulo	58	,0	4,5	1,52	1,29	,51	-,74
T3_P7Coloque en imágenes tipo plano/ángulo	52	,0	3,5	1,13	,98	,86	,014
T1_P8Cree historia coherente con fotogramas	54	0	5	,93	1,96	1,67	,81
T2_P8Cree historia coherente con fotogramas	58	0	5	1,00	1,99	1,53	,40
T3_P8Cree historia coherente con fotogramas	52	0	5	1,38	2,15	1,00	-,92
T1_P19Elementos lenguaje audiovisual en trozo peli	54	0	3	1,54	,86	,16	-,61
T2_P19Elementos lenguaje audiovisual en trozo peli	58	0	3	1,74	,79	-,18	-,30
T3_P19Elementos lenguaje audiovisual en trozo peli	52	0	3	1,60	,82	,45	-,70
T1_P20Afirmac. escogidas respecto a cartel sexista	54	,00	4,00	2,09	1,44	-,01	-1,38
T2_P20Afirmac. escogidas respecto a cartel sexista	58	,00	4,00	2,83	1,43	-,85	-,73
T3_P20Afirmac. escogidas respecto a cartel sexista	52	,00	4,00	2,92	1,22	-1,00	,04

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; D. T.= Desviación típica; Asim.= Asimetría; Curt.= Curtosis

Los estadísticos descriptivos básicos presentados en la Tabla 12 informan, en primer lugar, de que los ítems de la primera dimensión y en los tres momentos se ajustan razonablemente a la distribución normal, ya que presentan niveles de asimetría y de curtosis

de entre -2 y +2. En segundo lugar, se muestran la media aritmética y la desviación típica (como coeficiente de variabilidad), que dan razón del potencial discriminativo de los ítems. A este respecto, salvo el ítem 8, todos los ítems presentan un buen nivel discriminativo, ya que la desviación típica muestra un grado suficiente de variabilidad y las medias ocupan aproximadamente el centro del rango de los ítems. El ítem 8, en cambio, presenta una variabilidad limitada ( $D.T. > 2$ ) y una baja capacidad de discriminación al estar la media cercana al valor mínimo de la distribución. Por último, el crecimiento de las puntuaciones medias que se muestra entre T1 y T2 y T3 señala una buena sensibilidad a la intervención.

## ***Dimensión 2. Procesos de producción y programación***

La segunda dimensión evalúa el conocimiento sobre las herramientas de creación de los mensajes mediáticos y el modo en que las personas difunden y representan su información. Interesa por tanto identificar los mecanismos de producción y técnicas utilizadas; y específicamente, saber si se conocen tanto los procesos de producción, preproducción y postproducción como los modos de difusión y la función social de los medios (Harshman, 2017). En esta dimensión se aglutinan dos categorías:

d. *Fases de producción*, relacionada con el conocimiento de las fases de creación de un producto comunicativo en diferentes formatos (audiovisual, texto y multimedia). El cuestionario presenta las actividades 9, 10, 11 y 12 para evaluar esta categoría. En la 9, con una puntuación de cinco puntos, el alumnado ha de identificar (de entre tres opciones) que las fases que se describen del proceso de producción de un producto comunicativo se corresponden con las de la elaboración de un periódico. La 10, también sobre cinco puntos, consiste en ordenar las acciones requeridas para la creación de un video. La 11, muy similar a la anterior y evaluada en cuatro puntos, pide también que se ordenen las acciones a realizarse en la pre-producción de un programa de radio. Finalmente, la 12, puntuada con un punto, se solicita completar una infografía en la que se describen procesos de producción de productos mediáticos (podcast o audiovisual, según el test) también ordenando convenientemente las acciones a realizar.

e. *Función cultural de los medios y la información*, categoría ligada a la comprensión de que los medios de comunicación han de desempeñar una función social de ser transmisores de expresiones culturales plurales. También se evalúa aquí la capacidad de identificación de iniciativas y posibilidades de uso y creación de la información. Para ello se plantean las preguntas 5 y 22. En la primera, se presentan cinco oraciones en las que se ha de marcar si son verdaderas, falsas o si no se sabe, cada una con una puntuación de un punto (en total 5). Los enunciados expresan aspectos relevantes relacionados con la función cultural de los medios tales como el reconocimiento de la influencia que estos ejercen, la desigual recepción de los mensajes mediáticos y los intereses implícitos en los medios. En la pregunta 22, puntuada sobre 4,5 puntos, se ha de completar una oración referida a la responsabilidad ética y social en el periodismo.

La tabla 13 muestra los estadísticos descriptivos básicos de las preguntas de esta segunda dimensión en cada uno de los momentos de medición.

Tabla 13

*Dimensión 2. Procesos de producción y programación: Estadísticos descriptivos*

	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
T1_P5Marque verdadero, falso o no sé	54	0	5	3,13	1,08	-,82	,34
T2_P5Marque verdadero, falso o no sé	58	0	5	3,20	1,07	-,42	,10
T3_P5Marque verdadero, falso o no sé	52	0	5	3,38	,99	-,48	1,4
T1_P9Señale proceso de producción de la secuencia	54	,0	5,0	3,79	2,16	-1,24	-,46
T2_P9Señale proceso de producción de la secuencia	58	,0	5,0	3,90	2,08	-1,37	-,11
T3_P9Señale proceso de producción de la secuencia	52	,0	5,0	4,05	1,97	-1,61	,63
T1_P10Ordene acciones realización video por fases	54	,0	3,0	1,56	,81	-,08	-1,07
T2_P10Ordene acciones realización video por fases	58	,0	4,0	2,01	1,22	-,07	-1,15
T3_P10Ordene acciones realización video por fases	52	,0	4,5	1,83	,99	,09	-,21
T1_P11Ordena acciones pre produc. programa radio	54	,00	2,28	,52	,58	1,09	,69
T2_P11Ordena acciones pre produc. programa radio	58	,00	2,28	,511	,56	1,12	,90
T3_P11Ordena acciones pre produc. programa radio	52	,00	2,28	,49	,54	1,13	1,24
T1_P12Termine infografía construcción podcast	54	0	1	,78	,42	-1,38	-,12
T2_P12Termine infografía construcción podcast	58	0	1	,29	,46	,43	-1,17
T3_P12Termine infografía construcción podcast	52	0	1	,69	,47	-,86	-1,32
T1_P22Periodista elabora mensajes evitando estereotipos	54	,0	4,5	2,69	2,13	-,45	-1,78
T2_P22Periodista elabora mensajes evitando estereotipos	58	,0	4,5	3,31	1,92	-1,13	-,65
T3_P22Periodista elabora mensajes evitando estereotipos	52	,0	4,5	3,23	1,93	-1,04	-,81

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; D. T.= Desviación típica; Asim.= Asimetría; Curt.= Curtosis

En la tabla 13 se observan modelos de distribución de los ítems con un ajuste aceptable respecto a la distribución normal (niveles de asimetría y de curtosis de entre -2 y +2). El nivel de discriminación que se observa es suficiente en casi todas las preguntas, ya que la desviación típica es inferior a 2, lo que indica una suficiente variabilidad; esto se cumple en todas las preguntas menos en la 9 y la 22. Además, salvo en esas dos preguntas, la ubicación de las medias es siempre próxima a un lugar central en el rango. Las preguntas 9 y 22, en cambio, presentan una variabilidad limitada al contar con desviaciones típicas próximas o superiores a 2 y un bajo potencial discriminativo, ya que las medias están próximas en este caso al valor máximo de la distribución en ambos casos (sobre todo en la pregunta 9). Salvo las preguntas 11 y 12 (cuya sensibilidad a la intervención no es la apropiada al presentar valores superiores en T1 respecto a T2 y T3) las demás preguntas

muestran una buena sensibilidad a la intervención al presentar puntuaciones medias superiores en T2 y T3 respecto a T1.

### ***Dimensión 3. Transformación de la realidad a través de la comunicación***

La tercera dimensión se enfoca en la evaluación de la habilidad de uso de los medios para el logro de intereses comunes; es decir, el ejercicio de la participación ciudadana a través de los medios. Dicha participación se relaciona con el empleo que se hace de los medios como canal para entender el mundo, indagar en múltiples perspectivas y saber ubicar de manera individual y colectiva nuevos discursos, textos, discusiones y debates (Hoechsmann y Poyntz, 2012; Kellner y Share, 2007). Al mismo tiempo se relaciona con la capacidad para actuar frente a la industria de la comunicación y la habilidad para identificar las ausencias y presencias de los mensajes en los medios. Se trata de conocer las posibilidades ciudadanas para transformar lo que se ve, escucha y lee; así como para generar canales alternativos de comunicación y difusión de la información. Es decir, conocer el grado de apropiación de los medios como instrumentos de visibilización y gestión de la opinión pública (Hobbs, 2011; Literat, 2014). Además, con el desarrollo de las nuevas tecnologías, un aspecto fundamental es la representación que las personas hacen de sí mismas y de la realidad que viven. Por ello, nos interesa identificar el uso que hacen de la tecnología para representar su mundo y las relaciones que establecen con otras personas.

La dimensión comprende tres categorías:

f. *Conciencia receptora y crítica*, referida a la habilidad de análisis, comprensión y/o evaluación de los mensajes y medios, teniendo en cuenta el sesgo ideológico, los intereses y la implicación en la representación social y cultural dentro de la sociedad. Además, en esta categoría se evalúa la capacidad de identificación del lugar que ocupan las técnicas de persuasión en la recepción que los usuarios hacen. Esta categoría se considera muy relevante por lo que es la que más preguntas agrupa: 1, 2, 5f, 17, 18 y 21. Las tres primeras se orientan a la identificación del papel de las emociones y la veracidad en la recepción de mensajes audiovisuales de géneros diversos (publicitario-informativo); y las tres últimas están encaminadas a evaluar la competencia de análisis crítico de los mensajes mediáticos, a través de la identificación de estereotipos y mensajes ocultos y del reconocimiento de motivos de queja ante canales televisivos por sus prácticas. En la primera pregunta del cuestionario, puntuada sobre cinco puntos, se ha de marcar la razón que se considera que es la que origina la influencia en la actitud de compra de una persona, en referencia a un anuncio audiovisual. La pregunta más puntuada es la que destaca que son los sentimientos generados por el anuncio los que influyen en la decisión de compra; frente a las otras respuestas con menor

puntuación que refieren que es *por las razones y sentimientos que genera, solo por las razones* o aquella que expresa *desconocimiento* sobre el tema. La pregunta 2 cuestiona al alumnado sobre la medida en que la identificación con personas o situaciones de los medios nos ayuda a comprendernos, siendo la puntuación más alta cuando se responde “mucho” (tres puntos) y dos y un punto las respuestas de “bastante” y “poco”. La pregunta 5f cuestiona al alumnado sobre la veracidad de que exista un riesgo menor de ser manipulados como audiencias cuando las noticias se acompañan de imágenes, cuya respuesta correcta es que esa afirmación es falsa y tiene una puntuación de 3,5. En cuanto a la pregunta 17 (sobre tres puntos), esta presenta un anuncio publicitario en el que se ha de identificar, como principal motivo de cuestionamiento, su carácter sexista (de entre tres opciones de respuesta); y en la 18, con la misma puntuación y formato de la anterior, el aspecto que se ha de identificar es la falacia existente en ciertos anuncios pretendidamente favorecedores de la conciencia medio ambiental, pero que en sí potencian el consumo y ocultan opciones ecológicamente más sostenibles.. Finalmente, la pregunta 21 (sobre cinco puntos) plantea al alumnado participante la frecuencia con la que consideran que existen motivos para la queja en relación a los canales televisivos, en los aspectos de: programación, lenguaje utilizado, manejo de la publicidad, derechos humanos e información. En esta pregunta se gradúa la puntuación de las respuestas siendo la respuesta de “siempre” la más puntuada, con 1 punto, en todos los aspectos y progresivamente menos puntuadas las respuestas que señalan menor frecuencia. Ello se justifica por la inexistencia de una programación variada en la mayor parte de los medios, por la existencia de denuncias y quejas por un uso inconveniente del lenguaje en los medios y de actitudes que atentan contra los derechos humanos, (habituales, por ejemplo, en las estrategias publicitarias).

g. *Competencia comunicativa*, relacionada con la capacidad autónoma de crear, producir y difundir mensajes considerando las características de cada medio y formato. En esta categoría se plantearon tres preguntas: 14, 15 y 16. En las dos primeras se interrogó sobre los medios y herramientas idóneas para solventar determinadas necesidades comunicativas mediante ciertas acciones que se debían emparejar con el medio idóneo (sobre tres puntos la pregunta 14 y sobre cuatro la 15); mientras que en la pregunta 16 (sobre 5,5 puntos) el alumnado debía marcar el grado en el que consideraba aspectos éticos a la hora de crear y difundir mensajes mediáticos.

*h. Apropiación tecnológica*, categoría que evalúa en qué medida se emplean los mecanismos de dar visibilidad y de participación e interacción con los medios; y también la capacidad para gestionar trabajos colectivos, utilizar aplicaciones en la resolución de problemas y representar la realidad. Además, hace referencia a la transformación de la realidad comunicativa más cercana. Para ello se plantearon las preguntas 13 y 23, ambas sobre cinco puntos. La primera plantea cinco enunciados sobre usos participativos y cívicos con los medios, cuya respuesta afirmativa es la que puntúa. Y la pregunta 23 presenta 10 enunciados que expresan acciones positivas con los medios y se pide que se exprese el grado de acuerdo (en una escala de 1 a 5) en el que consideran que esas acciones contribuyen a la transformación de la realidad a través de la comunicación.

En la tabla 14 se presentan los estadísticos descriptivos básicos de las preguntas de la tercera dimensión en cada uno de los momentos de medición.

Tabla 14

*Dimensión 3. Transformación de la realidad a través de la comunicación. Estadísticos descriptivos*

	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
T1_P1Por qué anuncio influye en decisión compra	54	,5	5,0	2,58	1,27	,65	,15
T2_P1Por qué anuncio influye en decisión compra	58	,0	5,0	2,92	1,30	-,28	,46
T3_P1Por qué anuncio influye en decisión compra	52	,0	5,0	2,90	1,28	,48	-,09
T1_P2Situaciones personajes ayudan comprendernos...	54	0	3	1,89	,88	-,29	-,73
T2_P2Situaciones personajes ayudan comprendernos...	58	0	3	2,00	,73	-,29	-,21
T3_P2Situaciones personajes ayudan comprendernos...	52	0	3	1,88	,81	-,02	-,95
T1_P5fNoticias con imagen no tanto riesgo manipulación	54	,0	3,5	,83	1,45	1,34	-,16
T2_P5fNoticias con imagen no tanto riesgo manipulación	58	,0	3,5	1,20	1,63	,73	-1,49
T3_P5fNoticias con imagen no tanto riesgo manipulación	52	,0	3,5	1,24	1,66	,65	-1,62
T1_P13Uso último año NNTT y medios	54	0	5	2,09	1,56	,21	-,98
T2_P13Uso último año NNTT y medios	58	0	5	2,69	1,25	-,45	-,10
T3_P13Uso último año NNTT y medios	52	0	5	2,00	1,34	,25	-,53
T1_P14Medios idóneos para ≠ neces, comunicativas	54	,0	3,0	1,71	,95	-,15	-,85
T2_P14Medios idóneos para ≠ neces, comunicativas	58	,0	3,0	1,97	1,06	-,64	-,83
T3_P14Medios idóneos para ≠ neces, comunicativas	52	,0	3,0	2,13	,88	-,60	-,38
T1_P15Selección medio o herram. óptima para cción.	54	0	4	1,67	1,37	,45	-,76
T2_P15Selección medio o herram. óptima para cción.	58	0	4	1,44	1,07	,55	,33
T3_P15Selección medio o herram. óptima para cción.	52	0	4	1,62	1,39	,46	-,82
T1_P16Consideración de aspectos al crear/difundir mensajes	54	,00	5,50	3,29	1,50	-,24	-,83

T2_P16Consideración de aspectos al crear/difundir mensajes	58	,00	5,50	2,76	1,48	-,12	-,68
T3_P16Consideración de aspectos al crear/difundir mensajes	52	,00	5,50	2,73	1,35	-,05	-,46
T1_P17¿Qué es lo más cuestionable en esta imagen?	54	0	3	1,61	1,51	-,15	-2,05
T2_P17¿Qué es lo más cuestionable en esta imagen?	58	0	3	2,53	1,10	-1,96	1,89
T3_P17¿Qué es lo más cuestionable en esta imagen?	52	0	3	2,71	,89	-2,82	6,20
T1_P18Marque opción represente su opinión cartel	54	0	3	,22	,79	3,35	9,55
T2_P18Marque opción represente su opinión cartel	58	0	3	1,19	1,48	,43	-1,88
T3_P18Marque opción represente su opinión cartel	52	0	3	,58	1,19	1,61	,61
T1_P21Razones para quejarse de tv	54	,00	5,00	2,77	1,08	-,52	,64
T2_P21Razones para quejarse de tv	58	,00	5,00	2,91	,912	-,70	1,21
T3_P21Razones para quejarse de tv	52	1,00	5,00	2,85	,978	-,04	-,31
T1_P23Acciones contrib. a transfor. realidad mediante medios	53	,00	5,00	2,18	1,56	,47	-,83
T2_P23Acciones contrib a transfor. realidad mediante medios	58	,00	4,50	2,01	1,20	,12	-,47
T3_P23Acciones contrib a transfor. realidad mediante medios	52	,00	5,00	1,89	1,34	,57	-,17

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; D. T.= Desviación típica; Asim.= Asimetría; Curt.= Curtosis

Como se observa en la Tabla 14 los coeficientes de forma de la distribución (asimetría y curtosis) reflejan que todos los ítems, menos el 17 y el 18, se ajustan razonablemente a la distribución normal al presentar niveles de entre -2 y +2. Sin embargo, la pregunta 17 especialmente no se ajusta a la distribución normal, como tampoco la pregunta 18 en el test 1. En el caso de la pregunta 17, a pesar de que sus desviaciones típicas señalan un grado suficiente de variabilidad, la ubicación de las medias aritméticas en un nivel muy alto del rango en T2 y T3, es decir, muy próximas al máximo, informa de un bajo potencial discriminativo. Este hecho puede deberse a una influencia no prevista de contenidos abordados en la materia de *Contextos e interculturalidad* que el alumnado participante cursaba durante el periodo de la intervención. En dicha materia uno de los temas que se trabaja es el de la perspectiva de género, desde un enfoque de prevención de la violencia de género y específicamente la identificación del sexismo en la publicidad; lo que ha podido condicionar esos altos resultados en las medias aritméticas (próximas al máximo) en T2 y T3 en la pregunta 17.

Por otro lado, la pregunta 18 en T1 presenta una D.T. con un grado suficiente de variabilidad, pero una media aritmética muy próxima al mínimo, lo que señala también una baja capacidad de discriminación de la pregunta. En cuanto a la sensibilidad que presentan las preguntas de esta dimensión ante la intervención, salvo en las preguntas 15, 16 y 23 (en las que las puntuaciones medias de T1 son superiores a T2 y T3), ésta es buena en el resto, con puntuaciones medias en T2 y T3 superiores a las de T1.

No se ha realizado análisis factorial exploratorio al considerar que el tamaño de la muestra participante (muy pocos sujetos) lo desaconseja.

Un aspecto reseñable del instrumento seleccionado es que, a diferencia de otros cuestionarios del ámbito, el utilizado para este estudio no mide actitudes, sino que es una prueba de reconocimiento y dominio. El cuestionario mide, a partir de las tres dimensiones mencionadas, el grado de conocimiento y habilidad del alumnado en relación a la competencia mediática e informacional mediante 23 preguntas organizadas en las 8 categorías que conforman las tres dimensiones. Dado el carácter cuantitativo y evaluativo del cuestionario, cada respuesta tiene una puntuación que se agrega por dimensiones y que llega hasta un total de 100 puntos.

A continuación, en la Tabla 15 se exponen las dimensiones y categorías de la CMI consideradas en este instrumento.

Tabla 15

*Dimensiones y categorías de la competencia mediática e informacional*

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Preguntas (ítems)</b>
1. Lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información	a. Lectura y argumentación de imágenes	6, 7 y 19
	b. Creación a partir de imágenes	8
	c. Criterios estéticos y juicios de valor	3, 4, y 20
2. Procesos de producción y programación	d. Fases de producción	9, 10, 11 y 12
	e. Función cultural de los medios y la información	5 y 22
3. Transformación de la realidad a través de la comunicación	f. Conciencia receptora y crítica	1, 2, 5f, 17, 18 y 21
	g. Competencia comunicativa	14, 15 y 16
	h. Apropiación tecnológica	13 y 23

El cuestionario presentado resulta en cierto modo original e innovador en el escenario de los instrumentos de medida de las competencias mediáticas e informacionales (Cuervo et al., 2019) ya que las escalas habituales del área se caracterizan por su orientación específica en las destrezas digitales y/o por ser de tipo autoinforme de habilidades a través de escalas

Likert (Chang et al., 2011; Eristi y Erdem, 2017; Lee et al., 2015; Literat, 2014; Pislac-Ngam y Petsangsri, 2020).

### **5.8.2. Escala de valores de Schwartz y Boehnke (2004)**

El *Portrait Values Questionnaire* (PVQ), diseñado por Schwartz (2003), es una escala diseñada para la *European Social Survey* (ESS) que se basó en la *Schwartz Value Survey* (SVS) (1992). La SVS, instrumento muy utilizado en la investigación en Psicología y Ciencias Humanas afines, permite el análisis de las diferencias personales en los valores en diferentes contextos culturales. En el cuestionario se solicita a las personas encuestadas que evalúen la importancia de 56 valores concretos como "principio-guía en su vida". Los valores enunciados se corresponden con las diez orientaciones básicas de valores de la teoría de Schwartz (1992). Schwartz y Boehnke (2004) evaluaron esta estructura dimensional de 10 valores básicos mediante análisis factorial confirmatorio aplicado en dos conjuntos de 23 muestras de 27 países (N=10.857).

Al considerar la SVS original demasiado larga y dado que en ocasiones era difícil de contestar para quienes no contaban con una formación avanzada, se desarrolló el PVQ. Este cuestionario, que cuenta con versiones 29, 30 y 40 ítems (Schwartz, 2003) se ha utilizado en diferentes contextos culturales. Schwartz sugirió para la realización de la ESS una versión de 21 ítems en formato de autoinforme, que es por su sencillez la que se ha considerado oportuna para este estudio. La escala, de tipo Likert, ubica seis niveles que van desde "nada" hasta "totalmente".

Este cuestionario de valores PVQ de 21 ítems (Schwartz, 2003) se aplicó en los mismos tres momentos que el CMI v.2 y la EVAMVE, esto es, antes de la intervención, una semana después de finalizar la intervención y a los tres meses de finalizada.

Para la operativización de los resultados obtenidos en la aplicación de la escala se muestran, primeramente, en la tabla 16 los análisis de la fiabilidad en las dimensiones mayores y menores de la escala, calculados mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Se ha de tener en cuenta que para el cálculo de las dimensiones mayores se ha ubicado Hedonismo en Apertura al cambio por estar más cerca de Estimulación que de Logro.

Tabla 16

*Fiabilidad (Alpha de Cronbach) Escala de Valores de Schwartz: dimensiones menores y mayores*

	pre-test -T1-	post-test 1-T2-	post-test 2-T3-
<i>Dimensiones menores</i>			
Autodirección	,485 (54)	,387 (56)	,433 (52)
Estimulación	,381 (54)	,602 (53)	,536 (51)
Hedonismo	,240 (51)	,304 (56)	,519 (51)
Logro	,571 (54)	,651 (56)	,821 (52)
Poder	,122(53)	,052 (55)	,008 (52)
Seguridad	,609 (54)	,551 (55)	,594 (52)
Conformidad	,471 (54)	,433 (57)	,423 (52)
Tradicición	,349 (54)	,531 (56)	,306 (51)
Benevolencia	,122 (54)	,487 (57)	,666 (51)
Universalismo	,253 (54) 03*	,736 (54)	,566 (52) 08*
<i>Dimensiones mayores</i>			
Apertura al cambio	,619 (51)	,743 (51)	,767 (50)
Autorreconocimiento	,445 (53) *17	,430 (54) *02, 17	,609 (52) *02, 17
Conservacionismo	,634 (54)	,623 (54)	,708 (51)
Trascendencia	,540 (54)	,750 (54)	,763 (51)

“( )” Número de casos para el cálculo del coeficiente

“\*\*” Ítem cuya retirada mejoraría apreciablemente la fiabilidad de la dimensión

Se aprecia que la consistencia interna de la dimensión menor de Poder, en todos los momentos, es muy inferior a los niveles aceptables. Esta dificultad se refleja en la Dimensión Mayor de Autorreconocimiento, por lo que se plantea la retirada de los ítems que componen la dimensión menor de Poder y quedarnos en Autorreconocimiento con la Dimensión menor de Logro únicamente. La tabla 17 muestra los resultados de fiabilidad una vez retirados los ítems 2 y 17 (que corresponden a la Dimensión menor de Poder).

Tabla 17

*Fiabilidad (Alpha de Cronbach) en la Dimensión Mayor Autorreconocimiento sin los ítems 02 y 17*

	pre-test -T1-	post-test 1-T2-	post-test 2-T3-
<i>Dimensión mayor</i>			
Autorreconocimiento	,571 (54)	,651 (56)	,821 (52)

Realizada la estructuración de las dimensiones, el siguiente paso a dar es analizar sus estadísticos básicos. La Tabla 18 presenta los estadísticos descriptivos de cada ítem de la escala PVQ en los tres momentos de aplicación. Se aprecian desajustes en los modelos de distribución en relación a la distribución normal en los ítems Val03, Val05, Val09, Val12 y

Val 8 en T1; Val03, Val05, Val12 y Val19 en T2; y Val 03 en T3. Como se explicó en los resultados de la prueba piloto, estos ítems, que presentan medias muy altas y próximas al máximo, carecerán de potencial discriminativo, ya que es posible que estén sesgadas por aspectos ligados a la deseabilidad social y otros aspectos ligados a aspectos socio culturales del contexto, que se comentarán en la discusión. En cuanto a la variabilidad, esta se muestra suficiente en referencia a las desviaciones típicas.

Tabla 18

*Estadísticos descriptivos de la PVQ (Schwartz) en los tres momentos de la intervención*

	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
T1_VAL01. Para ti es importante tener ideas nuevas, ser creativo...	542	6	4,85	1,22	,614	-1,00	
T1_VAL02. Para ti es importante ser rico/a	531	6	2,09	1,23	1,11	,79	
T1_VAL03. Piensas que es importante personas se les trate con igualdad	541	6	5,72	,83	-4,30	21,08	
T1_VAL04. Quieres que la gente te admire por lo que haces	541	6	3,87	1,60	-,095	-1,08	
T1_VAL05. Te importa vivir en lugares seguros	543	6	5,52	,86	-1,80	2,33	
T1_VAL06. Buscas experimentar cosas nuevas	543	6	5,19	1,08	-1,03	-,34	
T1_VAL07. Crees que las personas deben hacer lo que se les dice	541	6	3,65	1,72	-,053	-1,16	
T1_VAL08. Te parece importante escuchar a las personas distintas a ti	541	6	4,96	1,20	-1,30	1,38	
T1_VAL09. Para ti es importante ser humilde	542	6	5,46	,99	-2,29	5,11	
T1_VAL10. Pasárselo bien es muy importante para ti	511	6	3,92	1,52	-,288	-,86	
T1_VAL11. Es importante para ti tomar tus propias decisiones	541	6	5,02	1,31	-1,34	1,08	
T1_VAL12. Es muy importante para ti ayudar a la gente que te rodea	542	6	5,35	,96	-1,58	2,25	
T1_VAL13. Para ti es importante ser una persona muy exitosa	541	6	4,76	1,35	-1,04	,24	
T1_VAL14. Es importante para ti que gobierno te proteja contra peligros	542	6	5,24	1,20	-1,52	1,28	
T1_VAL15. Andas siempre en busca de aventuras y te gusta arriesgarte	541	6	3,98	1,60	-,29	-,92	
T1_VAL16. Es importante para ti comportarse siempre correctamente	541	6	4,26	1,52	-,46	-,83	
T1_VAL17. Para ti es importante ser respetado por la gente	541	6	3,26	1,54	,28	-,81	
T1_VAL18. Es importante para ti la lealtad con tus amigos.	541	6	5,09	1,25	-1,81	3,21	
T1_VAL19. Crees firmemente que personas deben proteger la Naturaleza	543	6	5,41	,86	-1,28	,68	
T1_VAL20. Las tradiciones son importantes para ti	541	6	4,06	1,54	-,39	-,78	
T1_VAL21. Buscas cualquier oportunidad para divertirte	541	6	4,31	1,53	-,49	-,94	
T2_VAL01. Para ti es importante tener ideas nuevas, ser creativo...	571	6	4,32	1,26	-,41	-,30	
T2_VAL02. Para ti es importante ser rico/a	561	6	2,41	1,29	,76	-,12	
T2_VAL03. Piensas que es importante personas se les trate con igualdad	562	6	5,39	1,00	-1,99	3,78	
T2_VAL04. Quieres que la gente te admire por lo que haces	561	6	3,86	1,34	-,15	-,51	
T2_VAL05. Te importa vivir en lugares seguros	551	6	5,24	1,20	-1,67	2,37	
T2_VAL06. Buscas experimentar cosas nuevas	563	6	5,05	,96	-,75	-,38	
T2_VAL07. Crees que las personas deben hacer lo que se les dice	571	6	3,11	1,59	,29	-1,00	
T2_VAL08. Te parece importante escuchar a las personas distintas a ti	563	6	4,87	1,01	-,51	-,80	
T2_VAL09. Para ti es importante ser humilde	561	6	5,07	1,20	-1,44	1,65	
T2_VAL10. Pasárselo bien es muy importante para ti	561	6	4,12	1,36	-,55	-,50	
T2_VAL11. Es importante para ti tomar tus propias decisiones	561	6	4,57	1,41	-,83	-,18	
T2_VAL12. Es muy importante para ti ayudar a la gente que te rodea	571	6	5,25	1,07	-1,95	4,44	
T2_VAL13. Para ti es importante ser una persona muy exitosa	571	6	4,47	1,42	-,83	,02	
T2_VAL14. Es importante para ti que gobierno te proteja contra peligros	573	6	5,00	1,10	-,75	-,80	
T2_VAL15. Andas siempre en busca de aventuras y te gusta arriesgarte	541	6	4,31	1,53	-,66	-,47	
T2_VAL16. Es importante para ti comportarse siempre correctamente	571	6	4,25	1,39	-,75	,13	
T2_VAL17. Para ti es importante ser respetado por la gente	551	6	3,18	1,49	,27	-,85	
T2_VAL18. Es importante para ti la lealtad con tus amigos.	572	6	4,72	1,08	-,73	,25	
T2_VAL19. Crees firmemente que personas deben proteger la Naturaleza	561	6	5,34	,96	-2,15	6,67	
T2_VAL20. Las tradiciones son importantes para ti	571	6	4,46	1,47	-,81	-,15	
T2_VAL21. Buscas cualquier oportunidad para divertirte	571	6	4,21	1,29	-,46	-,54	
T3_VAL01. Para ti es importante tener ideas nuevas, ser creativo...	522	6	4,33	1,12	,01	-1,10	

T3_VAL02. Para ti es importante ser rico/a	521	6	2,40	1,19,96	,87
T3_VAL03. Piensas que es importante personas se les trate con igualdad	522	6	5,31	1,11-1,72	2,10
T3_VAL04. Quieres que la gente te admire por lo que haces	521	6	4,10	1,42-,48	-,22
T3_VAL05. Te importa vivir en lugares seguros	522	6	5,10	1,14-1,02	-,13
T3_VAL06. Buscas experimentar cosas nuevas	522	6	4,98	1,16-,82	-,53
T3_VAL07. Crees que las personas deben hacer lo que se les dice	521	6	2,98	1,72,39	-1,07
T3_VAL08. Te parece importante escuchar a las personas distintas a ti	522	6	4,77	1,13-,54	-,76
T3_VAL09. Para ti es importante ser humilde	511	6	5,04	1,23-1,48	1,86
T3_VAL10. Pasárselo bien es muy importante para ti	511	6	4,18	1,57-,43	-1,09
T3_VAL11. Es importante para ti tomar tus propias decisiones	522	6	5,04	1,10-,90	-,15
T31_VAL12. Es muy importante para ti ayudar a la gente que te rodea	522	6	5,12	1,17-1,31	1,01
T3_VAL13. Para ti es importante ser una persona muy exitosa	521	6	4,56	1,47-,98	,15
T3_VAL14. Es importante para ti que gobierno te proteja contra peligros	521	6	4,88	1,48-1,24	,54
T3_VAL15. Andas siempre en busca de aventuras y te gusta arriesgarte	511	6	4,35	1,53-,56	-,63
T3_VAL16. Es importante para ti comportarse siempre correctamente	521	6	3,88	1,61-,34	-1,05
T3_VAL17. Para ti es importante ser respetado por la gente	521	6	3,60	1,75,04	-1,35
T3_VAL18. Es importante para ti la lealtad con tus amigos.	511	6	4,84	1,35-1,03	,12
T3_VAL19. Crees firmemente que personas deben proteger la Naturaleza	522	6	5,15	1,14-1,13	,08
T3_VAL20. Las tradiciones son importantes para ti	521	6	4,13	1,53-,51	-,65
T3_VAL21. Buscas cualquier oportunidad para divertirte	521	6	4,40	1,47-,74	-,23

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; D. T.= Desviación típica; Asim.= Asimetría; Curt.= Curtosis

### 5.8.3. Evaluación de actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes (EVAMVE)

La escala para la Evaluación de actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes (EVAMVE) de Marchal et al. (2018) es un cuestionario creado para detectar actitudes que están a la base de comportamientos y manifestaciones de violencia de género. Los autores justifican la necesidad de crear este tipo de instrumentos ante la constatación, en los estudios de violencia de género, del creciente número de casos relacionados con esta problemática y del hecho de que ciertas manifestaciones de violencia de género ocurren a una edad cada vez menor; lo cual sugiere la importancia de una detección e intervención temprana (Marchal et al., 2018). Paralelamente, son los rasgos del ámbito socio cultural esmeraldeño, caracterizado por la presencia de un machismo más clásico y manifiesto y roles de género sexistas más marcados, lo que ha motivado la elección del instrumento. Desde los objetivos de la presente investigación la EVAMVE es empleada como una escala unidimensional que proporciona un índice general de machismo.

Al igual que el cuestionario de CMI v.2 y el PVQ, la EVAMVE, se aplicó en tres momentos: el previo a la intervención, el de una vez culminada la intervención (después de una semana) y pasados tres meses de haber terminado ésta.

En primer lugar, se exponen en la Tabla 19 los resultados del análisis de consistencia interna realizados con el Alpha de Cronbach del índice general de machismo arrojados por la

EVAMVE en los tres momentos de aplicación. En los tres momentos se obtuvo un Alpha de Cronbach alto y todos los ítems se revelaron consistentes con el resto de la escala.

Tabla 19

*Consistencia interna (Alpha de Cronbach) de la EVAMVE*

	pre-test -T1-	post-test 1-T2-	post-test 2-T3-
Índice general de machismo	,925 (50)	,949 (50)	,948 (50)

“( )” Número de casos válidos para el cálculo del coeficiente

Como segundo nivel de análisis se muestran los estadísticos descriptivos básicos de la EVAMVE en los tres momentos de aplicación en la Tabla 20. En ellos, se observa que los coeficientes de forma de la distribución (asimetría y curtosis) no se ajustan al modelo normal en los siguientes ítems de los tres momentos de aplicación: 2,3,4,5,7, 15, 16, 19 y 20. En T1 tampoco se ajusta convenientemente al modelo normal el ítem 1 y el 18 (este último tampoco es ajustado en T2); y en T3 a los anteriores se suma el ítem 14. En lo referente al potencial discriminativo de los ítems se aprecia que la desviación típica muestra un grado suficiente de variabilidad en todos los ítems; y que las medias ocupan aproximadamente el centro del rango de los ítems, lo que posibilita un buen nivel de potencial discriminativo de los mismos.

Tabla 20

*Estadísticos descriptivos*

	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
T1_MACH01. Lo natural es que decisiones tome el hombre	53	1	6	1,60	1,20	2,22	4,38
T1_MACH02. Mujer debe aceptar autoridad del hombre	53	1	6	1,57	1,26	2,31	4,29
T1_MACH03. Lo lógico es que la mujer obedezca al hombre	53	1	5	1,40	,88	2,93	9,26
T1_MACH04. En rr. pareja hombre dejar claro quién manda	53	1	6	1,21	,89	4,76	22,70
T1_MACH05. En rr. familiares, el hombre es el que manda	53	1	6	1,42	1,15	3,05	8,38
T1_MACH06. En familia hombre es encargado aportar dinero a casa	52	1	6	2,38	1,62	,97	-,18
T1_MACH07. Cierta grado sumisión hace más atractivas a mujeres	52	1	5	1,52	1,09	1,91	2,27
T1_MACH08. Naturaleza mujer inclina a realizar tareas domésticas	52	1	5	1,87	1,16	1,30	1,06
T1_MACH09. Para que pareja funcione mujer ha de cuidar aspecto	52	1	6	2,54	1,59	,84	-,36
T1_MACH10. Normal que mi pareja se enfade si le llevo la contraria	53	1	6	2,34	1,71	,93	-,51
T1_MACH11. Para pareja sea estable el hombre satisfecho sexualmente.	53	1	6	1,92	1,45	1,55	1,52
T1_MACH12. Es normal que los hombres enamorados sean celosos	53	1	6	2,19	1,78	1,29	,15
T1_MACH13. Tengo sensación que a veces mi pareja me ridiculiza	53	1	6	1,81	1,29	1,66	2,10
T1_MACH14. Cuando mujer agredida por pareja es pq. ha provocado	53	1	6	1,75	1,33	1,75	2,05
T1_MACH15. Cierta grado de violen. sex hace más inter. rel. pareja.	52	1	6	1,38	,91	3,19	12,50
T1_MACH16. Mujer debe estar dispuesta a tener rr. sexuales siempre	53	1	6	1,43	1,22	2,95	7,84

T1_MACH17. Cuando pareja se enfada conmigo me siento culpable	53	1	6	1,74	1,33	1,98	3,26
T1_MACH18. Viol. machist solo denunciarse cuando lesiones graves	53	1	6	1,51	1,22	2,43	4,91
T1_MACH19. Es lógico que mi pareja controle todo lo que hago	53	1	4	1,26	,68	2,99	8,98
T1_MACH20. Para una buena relación de pareja la mujer debe evitar llevar la contraria al hombre	53	1	6	1,26	,94	4,00	16,32
T2_MACH01. Lo natural es que decisiones tome el hombre	57	1	5	1,75	1,17	1,47	1,01
T2_MACH02. Mujer debe aceptar autoridad del hombre	57	1	6	1,60	1,13	2,17	4,48
T2_MACH03. Lo lógico es que la mujer obedezca al hombre	57	1	6	1,47	1,02	2,59	7,15
T2_MACH04. En rr. pareja hombre dejar claro quién manda	57	1	5	1,26	,72	3,42	13,38
T2_MACH05. En rr. familiares, el hombre es el que manda	57	1	6	1,54	1,26	2,46	5,29
T2_MACH06. En familia hombre es encargado aportar dinero a casa	57	1	6	2,16	1,39	1,00	,01
T2_MACH07. Cierta grado sumisión hace más atractivas a mujeres	57	1	6	1,75	1,26	2,10	4,13
T2_MACH08. Naturaleza mujer inclina a realizar tareas domésticas	57	1	6	1,95	1,37	1,57	1,76
T2_MACH09. Para que pareja funcione mujer ha de cuidar aspecto	57	1	6	2,49	1,50	,71	-,35
T2_MACH10. Normal que mi pareja se enfade si le llevo la contraria	56	1	6	2,07	1,56	1,49	1,10
T2_MACH11. Para pareja sea estable el hombre satisfecho sexualmente	57	1	6	1,81	1,23	1,45	1,51
T2_MACH12. Es normal que los hombres enamorados sean celosos	56	1	6	2,11	1,36	1,16	,73
T2_MACH13. Tengo sensación que a veces mi pareja me ridiculiza	57	1	6	1,89	1,41	1,66	1,81
T2_MACH14. Cuando mujer agredida por pareja es pq. ha provocado	57	1	6	1,91	1,37	1,38	,80
T2_MACH15. Cierta grado de violen. sex hace más inter. rel. pareja.	55	1	5	1,62	1,13	1,93	2,88
T2_MACH16. Mujer debe estar dispuesta a tener rr. sexuales siempre	56	1	6	1,59	1,19	2,14	3,88
T2_MACH17. Cuando pareja se enfada conmigo me siento culpable	55	1	6	1,80	1,41	1,82	2,26
T2_MACH18. Viol. machist solo denunciarse cuando lesiones graves	57	1	6	1,54	1,38	2,42	4,43
T2_MACH19. Es lógico que mi pareja controle todo lo que hago	56	1	6	1,50	1,22	2,67	6,51
T2_MACH20. Para una buena relación de pareja la mujer debe evitar llevar la contraria al hombre	56	1	6	1,48	1,24	2,71	6,48
T3_MACH01. Lo natural es que decisiones tome el hombre	52	1	5	1,87	1,28	1,30	,56
T3_MACH02. Mujer debe aceptar autoridad del hombre	52	1	5	1,46	,98	2,46	5,79
T3_MACH03. Lo lógico es que la mujer obedezca al hombre	52	1	5	1,54	1,02	2,09	3,99
T3_MACH04. En rr. pareja hombre dejar claro quién manda	52	1	6	1,46	1,02	2,66	7,71
T3_MACH05. En rr. familiares, el hombre es el que manda	52	1	6	1,54	1,20	2,41	5,12
T3_MACH06. En familia hombre es encargado aportar dinero a casa	52	1	6	2,17	1,59	1,01	-,54
T3_MACH07. Cierta grado sumisión hace más atractivas a mujeres	52	1	5	1,62	1,17	2,02	3,18
T3_MACH08. Naturaleza mujer inclina a realizar tareas domésticas	52	1	6	1,87	1,42	1,54	1,13
T3_MACH09. Para que pareja funcione mujer ha de cuidar aspecto	52	1	6	2,65	1,76	,74	-,79
T3_MACH10. Normal que mi pareja se enfade si le llevo la contraria	52	1	6	1,98	1,35	1,13	,21
T3_MACH11. Para pareja sea estable el hombre satisfecho sexualmente	52	1	6	2,00	1,34	1,26	,77
T3_MACH12. Es normal que los hombres enamorados sean celosos	52	1	6	2,13	1,56	1,12	-,06
T3_MACH13. Tengo sensación que a veces mi pareja me ridiculiza	52	1	6	1,83	1,45	1,71	1,78
T3_MACH14. Cuando mujer agredida por pareja es pq. ha provocado	52	1	6	1,54	1,15	2,39	5,30
T3_MACH15. Cierta grado de violen. sex hace más inter. rel. pareja.	52	1	6	1,71	1,27	2,11	4,10
T3_MACH16. Mujer debe estar dispuesta a tener rr. sexuales siempre	52	1	5	1,54	1,11	2,09	3,22
T3_MACH17. Cuando pareja se enfada conmigo me siento culpable	51	1	6	1,82	1,41	1,93	2,98

T3_MACH18. Viol. machist solo denunciarse cuando lesiones graves	52	1	6	1,85	1,60	1,69	1,36
T3_MACH19. Es lógico que mi pareja controle todo lo que hago	52	1	6	1,48	1,16	2,77	7,71
T3_MACH20. Para una buena relación de pareja la mujer debe evitar llevar la contraria al hombre	52	1	6	1,56	1,18	2,21	4,34

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; D. T.= Desviación típica; Asim.= Asimetría; Curt.= Curtosis

#### 5.8.4. Sesiones de intervención

Las sesiones que estructuran el programa de intervención para la mejora de las competencias mediática e informacional y la reflexión sobre los valores y las actitudes machistas en el alumnado universitario son una adaptación del programa de Medrano et al. (2019) y se han construido con la colaboración del equipo de la Cátedra Unesco de Comunicación y Valores educativos de la UPV/EHU. Son nueve las sesiones que contiene el programa, con una duración de una hora todas ellas, salvo las sesiones 7 y 9, para las que se estima una dedicación de dos horas. El material educativo se orienta al desarrollo de las competencias mediática e informacional y la reflexión sobre los valores y las actitudes machistas en los primeros niveles universitarios. Para ello, el diseño de las actividades (en las que se proyectan tantas actividades individuales como grupales) se ha realizado a partir de los centros de interés del alumnado al que se dirigen; y también se ha procurado facilitar lo máximo posible al profesorado la asimilación e implementación de las mismas en las aulas. Junto a ello, metodológicamente se ha querido favorecer el dinamismo y la interactividad en la ejecución de las actividades (con estrategias como el trabajo cooperativo); así como el desarrollo de competencias críticas de descripción, interpretación, reflexión, argumentación y diálogo. En muchas ocasiones las actividades desarrolladas buscan interpelar al alumnado con su realidad, lo que se estima pueda ser un acierto didáctico que favorezca el logro de los objetivos del programa. Y como recursos didácticos el programa cuenta con textos, cómics, videos, canciones y fichas para completar.

Las temáticas de las 9 sesiones del programa con las dimensiones y categorías abordadas en cada una de ellas se describieron en la Tabla 9 (pág. 160), en el epígrafe de las variables independientes. Asimismo, en el Anexo 8 (ver dispositivo de almacenamiento) se encuentra el proyecto de intervención con las sesiones y en el Anexo 6 (pág. 329) el cuadernillo de trabajo del alumnado.

Para tratar de minimizar los errores e incidencias previsibles en el desarrollo de la intervención, durante los meses de octubre a diciembre de 2018 y en el marco de la misma materia de *Educación y comunicación para la salud* se llevaron a cabo, de modo experimental,

dos sesiones de trabajo: la uno del programa de intervención; y otra actividad en torno a las relaciones, sexualidad y medios que se ubicaba en la sesión cinco, pero que en el proceso de revisión del programa se desestimó. El desarrollo de estas pruebas permitió detectar ajustes necesarios en la distribución de los tiempos dedicados a cada parte de la sesión, así como probar con el alumnado el grado de conocimientos previos, interés y comprensión que este mostraba hacia las temáticas presentadas.

## **5.9. Procedimiento**

El proceso de implementación del programa tuvo como prolegómenos el contacto, información y consecución de los permisos y consentimientos informados por parte del responsable de la PUCESE (Pro-Rector) y el alumnado participante. Así como la coordinación y articulación académica con la coordinadora responsable de la carrera de Enfermería y algunas docentes para contar con su colaboración en aspectos puntuales como la aplicación de los post-test y la coordinación de horarios y recursos para la adecuada ejecución de las sesiones de intervención en el marco de la materia de *Educación y comunicación para la salud*. Para ellos se desarrollaron varias reuniones e intercambio y contraste de información por medios electrónicos para garantizar el buen ajuste curricular del programa de intervención en la materia referida.

La propia investigadora llevó a cabo, con la colaboración solícita del equipo docente y auxiliares académicos de la PUCESE, la preparación de los recursos materiales digitales y físicos necesarios para el desarrollo del programa. Ello tanto en relación a la aplicación de los cuestionarios -proceso que en ocasiones contó con la colaboración de colegas docentes- como en la ejecución de las sesiones, en las que no fue necesaria una colaboración adicional. Las 33 fichas de trabajo que debía desarrollar el alumnado fueron entregadas en cada una de las sesiones respectivas, para garantizar que todo el alumnado las tuviera; al igual que cada una de las nueve evaluaciones de las sesiones (Anexo 6, pág. 375). Las evaluaciones de la profesora fueron realizadas al finalizar cada sesión.

En cuanto al modo de resolución de los cuestionarios, estos fueron respondidos en papel, en español, en el contexto habitual de desarrollo de las actividades académicas del alumnado. Como modo de minimización la deseabilidad social o la falta de veracidad en las respuestas se concienció al alumnado sobre la importancia de su autenticidad y compromiso con la correcta resolución del cuestionario, en cuanto a lo que ello implica para el logro de

conclusiones apropiadas en la investigación (en esta en particular); y en cuanto a que el alumnado, también en su momento, deberá concienciar a la futura posible población participante en sus trabajos de investigación, como lo es la tesis de grado. Además, se trató de no emplear durante la intervención preguntas o alusiones parecidas a las consideradas en los diferentes cuestionarios.

### 5.9.1. Desarrollo de la intervención

El propósito general del programa de mejorar las competencias mediática e informacional y la reflexión sobre los valores y las actitudes machistas se concreta en los objetivos específicos presentados en la tabla 21.

Tabla 21

*Objetivos de las sesiones de intervención*

Sesión	Objetivos
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar emociones que suscitan los productos audiovisuales.</li> <li>• Relacionar elementos objetivos de las imágenes y los sonidos con su experiencia estética.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar los productos audiovisuales teniendo en cuenta elementos formales como el color y su influencia en la percepción.</li> <li>• Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas detectando influencias mutuas.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el concepto de “brecha digital” y su implicación en la sociedad de la información y la globalización.</li> <li>• Sensibilizar sobre los diferentes tipos de brechas digitales y de cómo éstas dificultan el acceso, habilidad de utilización y optimización de uso de las herramientas tecnológicas.</li> <li>• Reflexionar sobre las ventajas y riesgos del uso de las principales herramientas; así como sobre los valores que favorecen o promueven las nuevas tecnologías y los medios.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el tipo de interacción que el alumnado tiene con las redes sociales y el lugar que ocupan éstas en la vida cotidiana.</li> <li>• Sensibilizar al alumnado acerca de las posibilidades y riesgos de las redes sociales en la vida personal y social.</li> <li>• Concienciar sobre la utilización de espacios de cooperación, trabajo colectivo e incidencia ciudadana dentro de las redes sociales.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre los valores personales y los promocionados en los medios.</li> <li>• Comprender que los medios son construcciones.</li> <li>• Tomar conciencia de que los medios tienen implicaciones sociales y políticas.</li> <li>• Analizar los estereotipos de género y los valores que se promueven en los medios.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar el sentido de la responsabilidad social y compartida y posibles mecanismos de actuación.</li> </ul>

7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar criterios de análisis críticos frente a los productos audiovisuales y publicitarios.</li> <li>• Identificar los mecanismos y técnicas de persuasión que se utilizan en el lenguaje audiovisual y publicitario.</li> <li>• Sensibilizar sobre los elementos culturales y económicos implícitos en los mensajes.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer conceptos básicos del lenguaje visual y su función narrativa.</li> <li>• Reflexionar acerca de la función narrativa de los planos y los ángulos, así como su relación con los juicios estéticos.</li> <li>• Desarrollar la capacidad de analizar y valorar los mensajes visuales desde la perspectiva de la estructura narrativa.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y utilizar las posibilidades del lenguaje audiovisual para reflejar ideas, sentimientos, situaciones y vivencias de forma creativa.</li> <li>• Comprender las fases que componen la elaboración de un producto y la correcta interpretación del lenguaje audiovisual; y conocer la repercusión de los mensajes que estos productos lanzan a la sociedad.</li> <li>• Reflexionar sobre los procesos de búsqueda de información a través de las TIC.</li> </ul>

En cuanto al proceso metodológico general desarrollado en cada sesión, este se muestra en la figura 11.

<b>Proceso metodológico de las sesiones de intervención</b>		
Objetivos: se especifican los objetivos a trabajar al comienzo de la sesión		
Dimensiones: se detallan en el cuadernillo del profesorado cuales se orienta la sesión		
Categorías: se especifican en el cuadernillo del profesorado		
Temporalización: se especifica la duración total estimada para desarrollar la sesión		
<b>Actividades</b>		
Ideas PREVIAS	Conceptos a DESARROLLAR	Construcción colectiva de CRITERIOS
Trabajo Personal		Trabajo Grupal
Evaluación	Ideas aprendidas o re-significadas (Contenidos) Metodología y recursos de trabajo	
Sugerencias al profesorado	En cuanto a los contenidos conceptuales En cuanto a la metodología y recursos	

Figura 11. Estructura metodológica de las sesiones de intervención

El cuadernillo del profesorado (Anexo 8, ver dispositivo de almacenamiento) se elaboró con el propósito de aglutinar en él las 9 fichas explicativas del proceso a desarrollar mediante las actividades de las sesiones de trabajo, con la estructura especificada en la Figura 11. Además, se incluyeron en él 16 recursos didácticos para el profesorado, denominados así en la parte superior de la hoja (Recurso profesorado) y ordenados alfabéticamente en sentido ascendente. Así como las 33 fichas de trabajo orientadas al alumnado, denominadas en la parte superior como Fichas Alumnado y ordenadas numéricamente también en sentido ascendente. Finalmente, se incluyen en el cuadernillo del profesorado una ficha de evaluación continua para responder al finalizar de sesión y también la ficha de evaluación de cada sesión para el alumnado. Este material se presenta en el Anexo 8 (ver dispositivo de almacenamiento) y la tabla 22 sintetiza las correspondencias entre sesiones, números de actividades realizadas, recursos del profesorado y fichas del alumnado.

Tabla 22

*Relación entre sesiones, n° de actividades y materiales del Programa de intervención*

<b>Sesiones</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos profesorado</b>	<b>Fichas Alumnado</b>
1. Detectando emociones	3	a, b	1
2. Colores	4	c, d	2,3,4,5,6
3. Brecha digital	5	e	7,8,9
4. Quiniela de las redes	2	f	10
5. Valores y actitudes	5	g, h	11
6. Anuncios y quejas	3	i, j	12,13,14,15,16,17
7. Cinco preguntas clave	5	k, l m	18,19,20,21,22,23
8. Planos y storyboard	5	n, ñ, o	24,25,26,27
9. Procesos de grabación	3		28,29,30,31,32,33

Las sesiones de intervención se desarrollaron durante el primer semestre del 2019, aunque específicamente durante los meses de mayo, junio y julio, fundamentalmente porque la actividad académica del alumnado de Enfermería está así organizada con clases intensivas en un periodo aproximado de tres meses para posibilitar posteriormente la realización de las prácticas pre-profesionales durante el mes o mes y medio siguiente. Este aspecto estructural constituyó una oportunidad dado que la experiencia desarrollada por Cuervo (2017) en un programa de intervención para la mejora de las CMI con alumnado adolescente aconsejaba

concentrar las actividades del programa en ese periodo (tres meses). El pre-test se desarrolló en la segunda semana de mayo de 2019, el primer post-test la cuarta semana de julio de 2019 y el segundo post-test la última semana de octubre de 2019.

### **5.10. Análisis de datos**

El análisis de datos se realizó mediante el paquete SPSS en su versión 20. El programa se utilizó para obtener los coeficientes principales de tendencia central, dispersión y forma de la distribución necesarios para llevar a cabo los análisis descriptivos básicos. En algunos casos también se emplearon tabulaciones cruzadas y otros coeficientes y procedimientos. Para el análisis de fiabilidad de las escalas (Schwartz y EVAMVE) se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach.

Por otro lado, en lo que se refiere a la evaluación del impacto de la intervención (tanto inmediato como diferido) se empleó un modelo relativamente complejo de análisis de varianza el cual, en primer lugar, incluye una covariante; y, en segundo lugar, una variable independiente que es el Grupo (Experimental vs. Control). Se trata, por tanto, de un diseño factorial con covariante: ANCOVA. Este análisis se considera el apropiado en referencia al diseño de investigación: pre-test/post-test con Grupo de Control no Equivalente (Cook y Campbell, 1979).

El empleo de una covariante está motivado, por un lado, por la posibilidad de que los grupos comparados (experimental y control) posean ciertas diferencias en el nivel de partida (pre-test). Y por otro, existe consenso en que el impacto de una intervención puede ser distinto para un participante de un mismo grupo que para otro. De hecho, en multitud de ocasiones la diferencia del impacto tiene cierta o mucha relación con el nivel de partida en la variable objeto de intervención. De este modo, puede ocurrir que un participante con buen nivel de partida avance más que otra persona que parta con un nivel muy bajo (correlación positiva pre-test/post test 1; pre-test/post-test 2). Aunque también es posible lo opuesto, que avancen más quienes peores resultados obtienen al comienzo (correlación negativa pre-test/post-test 1; pre-test/post-test 2).

En el intento de neutralizar o controlar estadísticamente este impacto diferencial en referencia al nivel de partida, se requiere del empleo de un diseño en el que ese nivel de partida (pre-test) sea la “covariable”. Así, es posible analizar de un modo más efectivo las

diferencias entre el grupo experimental y control en cuanto al impacto, ya que se parte de haber igualado estadísticamente en el nivel de partida a los grupos y casos (participantes).

De este modo, el análisis de varianza que se empleó tuvo como variable independiente el grupo (Experimental/Control), como dependiente el resultado (post-test 1 para el impacto inmediato y post-test 2 para el impacto diferido) y como covariable el nivel de partida (pre-test).

## CAPÍTULO 6.

### RESULTADOS

#### Contenido

6.1. Acceso a los recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus hogares.....	195
6.2. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en las CMI .....	196
6.2.1. Impacto en la dimensión de lenguaje y comprensión crítica.....	201
6.2.2. Impacto en la dimensión de procesos de producción y programación.....	202
6.2.3. Impacto en la dimensión de transformación de la realidad a través de la comunicación.....	204
6.2.4. Consciencia juvenil de la influencia de los medios en esta investigación .....	207
6.3. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en los valores personales.....	211
6.4. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en las actitudes machistas, violentas y los estereotipos.....	212
6.5. Resultados respecto a las relaciones entre variables .....	214



## CAPÍTULO 6.

### RESULTADOS

Los resultados de la intervención son analizados en este capítulo en referencia al tercer objetivo planteado, ya que los dos primeros objetivos ya se han desarrollado en los apartados anteriores. Este tercer objetivo, orientado al análisis del impacto inmediato y diferido de la intervención en el grado de las CMI y la identificación de valores y actitudes machistas en el alumnado universitario, se aborda variable a variable en el mismo orden en el que está formulado. Se contrastan para ello las diferencias de resultados entre el grupo control y experimental para observar los avances, estabilidad o retroceso.

#### 6.1. Acceso a los recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus hogares

El acceso a diferentes medios tecnológicos por parte del alumnado participante en la investigación fue la pregunta inicial formulada en el cuestionario y cuyos resultados se exponen en las tablas 23 y 24 desagregados por grupos. Posteriormente, la tabla 25 presenta los datos globales, dado que prácticamente no existían diferencias entre el grupo control y el experimental.

Tabla 23

*Frecuencia de uso de recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus hogares. Grupo experimental*

Aparato/conexión	N	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Smartphone	25	4%	12%	4%	24%	56%
Tablet	25	52%	32%	8%	4%	4%
PC	25	12%	0%	28%	24%	36%
Internet móvil	25	8%	0%	16%	28%	48%
Internet fijo	25	0%	8%	4%	16%	72%

Tabla 24

*Frecuencia de uso de recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus hogares. Grupo control*

Aparato/conexión	N	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Smartphone	27	3.7%	3.7%	11.11%	29.63%	51.85%
Tablet	27	70.37%	22.22%	3.7%	0%	3.7%
PC	27	3.7%	3.7%	33.33%	33.33%	25.93%
Internet móvil	27	7.4%	7.4%	18.52%	25.93%	40.74%
Internet fijo	26	3.85%	3.85%	7.69%	19.23%	65.38%

Tabla 25

*Frecuencia de uso de recursos tecnológicos por parte del alumnado en sus hogares (ambos grupos)*

Aparato/conexión	N	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Smartphone	52	3.8%	7.7%	7.7%	26.9%	53,8%
Tablet	52	61.5%	26.9%	5.9%	1.9%	3.8%
PC	52	7.7%	1.9%	30.8%	28.8%	30.8%
Internet móvil	52	7.7%	3.8%	17.3%	26.9%	44.2%
Internet fijo	51	2.0%	5.9%	5.9%	17.6%	68.6%

Los datos reflejan un uso permanente o muy frecuente de los teléfonos inteligentes en las tres cuartas partes del alumnado y un uso de casi el 70% de internet fijo; mientras que menos del 50% utiliza internet móvil y en torno a un 60% ordenadores personales. Las *tablets* son utilizadas por un porcentaje muy bajo de estudiantes. Los datos son congruentes con los expuesto en el capítulo 4 (donde se evidenció la persistencia de las brechas digitales (tanto internacionales como interregionales -al interno del Ecuador-), ya que, a diferencia de otros contextos donde la conexión de los jóvenes es permanente y multimodal, en el escenario de la presente investigación no se observa esa realidad.

## 6.2. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en las CMI

Tal y como se describió en el apartado de metodología para analizar la mejora en las competencias mediática e informacional se analizan las tres dimensiones especificadas en el marco teórico: *lenguaje y comprensión crítica; procesos de producción y programación; y transformación de la realidad a través de la comunicación.*

Junto a ello, este análisis de impacto de la intervención también se realiza, en coherencia con los hallazgos del análisis psicométrico, pregunta a pregunta y en consonancia a los datos que reflejaban consistencia estadística. La tabla 26 recoge las dimensiones y preguntas analizadas.

Tabla 26

*Dimensiones y preguntas consideradas para la medida del impacto*

Dimensión	Categoría
Lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información	P.3 Tres frases que mejor reflejan motivos estéticos por los que se eligió anuncio P.4 Explica al autor del anuncio de Corolla tu opinión sobre él. P.6 Después de ver el corto “ <i>It girl</i> ” marca las afirmaciones correctas.

---

	P. 7 Coloca al lado de cada imagen el tipo de ángulo o plano correspondiente.
	P.8 Crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes.
	P. 19 ¿Qué elementos del lenguaje audiovisual se utilizan en el siguiente fragmento de la película?
	P. 20 Marca las afirmaciones con las que concuerdes respecto al cartel de la vía a Loja de 2017.
Procesos de producción y programación	P.5 Marca en cada afirmación verdadero, falso o no sé.
	P. 9 Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico.
	P. 10 Ordenar las acciones necesarias para la realización de un video por fases.
	P. 11 Ordenar las acciones a desarrollar en la fase de preproducción de un programa radiofónico.
	P. 12 Terminar infografía sobre construcción de podcast.
	P. 22 Complete la frase. Cuando un periodista elabora mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos...
Transformación de la realidad a través de la comunicación	P.1 Si anuncio influye en decisión compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?
	P.2 Identificación emocional con personajes de medios nos ayuda a comprendernos mejor
	P.5f Cuando las noticias van acompañadas de imágenes, no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.
	P. 13 Utilización en el último año de tecnologías y medios para diferentes usos.
	P. 14 Medios considerados idóneos para canalizar diferentes necesidades comunicativas.
	P. 15 Selección del medio o herramienta óptima para determinadas actividades comunicativas.
	P. 16 A la hora de crear, difundir o comentar mensaje en redes sociales en qué medida tienes en cuenta estos aspectos,
	P. 17 ¿Qué es lo más cuestionable en esta imagen, en tu opinión?
	P. 18 Marca la opción que mejor represente tu opinión al valorar este cartel publicitario.
	P. 21 ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?
	P. 23 En qué medida las siguientes acciones pueden contribuir a la transformación de una realidad social a través de los medios.

---

En un primer nivel de análisis, y desde una perspectiva global, en la Tabla 27 se presentan los estadísticos básicos del grado de las CMI general en los tres momentos de medición: pre-test, post-test 1 y post-test 2. Se observa que, en los tres momentos, los coeficientes de forma de la distribución (asimetría y curtosis) permiten comprobar que el ajuste univariado al modelo normal es adecuado, ya que los valores se sitúan entre -2 y +2. Las medias aritméticas sugieren un buen potencial discriminativo de este índice general, dado que se sitúan en un valor intermedio en referencia a los valores logrados por cada caso (expresados en los mínimos y máximos). Desde otra perspectiva, en referencia a la puntuación total de la escala (que es de 100 puntos), se puede considerar que el nivel competencial del alumnado universitario en alfabetización mediática e informacional es, en la

generalidad, bajo (T1, grupo experimental ME=45.754 y grupo control MC=47.546) y susceptible de ser mejorado de forma considerable (grupo experimental en T2 ME= 56.478) y perdurable en el impacto diferido (grupo experimental en T3 ME=54.43).

Tabla 27

*Índice general de las CMI en los tres momentos de medición. Estadísticos descriptivos*

	Grupo experimental							Grupo control						
	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
T1_CMI general	27	30	64.75	46.754	9.609	-.005	-.888	27	25.750	63.570	47.546	10.088	-.368	-.742
T2_CMI general	28	36.64	72.82	56.478	7.523	-.158	.724	30	22	69.57	46.125	11.172	-.056	-.206
T3_CMI general	25	37	72.89	54.43	8.51	.036	.094	27	30.25	62.53	49.598	8.166	-.425	-.494

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; D. T.= Desviación típica; Asim.= Asimetría; Curt.= Curtosis

En segundo lugar, se expone el análisis del impacto inmediato y diferido generado con la intervención dimensión a dimensión y especificando los resultados obtenidos en las diferentes preguntas.

En la tabla 28 se han destacado en verde los resultados considerados positivos, esto es, aquellos que reflejan que las diferencias en el grupo experimental respecto al de control son estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) y relevantes. Y en color amarillo se destacan los resultados favorables del grupo experimental versus el control en los que, a pesar de que las diferencias de medias no son estadísticamente significativas, sí presentan un tamaño del efecto importante, es decir, un coeficiente eta cuadrado mayor que 0.040 (cifra apropiada en el ámbito de las ciencias sociales). A nivel global, si se observan los resultados del índice general de las CMI, se aprecia que el avance es positivo y estadísticamente significativo tanto en el impacto inmediato (con medias de ME=56.233 en el grupo experimental frente a MC=46.508 en el de control, y un tamaño del efecto  $F = 21.199$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .298$ ) como en el diferido (con medias de ME=54.008 en el grupo experimental frente a MC= 49.291 en el de control, y un tamaño del efecto  $F = 6.369$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .122$ ).

Tabla 28

*Impacto inmediato y diferido de la intervención en las competencias mediática e informacional*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (primer post-test con pre-test como covariante)						Evaluación del impacto diferido (segundo post-test con pre-test como variante)											
	Grupo experimental			Grupo control			ANCOVA			Grupo experimental			Grupo control			ANCOVA		
	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sig.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sig.	Eta <sup>2</sup>
<b>Dimensión 1. Lenguaje y comprensión crítica</b>																		
P.3 Tres frases mejor reflejan motivos estéticos	26	2,962	,313	27	2,667	,307	,389	,536	,008	23	4,043	,234	26	2,885	,220	12,308	,001	,211
P.4 Explique opinión anuncio de Corolla	26	2,385	,276	27	1,556	,271	4,352	,042	,080	23	2,609	,318	26	2,538	,299	,164	,687	,004
P.6 Afirmaciones correctas corto "It girl"	26	2,38	,253	27	2,56	,248	,086	,771	,002	23	3,04	,194	26	2,65	,181	5,493	,023	,107
P.7 Coloque en imágenes tipo de ángulo o plano	26	2,423	,177	27	,667	,174	50,841	,000	,504	23	1,522	,165	26	,692	,155	14,271	,000	,237
P.8 Cree una historia coherente desde imágenes	26	1,27	,380	27	,74	,372	,764	,386	,015	23	2,17	,428	26	,62	,403	6,493	,014	,124
P.19 Elem. lenguaje audiovisual en trozo peli	26	1,96	,142	27	1,59	,139	5,168	,027	,094	23	1,96	,161	26	1,31	,151	9,895	,003	,177
P.20 Afirmac. escogidas respecto a cartel sexista	26	2,731	,267	27	3,000	,262	,369	,546	,007	23	2,782	,236	26	2,961	,222	,216	,644	,005
<b>Dimensión 2. Procesos de producción-programación</b>																		
P.5 Marque en cada afirmac. verdad, falso o no sé	26	3,15	,221	27	3,19	,217	,011	,916	,000	23	3,35	,213	26	3,35	,200	,002	,963	,000
P. 9 Señale proceso de producción de la secuencia	26	4,423	,374	27	3,741	,367	2,107	,153	,040	23	3,913	,417	26	4,058	,392	,001	,977	,000
P. 10 Ordene acciones realización video por fases	26	2,442	,228	27	1,685	,223	16,104	,017	,109	23	1,739	,212	26	1,904	,200	,286	,595	,000
P. 11 Ordene acciones preprod. programa radio	26	,570	,110	27	,443	,108	,678	,414	,013	23	,421	,117	26	,570	,110	,864	,357	,018
P. 12 Terminar infografía construcción de podcast.	26	,38	,112	27	,33	,110	,674	,415	,013	23	,61	,095	26	,77	,089	,801	,376	,017
P. 22 Cuando periodista elabora mensajes en medios evitando estereotipos...	26	3,981	,348	27	2,611	,341	7,934	,007	,137	23	3,196	,399	26	3,346	,375	,045	,833	,001
<b>Dimensión 3. Transformación de la realidad a través de la comunicación</b>																		
P.1 Si anuncio influye en decisión compra ¿por qué?	26	2,615	,262	27	3,204	,257	1,858	,179	,036	23	2,630	,261	26	3,058	,244	1,128	,294	,024
P.2 Identificación emocional con personajes de medios nos ayuda a comprendernos mejor.	26	2,12	,144	27	1,85	,141	1,608	,211	,031	23	2,00	,175	26	1,81	,164	,353	,555	,008
P.5f Noticias con imágenes no tanto riesgo manipul.	26	1,115	,314	27	1,352	,308	,085	,772	,002	23	,935	,336	26	1,250	,316	,385	,538	,008
P. 13 Uso último año tecnol. y medios	26	3,00	,229	27	2,33	,225	3,761	,058	,070	23	2,26	,266	26	1,73	,251	1,493	,228	,031

P. 14 Medios idóneos para ≠ necesidades comunicativas	26	2,365	,180	27	1,722	,177	6,740	,012	,119	23	2,043	,166	26	2,154	,156	,139	,711	,003
P. 15 Selecc. medio o herram. óptima para acción.	26	1,31	,201	27	1,50	,197	,400	,530	,008	23	1,61	,282	26	1,58	,265	,005	,942	,000
P. 16 Al crear, difundir... mensajes en redes ¿en qué medida considera estos aspectos?	26	3,327	,279	27	2,222	,273	4,920	,031	,090	23	3,315	,245	26	2,019	,230	11,940	,001	,206
P. 17 ¿Qué es lo más cuestionable en imagen?	26	2,65	,202	27	2,56	,198	,048	,828	,001	23	2,61	,190	26	2,77	,178	,520	,475	,011
P. 18 Marque opción represente su opinión cartel	26	1,38	,253	27	,67	,248	4,029	,050	,075	23	,39	,246	26	,81	,231	1,190	,281	,025
P. 21 ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?	26	3,019	,187	27	2,796	,184	,566	,455	,011	23	2,913	,203	26	2,721	,191	,202	,655	,004
P. 23 Medida en que acciones contribuyen a transform. realidad social a través de medios	25	2,420	,216	27	1,732	,208	1,750	,192	,034	22	2,034	,276	26	1,789	,253	,036	,850	,001
CMI TOTAL	26	56,233	1,628	27	46,508	1,598	21,199	,000	,298	23	54,008	1,481	26	49,291	1,393	6,369	,015	,122

p<.05

### 6.2.1. Impacto en la dimensión de lenguaje y comprensión crítica

La dimensión de *Lenguaje y comprensión crítica* es la que mejores resultados ha alcanzado de las tres, ya que a excepción de la pregunta 20 (referida a la elección de afirmaciones con las que se esté de acuerdo en referencia a un cartel sexista, de la categoría *Criterios estéticos y juicios de valor*) todas las preguntas logran un impacto positivo y estadísticamente significativo, ya sea en el impacto inmediato, en el diferido o en ambos.

En concreto esta dimensión cuenta con tres preguntas con impacto estadísticamente significativo e importante en el impacto inmediato y cinco en el impacto diferido (de un total de siete en esta dimensión). Específicamente, la categoría de *Lectura y argumentación de imágenes* es la que cuenta con avances más significativos, con dos preguntas, la siete y la 19 con tamaños de efecto apreciables y significativos tanto en el impacto inmediato como diferido. La pregunta siete, en la que se ha de especificar el tipo de plano o ángulo correspondiente a las imágenes es la que arroja el nivel de tamaño del efecto más alto, tanto en el impacto inmediato como diferido ( $\eta^2=.504$ ;  $\eta^2=.237$ ) con una diferencia significativa muy alta ( $F=50.841$ ,  $p<.05$  en el impacto inmediato;  $F=14.271$ ,  $p<.05$  en el impacto diferido). En esta pregunta la media del grupo experimental en el impacto inmediato fue de  $ME= 2.423$  frente a  $MC= .667$  en el grupo control.

Junto a la pregunta siete, la 19 (en la que se han de identificar y marcar elementos del lenguaje audiovisual en un trozo de la película de Amelie) es la que cuenta con el segundo mayor tamaño del efecto en el impacto inmediato ( $\eta^2=.094$ , con una diferencia significativa apreciable  $F=5.168$ ,  $p<.05$ ) y el tercero mayor en el diferido ( $\eta^2=.177$ , también con una diferencia significativa considerable  $F=9.895$ ,  $p<.05$ ). En esta pregunta las medias aritméticas obtenidas en el impacto diferido son de  $ME= 1.96$  en el grupo experimental y  $MC= 1.59$  en el de control.

La tercera pregunta que presenta un tamaño del efecto grande en el impacto inmediato y estadísticamente significativo es la pregunta 4 (“Explique al autor del anuncio de Corolla su opinión sobre el mismo”), perteneciente a la categoría de *Criterios estéticos y juicios de valor* ( $\eta^2=.080$ ). La media obtenida por esta pregunta en el grupo experimental es de  $ME= 2.385$ ,

frente a MC= 1.556 del grupo control, con un avance positivo, aunque moderado expresado en  $F=4.352$ ,  $p<.05$ .

Resulta llamativo en esta dimensión que, como se ha indicado, el impacto diferido es además positivo y significativo en tres preguntas más (en las que no lo fue en el inmediato): la pregunta tres, en la que se eligen las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los que se opta por uno u otro anuncio (perteneciente a la categoría *Criterios estéticos y juicios de valor*) y que constituye la pregunta con segundo mayor tamaño de efecto en el impacto diferido ( $\eta^2=.211$  y diferencia significativa apreciable  $F=12.308$ ,  $p<.05$ ); la pregunta seis (perteneciente junto a la siete y la 19 a la categoría de *Lectura y argumentación de imágenes*) en la que se han de marcar las respuestas correctas sobre aspectos de lenguaje audiovisual y contenido sobre el cortometraje “*It girl*” ( $\eta^2=.107$  y diferencia significativa apreciable  $F=5.493$ ,  $p<.05$ ); y, por último, la pregunta ocho (de la categoría *Creación a partir de imágenes* y en la que a partir de diferentes fotogramas estos se han de seleccionar y ordenar para crear una historia coherente), que presentó un tamaño de efecto  $\eta^2=.124$  y una diferencia significativa apreciable  $F=6.493$   $p<.05$ . Las medias en estas preguntas fueron de ME= 4.043 y MC= 2.885 en la pregunta tres, ME= 3.04 y MC= 2.65 en la pregunta seis y ME= 2.17 y MC= .62 en la pregunta ocho.

### **6.2.2. Impacto en la dimensión de procesos de producción y programación**

En lo que se refiere a los avances en la dimensión de procesos de producción y programación, los resultados del impacto de la intervención son más bien modestos y se concentran en el impacto inmediato. Si bien en el impacto inmediato las medias son levemente superiores en todas las preguntas en el grupo experimental en relación al de control, en el impacto diferido ocurre lo contrario: las medias del grupo control son todas ligeramente superiores a las del grupo experimental, salvo en la pregunta 5, en la que es igual.

Es así que en esta dimensión se puede referir una mejoría solo en relación al impacto inmediato de la intervención, con tamaños de efecto grandes en tres de las seis preguntas de la dimensión: la nueve, la diez y la 22. El tamaño de efecto más alto en esta dimensión lo alcanza la pregunta 22, que interroga sobre la valoración a realizarse sobre un periodista que trabaja evitando los estereotipos (perteneciente a la categoría *Función cultural de los medios*

*de comunicación*) ( $\eta^2=.137$ ) con una diferencia significativa apreciable  $F=7.934$ ,  $p<.05$ . Las medias en esta pregunta 22 son: en el grupo experimental,  $ME= 3.981$ ; y en el grupo control  $MC= 2.611$ .

La pregunta diez (perteneciente a la categoría *Fases de producción*), en la que hay que ordenar las acciones para la realización de un video por fases, también obtuvo resultados positivos y estadísticamente significativos con un tamaño del efecto grande ( $\eta^2=.109$ ) y con una diferencia significativa apreciable  $F=16.104$ ,  $p<.05$ . La media estadística en la pregunta diez en el grupo experimental fue de  $ME= 2.442$  y en el de control de  $MC= 1.685$ . Y dentro de la misma categoría, la pregunta nueve (en la que se ha de señalar a qué medio corresponde el proceso de producción reflejado en la secuencia), aunque no logra resultados estadísticamente significativos sí muestra un avance positivo, aunque de tamaño de efecto moderado ( $\eta^2=.040$ ) y medias  $ME= 4.423$  en el grupo experimental y  $MC= 3.741$  en el de control.

Con todo, los ligeros avances evidenciados en el impacto inmediato en la categoría *Fases de producción* es plausible que se relacionen con el aporte generado por las actividades desarrolladas en la sesión nueve referida a los procesos de grabación y ante la que el alumnado mostró una alta motivación e interés; al igual que ocurrió con la sesión ocho sobre los *planos y el storyboard*. Paralelamente, las actividades desarrolladas en la sesión siete denominada *Cinco preguntas clave* y en la que se abordan contenidos fundamentales de la educación en medios han podido tener cierta repercusión en lo que se refiere en la mejora experimentada en el impacto inmediato en la categoría *Función cultural de los medios de comunicación* (particularmente en la pregunta 22). Si bien los objetivos de esa sesión (enfocados en la identificación de los mecanismos y técnicas de persuasión empleados en el lenguaje audiovisual y publicitario y en la toma de conciencia sobre los componentes económicos y culturales implícitos en los mensajes mediáticos) no lograron avances con resultados significativos en lo que se refiere a la conciencia receptora y crítica (como se comentará en la siguiente dimensión), sí hubo un avance parcial y significativo en lo referente al reconocimiento de la función cultural de los medios, como se ha indicado, y también en lo relacionado con la competencia comunicativa (como se observará en el siguiente apartado).

### 6.2.3. Impacto en la dimensión de transformación de la realidad a través de la comunicación

En la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación* se observan resultados positivos en las tres categorías, si bien estos son limitados. Al analizar el impacto inmediato hay dos preguntas cuyo avance es positivo y estadísticamente significativo. En primer lugar, está la pregunta 14, perteneciente a la categoría *Competencia comunicativa* y que inquiere sobre los medios idóneos para diferentes necesidades comunicativas, la cual presentó el mayor tamaño del efecto en el impacto inmediato ( $F=6.740$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.119$ ) y diferencia estadísticamente significativa. En la pregunta 14 la media del grupo experimental fue de  $ME=2.365$  frente a  $MC=1.722$  del grupo control.

En segundo lugar, la pregunta 16 (perteneciente a la misma categoría que la anterior y en la que se consulta sobre la medida en que se consideran ciertos aspectos al crear y divulgar mensajes) contó en el grupo experimental con una media de  $ME=3.327$  y de  $MC=2.222$  en el grupo control y presentó diferencias significativas ( $F=4.920$ ,  $p<.05$ ) y un tamaño del efecto considerable ( $\eta^2=.090$ ).

Junto a esas preguntas, también mostraron en esta dimensión un avance positivo, aunque estadísticamente no significativo, la pregunta 13, perteneciente a la categoría *Apropiación tecnológica* y que indaga sobre el uso de tecnologías y medios en el último año ( $F=3.761$ ,  $p<.05$ ). Esta pregunta presentó medias de  $ME=3.0$  en el grupo experimental y  $MC=2.33$  en el de control y un tamaño del efecto considerable ( $\eta^2=.070$ ). Así como la pregunta 18, de la tercera categoría de esta dimensión (la de *Conciencia receptora y crítica*), en la que se ha de marcar la opinión en referencia a un cartel publicitario engañoso, que presentó una media  $ME=1.38$  en el grupo experimental y de  $MC=.67$  en el de control, y un tamaño de efecto grande  $F=4.029$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.075$ .

En otras preguntas, como en la dos (de la categoría *Conciencia receptora y crítica* y referida a percibir cómo la identificación emocional con personajes de los medios nos ayuda a comprendernos mejor), a pesar de que la media en el grupo experimental ( $ME=2.12$ ) fue superior a la del grupo control ( $MC=1.85$ ) en el impacto inmediato, este avance no tuvo un tamaño del efecto reseñable ni la diferencia de medias es estadísticamente significativa. Lo mismo ocurre en la 17 (en la que se pregunta qué es lo más cuestionable en una imagen

sexista), con medias de ME=2.65 en el grupo experimental y MC=2.56 en el de control; y en la 21, en la que se pide que se marque la frecuencia en la que existen motivos para quejarse de ciertas televisiones (ambas de la categoría *Conciencia receptora y crítica*), con medias de ME=3.019 en el grupo experimental y MC=2.796 en el de control; así como en la 23 (de la categoría *Apropiación tecnológica*), en la que se pregunta sobre el nivel en que determinadas acciones contribuyen a la transformación de la realidad a través de los medios, y en la que las medias son de ME=2.420 en el grupo experimental y MC=1.732 en el de control.

En el impacto diferido, en esta dimensión prevaleció un avance positivo y estadísticamente significativo en la pregunta 16, con medias de ME= 3.315 en el grupo experimental y de MC= 2.019 en el de control, y un tamaño de efecto  $F= 11.940$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.206$ . No obstante, en la pregunta 17 no perduraron los mejores resultados a favor del grupo experimental del impacto inmediato (ME=2.61 en el grupo experimental frente a MC= 2.77 en el de control). Y sí lo hicieron, en cambio, en la pregunta dos (ME=2.00 y MC=1.81); en la 21, (ME= 2.913 y MC=2.721); y en la 23 (ME=2.034 y MC=1.789).

Con todo, los avances observados en el impacto inmediato en las preguntas 13, 14, 16 y 18 y en el diferido (solo en la 16) sugieren que algunas de las actividades de las sesiones de intervención es probable que logaran su cometido. Tal parece ser el caso de las sesiones cuatro (denominada *Quiniela de redes*) y la nueve sobre *Procesos de grabación*, las cuales favorecen la apropiación tecnológica. Y también las sesiones seis (*Anuncios y quejas*) y ocho (*Planos y storyboard*) en las que, entre otras, se fortalecen las competencias comunicativas, en las que sí se ha logrado un cierto impacto.

Para un análisis más pormenorizado del tamaño del efecto se calculó el estadístico *d* de Cohen, generado a partir de las diferencias de las medias de los grupos (experimental y control) y la desviación típica ponderada,  $d= (M1-M2) / DT$ . La interpretación de los resultados se realiza a partir de los siguientes baremos: valores de la *d* de Cohen menores de 0.20 indican la inexistencia de efecto; valores entre .21 y .49 sugieren un efecto débil; valores entre .50 y .70 señalan un efecto moderado; y, por último, valores superiores a .80 indican un efecto grande.

En referencia a ello, en la tabla 6 del Anexo 7 (pág. 381) se han dejado en blanco los valores que indican inexistencia de efecto; y se han señalado: en azul, los puntajes que

lograron un efecto débil (de .21 a .49); en amarillo, los resultados con efecto moderado (de .50 a .70); y en verde los resultados con tamaño del efecto grande (superiores a .80).

De este modo, al analizar el tamaño del efecto alcanzado por cada uno de los ítems que conforman las competencias mediática e informacional, en el impacto inmediato, primeramente, se halló un efecto grande en la pregunta siete *Coloque en imágenes el tipo de ángulo o plano* (d Cohen = 1.933), perteneciente a la dimensión *Lenguaje y comprensión crítica*. Así como también se logró un efecto grande en el índice general de CMI (d Cohen= .99).

Además, se observan efectos moderados en todas las dimensiones. En la dimensión de *Lenguaje y comprensión crítica* presenta un efecto moderado únicamente la pregunta cuatro *Explique su opinión sobre el anuncio de Corolla* (d Cohen= .587). En la dimensión de *Procesos de producción y programación* son dos las preguntas con efectos moderados: la diez *Ordene las acciones para la realización de un video* (d Cohen= .642); y la 22 *Cuando un periodista elabora mensajes mediáticos evitando estereotipos...* (d Cohen= .742). Y en la tercera dimensión, la de *Transformación de la realidad a través de la comunicación*, cinco preguntas muestran tamaños de efecto moderados: la pregunta 13 *Uso en el últimos año de tecnologías y medios* (d Cohen= .534); la 14, sobre los *Medios idóneos ante diferentes necesidades comunicativas* (d Cohen= .64); la 16, referida a la *medida en que se consideran ciertos aspectos éticos al crear o difundir mensajes en redes* (d Cohen= .778); la 18 en la que hay que *identificar en un cartel publicitario que el mensaje es engañoso* (d Cohen= .499); y la 23, referida al *grado en que ciertas acciones contribuyen a la transformación de la realidad a través de la comunicación* (d Cohen= .563).

En cuanto a los tamaños de efecto débiles observados, estos también se presentan en todas las dimensiones. En la primera dimensión, *Lenguaje y comprensión crítica*, en las preguntas ocho *Cree una historia coherente a partir de imágenes* (d Cohen= .262); y 19, en la que hay que *identificar elementos del lenguaje audiovisual presentes en un trozo de película* (d Cohen= .48). En la segunda dimensión, *Procesos de producción y programación*, en las preguntas nueve, *Señale a qué proceso de producción corresponde la secuencia* (d Cohen= .349); y 11, *Ordene las acciones del proceso de pre producción de un programa radiofónico* (d Cohen= .225). Y en la tercera dimensión, *Transformación de la realidad a través de la comunicación*, en las preguntas dos *La identificación emocional con los*

*personajes de los medios nos ayuda a comprendernos mejor* (d Cohen= .372); y la pregunta 21 sobre *los motivos por los que quejarse de algunas televisiones* (d Cohen= .232).

En segundo lugar, en el impacto diferido, se hallaron tamaños de efecto grandes en cuatro preguntas, tres de ellas de la primera dimensión y una de la tercera. En la primera dimensión, *Lenguaje y comprensión crítica*, la pregunta tres sobre *las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los que se escogió un anuncio de coches* tuvo un tamaño del efecto de d Cohen= .995; la pregunta siete alcanzó un tamaño de efecto d Cohen= .985; y la pregunta 19 una d Cohen= .821. Y en la tercera dimensión, *Transformación de la realidad a través de la comunicación*, fue la pregunta 16 la que obtuvo un tamaño del efecto grande (d Cohen= 1.108).

En cuanto a los tamaños de efecto moderados, estos se obtuvieron en la pregunta ocho de la primera dimensión (d Cohen= .740) y en el índice general de CMI (d Cohen= .549).

Por último, tamaños de efecto débiles en el impacto diferido se encontraron en la pregunta seis de la primera dimensión, referida a *aspectos del lenguaje audiovisual y de contenido que se debía identificar en el cortometraje "It girl"* (d Cohen= .402; y en las preguntas 2 y 13 de la tercera dimensión (d Cohen= .226 y d Cohen= .401 respectivamente.).

A modo de síntesis, cabe resaltar el tamaño de efecto grande logrado en el índice general de las CMI en el impacto inmediato, así como el tamaño de efecto moderado logrado en el impacto diferido. Aspectos que, nuevamente, nos llevan a inferir, de manera prudente, que los avances suscitados en el alumnado en relación las competencias mediática e informacional a través del programa de intervención han sido satisfactorios y significativos.

#### **6.2.4. Conciencia juvenil de la influencia de los medios en esta investigación**

La última pregunta abierta del cuestionario de CMI, la número 24, interrogaba al alumnado: "¿Contamos con los conocimientos y habilidades para ver cómo nos influyen los medios de comunicación?". Las respuestas a esta interrogante se han sintetizado en la Tabla 29.

Tabla 29

Síntesis de las respuestas a la pregunta 24. “¿Contamos con los conocimientos y habilidades para ver cómo nos influyen los medios de comunicación?”

Resp.	Pre-test grupo control	Pre-test grupo experimental	Post test 1 grupo control	Post test 1 grupo experimental	Post test 2 grupo control	Post test 2 grupo experimental
Sí Argumentos:	5 *En mi caso, sí cuento con los conocimientos y habilidades debido a que los medios de comunicación en ocasiones no dan noticias claras y como consumidor, debo entender si lo que dicen es real o es falso	0	8 *Cada persona al tener su criterio propio bien formado no se verá influenciado en esto.	7 *porque es muy importante diferenciar los medios de comunicación para saber de qué estamos hablando. * ya que podemos identificarlos mediante los conocimientos adquiridos en clase de cómo un anuncio publicitario quiere llegar a las personas. *ya que por instinto debemos de saber qué nos conviene y qué no, si los medios son efectivos o no. Es importante clasificar qué medios son necesarios y cuáles no. * nos damos cuenta solo que a veces nos dejamos llevar por esos medios de comunicación de una forma en desventaja y no con ventaja beneficiándonos nosotros. * ya que puedo denotar cuando un anuncio publicitario tiene un mensaje subliminal u ofensivo.	4 *porque cuando vemos un anuncio de cosas innecesarias, podemos decidir	5 *ahora es más fácil darse cuenta del impacto de los medios de comunicación en nuestras vidas. / *contamos con los conocimientos porque tenemos acceso a otros medios para investigar como el internet para darnos cuenta de lo que sucede en el mundo. *de acuerdo a la realidad de las imágenes podemos ser influenciados.

	4	1	2	2	1	
No Argumentos:	*No estamos tan informados al respecto; la sociedad actual se deja convencer fácilmente por falta de criterio y conocimiento. *La mayoría de las personas no son conscientes de lo que se transmite y de que tenemos el poder de elegir qué ver y denunciar lo incorrecto.		*porque muchas veces malinterpretamos la información que vemos en un canal de televisión.		*algunas personas han abandonado el hábito de saber cuándo una información es mala o buena para sí mismo puesto que cada quien toma dicha información y la interpreta a su manera, es decir que en parte aún no se ve cómo influyen los medios	
Respuestas inconsistentes o en blanco	18	25	15	17	21	18
Respuestas ambivalentes			2 *En cierta parte porque en medio de la comunicación hay cosas mal influenciadas. *En ciertas personas hay esa habilidad de comprensión para saber cómo ese medio de comunicación está influyendo, pero otras personas solo se dejan llevar por lo que los medios dicen sin buscar preguntas como el porqué de esa información.			
N	27	26	27	26	26	23

En primer lugar, cabe destacar que las respuestas a la pregunta señalada fueron muy escasas, si bien no es posible determinar si puede deberse al cansancio al final del cuestionario, o a la falta de claridad por parte del alumnado ante lo que se inquiría, u a otras razones que no podemos controlar. Igualmente pudo influir que era una pregunta abierta y tenían que hacer el esfuerzo de redactar su opinión tras haber cumplimentado todo el cuestionario. No obstante, al analizar el contenido de las respuestas, con cautela, se puede inferir que el alumnado sí relaciona la pregunta con varios aspectos relevantes en la AMI, como son: la identificación de las noticias falsas; la existencia de mecanismos de persuasión en los medios; la importancia del pensamiento crítico y de la formación en medios para conocer los formatos, lenguajes, códigos y técnicas mediáticas; la existencia de derechos como audiencia y la posibilidad de denunciar usos inadecuados; o la necesidad de fortalecer la conciencia y formación mediática ciudadana, entre otros. Es decir que, en cierto modo las respuestas a esta pregunta (y la ausencia de ellas) pudieran sugerir que la toma de conciencia de las débiles habilidades del alumnado en competencias mediáticas es aún una competencia en la que hay que trabajar, un aspecto sobre el que aún no se es consciente y que pudiera ser trasladado a lo que ocurre en la ciudadanía en su conjunto.

Finalmente, en lo que respecta al análisis de la variabilidad en las respuestas tras la intervención entre el grupo control y el experimental, no se observan diferencias, ya que son muy similares el número de respuestas afirmativas y negativas a la pregunta y también los argumentos que en ocasiones acompañan a esas respuestas son bastante equivalentes.

### 6.3. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en los valores personales

El análisis de los resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención desarrollada en los valores personales del alumnado se ha realizado a partir de los datos recabados en las dimensiones mayores de *Apertura al cambio*, *Autorreconocimiento*, *Conservadurismo* y *Trascendencia*. Esta opción está motivada por el hecho de que los análisis de consistencia interna presentados en el apartado de la metodología sugieren que esas son las dimensiones que permiten examinar adecuadamente esta variable.

En la tabla 30 se exponen los resultados hallados. Es posible apreciar en ella la ausencia de resultados estadísticamente significativos en todas las dimensiones de la escala de valores de Schwartz (2003). Así mismo no se dan tamaños de efecto apreciables en ninguna de las dimensiones. Esto es, la observación de los datos resultantes nos permite afirmar que la intervención no ha tenido ningún impacto observable en los valores de los participantes, ya que estos se han mantenido estables en los dos grupos.

En el impacto inmediato, al analizar las medias aritméticas los datos reflejan que la secuencia de valoración de las diferentes dimensiones mayores es igual en los dos grupos (experimental y control): la dimensión más valorada por el alumnado participante en ambos grupos es la de *Trascendencia* (ME= 5.200 y MC= 4.970), seguida de la dimensión de *Conservadurismo* (ME= 4.578 y MC= 4.433), la de *Apertura al cambio* (ME= 4.419 y MC= 4.407), y por último la dimensión de *Autorreconocimiento* (ME= 4.192 y MC= 4.058). En el impacto diferido, tanto en el grupo experimental como en el de control se da un mismo cambio (aunque este es muy ligero): sigue *Trascendencia* en primer lugar (ME= 5.087 y MC= 4.944); pasa *Apertura al cambio* al segundo lugar (ME= 4.580 y MC= 4.486), aunque la diferencia es mínima; *Conservadurismo* ocupa ahora el tercer lugar (ME= 4.471 y MC= 4.117); y sigue última la dimensión de *Autorreconocimiento* (ME= 3.554 y MC= 3.760), en la cual sí se observa en las medias un cierto descenso.

Desde una perspectiva global, los datos reflejan que los valores expresados por el alumnado participante se mantienen muy estables y no se muestran susceptibles de cambio ante la experiencia desarrollada de la intervención educativa.

#### **6.4. Resultados del impacto inmediato y diferido de la intervención en las actitudes machistas, violentas y los estereotipos**

El último aspecto analizado del impacto generado mediante el programa de intervención educativa son las actitudes machistas. En esta variable, al igual que en los valores no se observan avances significativos ni tamaños del efecto apreciables en el impacto inmediato ni en el diferido.

Como se observa en la Tabla 30, tanto en el impacto inmediato como en el impacto diferido, y en ambos grupos (control y experimental), las medias aritméticas en la variable de machismo general se muestran muy estables: en el grupo experimental ME=1.985 (inmediato) y ME=2.138 (diferido); y en el grupo control MC=1.558 (inmediato) y MC=1.492 (diferido). Cabe indicar que, el limitado tamaño de la muestra (pocos casos) podría explicar el aparente ligero aumento del machismo en el grupo experimental.

Tabla 30

*Impacto inmediato y diferido de la intervención en los valores de Schwartz (2003) y en el índice general de machismo (Marchal et al., 2018)*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (primer post-test con pre-test como covariante)									Evaluación del impacto diferido (segundo post-test con pre-test como variante)								
	Grupo experimental			Grupo control			ANCOVA			Grupo experimental			Grupo control			ANCOVA		
<i>Dimensiones mayores</i>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sig.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sig.	Eta <sup>2</sup>
Apertura al cambio	26	4.419	.152	27	4.407	.149	.482	.491	.010	23	4.580	.166	26	4.486	.156	.139	.711	.003
Autopromoción	26	4.192	.214	26	4.058	.214	.729	.397	.015	23	3.554	.187	26	3.760	.176	.605	.441	.013
Conservadurismo	26	4.578	.148	27	4.433	.145	.019	.891	.000	23	4.471	.172	26	4.117	.161	.222	.639	.005
Trascendencia	26	5.200	.151	27	4.970	.148	.693	.409	.014	23	5.087	.181	26	4.944	.169	.127	.723	.003
<i>Machismo general</i>	26	1.985	.136	26	1.558	.136	.225	.637	.005	23	2.138	.150	25	1.492	.143	1.719	.197	.037

La diferencia de medias es significativa al nivel  $p < .05$

## 6.5. Resultados respecto a las relaciones entre variables

En lo que se refiere al análisis de las correlaciones de los ítems de CMI y su total con las dimensiones mayores de los valores de Schwartz (2003) y el índice general de machismo, como se expuso en el estudio piloto, las relaciones significativas halladas fueron muy escasas. No obstante, en el estudio piloto sí se observó una relación significativa en sentido negativo al nivel .05 (bilateral) entre el índice de CMI total y el índice general de machismo. Ello parecía indicar que el alumnado con mayor nivel en las CMI mostraba un menor grado de machismo general.

De este modo, en la Tabla 31 se presentan los resultados de las correlaciones entre las CMI total y las dimensiones mayores de los valores de Schwartz (2003) y el índice general de machismo. Se observa que, en el primer test, tal y como ocurrió en la prueba piloto, se halló una relación significativa en sentido negativo al nivel .05 (bilateral) entre el índice de CMI total y el índice general de machismo; pero en el primer y segundo post-test no se observó ninguna relación.

Por otro lado, tal y como ocurrió en la prueba piloto, no se hallaron relaciones significativas entre el índice total de CMI y las dimensiones mayores de los valores de Schwartz (2003).

No obstante, estos resultados pueden considerarse de carácter muy exploratorio, y es probable que estén muy condicionados por el limitado tamaño de la muestra. Por lo que sería necesario analizar estas relaciones con muestras más amplias para poder conocer mejor las relaciones entre las variables.

Tabla 31

*Correlaciones entre el grado de CMI global y las dimensiones mayores de la escala de Schwartz y el índice general de machismo*

### Correlaciones

		Aper camb. cen.	Autoprom. cen.	Conserv. cen.	Autotrasc. cen.	Machismo
CMI global T1	R	.075	.040	-.201	.179	-.267*
	Sig.	.588	.775	.144	.195	.053
	N	54	54	54	54	53
						.149
CMI global T2	R	.130	-.072	-.255	.171	

	Sig.	.336	.598	.055	.202	.269
	N	57	56	57	57	57
	R	.043	-.240	-.079	.202	-.156
CMI global T3	Sig.	.761	.087	.578	.151	.271
	N	52	52	52	52	52

\*. La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).



**CAPÍTULO 7.**  
**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Contenido

7.1. Discusión .....	217
7.1.1. Uso y acceso a los medios en contextos de vulnerabilidad social .....	219
7.1.2. Avances en las competencias mediática e informacionales por dimensiones .....	221
7.1.3. La reflexión sobre los valores ¿cómo favorecer el desarrollo de valores prosociales?.....	230
7.1.4. La identificación de actitudes machistas, ¿cómo concienciar para avanzar hacia la equidad de género? .....	234
7.1.5. Resultados respecto a las relaciones entre variables .....	235
7.2. Conclusiones.....	236
7.3. Limitaciones y prospectiva .....	242



## **CAPÍTULO 7.**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La aparición del COVID-19 ha originado en el escenario educativo de todo el mundo una situación de enormes desafíos que ha trastocado los planes y agendas programadas a todas las escalas: personal, familiar, sociocultural, sectorial, estatal e internacional. Va a ser muy difícil que se puedan dar pasos significativos de cara al logro de los ODS proyectados por la gran mayoría de países del mundo y la ONU para el 2030, y sin duda en muchos contextos maestros y maestras, estudiantes y familias asisten a un intenso, complejo y creativo proceso de reinención de los modos de aprender. Esos modos y procesos de aprendizaje rediseñados, mediados y transformados en gran medida mediante los medios de comunicación (tradicionales y nuevos) y las nuevas tecnologías, no son, en cambio, accesibles para todas las personas y además reflejan y se ven afectados por enormes desigualdades en el acceso a los recursos y las posibilidades de llevarlos a cabo.

Esta realidad global es especialmente preocupante en países en vías de desarrollo como Ecuador, en donde el derecho universal a una educación para todas las personas se incumple y donde, en lo que de modo más directo se relaciona con la presente investigación, también se pone de manifiesto la urgencia por mejorar tanto las CMI como la reflexión sobre los valores y las actitudes sexistas de la ciudadanía y el alumnado de todos los niveles educativos; y, en el caso del presente trabajo, del alumnado universitario.

En este capítulo se presenta, en primer lugar, la discusión, en la que se contrastan los resultados alcanzados en el presente trabajo con lo expuesto en los capítulos del marco teórico, donde se ha sintetizado el estado del arte en nuestro objeto de estudio. Como segundo apartado, se sintetizan las conclusiones de este trabajo investigativo a partir de los objetivos formulados en el capítulo referido al marco metodológico. Y en tercer y último lugar, se presentan las limitaciones y prospectiva (futuras líneas de trabajo) derivadas de la presente investigación.

#### **7.1. Discusión**

Como se señaló en el capítulo 1, los marcos teóricos en los que se ubica la presente investigación son principalmente dos: la Teoría de la Recepción de Orozco (2003) incluida en el campo más amplio de los Estudios Culturales en el ámbito

latinoamericano y la teoría sociocultural de Vygotsky (1978). Junto a ellas, las aportaciones de los trabajos desarrollados por la UNESCO (2014) en materia de AMI también son una referencia fundamental como espacio de convergencia de las investigaciones y conceptualizaciones de autores con un amplio recorrido en el tema objeto de estudio.

En esta investigación se ha conceptualizado las CMI como un conglomerado de conocimientos, destrezas, actitudes y valores (es decir, competencias) que nos habilitan para la interpretación, lectura crítica y uso creativo de los mensajes y productoras mediáticas a partir del empoderamiento en relación a ellos y el compromiso responsable con su influjo sociopolítico en el día a día (Hoechsmann y Poyntz, 2012); visión acorde con el marco de referencia y la conceptualización de la AMI de la UNESCO.

Como señalan diversos estudios sobre instrumentos para la medición de las CMI (Chang et al., 2011; Cuervo et al., 2019; Eristi y Erdem, 2017; Ferrés et al., 2011; Ferrés y Piscitelli, 2012; Lee et al., 2015; Literat, 2014, entre otros) estas competencias compendian capacidades que se pueden considerar como una puntuación global. Junto a ello, habitualmente se discriminan ámbitos de contenido diferentes que permiten conocer un mayor o menor nivel de dominio por aspectos. Es por ello, que, como se expuso en el capítulo cinco, el análisis de validez de contenido del instrumento de CMIv.2 realizado por parte de tres jueces expertos ratificó la consideración unidimensional de la escala (lo cual no es óbice para poder realizar también valoraciones de aspectos específicos de las CMI por dimensiones y categorías, además de contar con una evaluación global).

Además, de acuerdo a Hobbs (2017) y en coherencia con lo expuesto en el capítulo dos (en el que se aborda la conceptualización de la AMI), la alfabetización mediática e informacional se ha concebido como una “constelación de habilidades para la vida” en consideración a las múltiples definiciones, objetivos, usos y ámbitos a los que se orienta la aplicación de estas alfabetizaciones. La complejidad y amplitud del concepto origina la inexistencia de un consenso en cuanto a una definición concreta y el modo de medirla. Así, tanto educadores como investigadores pragmáticos optan por mediciones más basadas en desempeños con el propósito de vincular las investigaciones de la academia con la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Y las mediciones de tipo autoinforme pueden aportar al desarrollo de modelos teóricos y probar los beneficios de la educación en competencias mediáticas. Desde el reconocimiento de la importancia de cada tipo de

medición de las CMI, es importante señalar que las investigaciones de medición de las competencias mediáticas reflejan brechas importantes entre los instrumentos de tipo autoinforme y los instrumentos de medición del rendimiento real (medidas mediante tareas competenciales). Ello se ejemplifica en diferencias significativas halladas en ciertos estudios entre las competencias mediáticas que el alumnado creía dominar y sus desempeños reales: en una muestra de estudiantes de primer año de la Universidad de Purdue (Estados Unidos) un 90% del alumnado se autoevaluó competente a un alto nivel, pero en la prueba de rendimiento el 52% del alumnado obtuvo una puntuación inferior al 50% de la población que rindió la prueba.

Desde esta perspectiva, y en consideración a que en este trabajo se empleó un instrumento de medición de las CMI del tipo prueba de rendimiento (en congruencia al propósito de análisis desarrollado mediante un programa de intervención para la mejora de dichas competencias), se sugiere que el avance, estadísticamente significativo, mostrado en los resultados en el nivel global de las CMI por parte del alumnado participante se ha de considerar también en referencia a las posibilidades de acceso a los medios que se expone a continuación.

#### **7.1.1. Uso y acceso a los medios en contextos de vulnerabilidad social**

Los resultados de la pregunta introductoria del cuestionario de CMI v.2 de la presente investigación, referida al uso de diferentes dispositivos electrónicos y a la disponibilidad de conectividad (internet móvil o fijo) reflejaron la desigualdad en el acceso y uso a estas tecnologías ya señaladas por múltiples trabajos y autores previamente (Castells, 2009; Cerno, 2007; y García Canclini, 1993 entre otros): no todo el alumnado disponía de acceso permanente a internet ni dispositivos, sino que la mayoría usa frecuentemente un teléfono inteligente e internet fijo y, en menor medida, también utiliza internet móvil. Y algo que es relevante para los procesos de aprendizaje: poco más de la mitad del alumnado emplea ordenadores personales. El uso de *tablets* en esta muestra es anecdótico. Los datos confirman, por tanto, que el uso y acceso a los medios y las TIC es desigual y muy mediado por las circunstancias, como se ha argumentado.

De hecho, algo que ha puesto en evidencia la pandemia que acontece por el COVID-19 son las desigualdades estructurales existentes en el planeta y las graves consecuencias que estas suponen para la supervivencia de millones de personas en el

mundo. Ello ha quedado patente en las diferentes escalas de análisis: a nivel internacional (entre las diferentes regiones y países), y también en lo nacional, departamental/provincial y local, esto es, entre zonas más y menos favorecidas a nivel socioeconómico y cultural. En Latinoamérica, como ha alertado la Organización Panamericana de la salud (2020), las marcadas y preexistentes desigualdades e inequidades (las mayores a nivel mundial, como subcontinente), se han visto evidenciadas e intensificadas y suponen enormes desafíos a todos los niveles de cara al logro de la agenda marcada por los ODS para el 2030 en la región.

En la actualidad, por tanto, las nuevas tecnologías también están creando nuevas “brechas digitales” (Castells, 1999; DiMaggio, 2001; Norris, 2001). Estas generan una desigualdad ya en el punto de partida del desarrollo de las CMI, pero además evolucionan de un modo progresivo que cada vez se va acentuando más a lo largo del ciclo de vida. Y se generan, por tanto, brechas en las capacidades, puesto que, tal y como señalaban Gretter y Yadav (2016), al reto del acceso y uso de los medios y nuevas tecnologías, se le suma el desafío de ser mediáticamente competente en la cultura participativa, esto es, ser capaz de crear y divulgar producciones mediáticas. Es por ello que un interrogante abierto que se evidencia en la presente investigación es la cuestión de cómo superar las brechas digitales de un modo más eficaz. Es decir, cómo revertir la tendencia de creación de nuevas brechas digitales por parte de las nuevas tecnologías. Puesto que, como señalaba Matthew Johnson (director de Educación de *Media Smarts* – centro de alfabetización mediática e informacional de Canadá-) en un panel en línea, una de las necesidades urgentes para fortalecer la alfabetización mediática a nivel global es garantizar el acceso, es decir, reconocer que la equidad digital es un tema de justicia social (FOSI, 2020). Por lo que se deben buscar los modos para garantizar que el alumnado más marginalizado cuente con el mismo terreno de juego que el más privilegiado.

Por otro lado, la situación de desigualdad estructural descrita en el subcontinente latinoamericano tiene su concreción también en Ecuador, marco geográfico de la presente investigación y país marcado por un alto porcentaje de población que vive en situación de pobreza. La pobreza es un condicionante clave de la situación de salud-enfermedad, la cual también está relacionada con los niveles educativos alcanzados por la población, los cuales, entre otros aspectos, inciden en el logro de trabajos apropiados y estables, así como la consecución de la cobertura del seguro social (Velasco et al., 2020). Y la pobreza es la que determina en muchos casos también las brechas digitales, que, como se expuso

en los capítulos tres y cuatro tienen que ver tanto con el acceso, como con el conocimiento y la competencia de uso de los medios y las nuevas tecnologías, así como con aspectos de género y ecosistemas culturales y de relación que se vinculan con el tipo de interacción que la ciudadanía y el alumnado particularmente practica con ellos.

### **7.1.2. Avances en las competencias mediática e informacionales por dimensiones**

En primer lugar, un aspecto destacable en cuanto al grado global de las CMI fueron las bajas puntuaciones observadas en los niveles de partida, aspecto coincidente con estudios desarrollados en el contexto español por Aguaded et al. (2011), Ferrés et al. (2011), González et al. (2015) y Lazo y Gabelas (2013) en la ciudadanía de diferentes edades y niveles educativos. Al igual que con los datos aportados por el estudio desarrollado por Foronda et al. (2018) al medir el grado de competencias mediática e informacional de alumnado adolescente esmeraldeño (Ecuador). En la misma línea, como se refirió en el marco teórico en Ecuador, Rivera et al. (2014) al analizar la formación en alfabetización mediática en docentes y alumnado de 14 a 18 años también concluyeron que los niveles en estas competencias eran bajos.

Son varios los autores que coinciden en señalar que el débil desarrollo de las competencias mediáticas a nivel universitario se relaciona con la poca priorización que se les ha dado en los currículos y planes de estudio de las universidades (Grandío, 2016; López y Aguaded, 2015; Marta-Lazo et al. 2014; Tucho et al., 2015); así como a la poca preparación en educación en medios del profesorado universitario (Masanet y Ferrés, 2014). Este último aspecto también es señalado por Rivera et al. (2015; 2016) para el contexto ecuatoriano, pero referido al profesorado de todos los niveles educativos en general y no específicamente a nivel universitario.

En segundo lugar, uno de los logros significativos del presente trabajo, aunque modesto, ha sido la mejora del nivel global de las CMI en el grupo experimental (el grupo en que se desarrolló la intervención). Si bien los avances son desiguales, pues no se dieron en todas las categorías, sí se evidenciaron en todas las dimensiones. Es decir, en cada dimensión alguno(s) de los ítems de medición de alguna o varias categorías presentó mejoras significativas.

Este hecho cobra especial relevancia en consideración a lo expuesto en el apartado anterior, dado que, a pesar de no contar con un acceso y conectividad óptima ni equitativa

a internet y los dispositivos digitales, el alumnado que experimentó el programa formativo para la mejora de las CMI, la reflexión sobre los valores y las actitudes machistas sí pudo en varias facetas desarrollar ciertos aspectos de esas competencias.

Junto a lo expresado, y en referencia a la reflexión expuesta sobre la necesidad de invertir (es decir, cambiar de dirección) la orientación por la cual el desarrollo de las nuevas tecnologías genera más brechas digitales (UNDESA, 2020), el aspecto más destacable tal vez en el presente trabajo es la equiparación en el grado de las CMI por parte del grupo experimental tras la intervención.

Es decir, que, junto a la mejora del grado general de las CMI experimentada en el alumnado participante en la intervención (grupo experimental) otro aspecto importante es que el grupo intervenido es más homogéneo. Por tanto, no es solo que todo el alumnado participante en la intervención avance competencialmente (como se aprecia en la variación de los valores mínimos en T1, T2 y T3 en el grupo experimental) sino que además se reducen las diferencias existentes entre el alumnado, lo que se considera un aspecto muy relevante en términos de que las intervenciones educativas puedan favorecer realmente la equidad y la expectativa de que la reducción de las desigualdades redunde en interacciones de mayor calidad entre el alumnado; mayores motivaciones y expectativas de logro; y mejores desempeños académicos globales. Este aspecto, más allá de los datos estadísticos, desde la perspectiva educativa nos parece una aportación importante por la contribución al logro de poder minimizar las diferencias entre el alumnado, aún sin ser un objetivo de la investigación.

Los avances referidos, así como las competencias que no se lograron fortalecer, se exponen a continuación por dimensiones.

#### **7.1.2.1. Impacto en la dimensión de Lenguaje y comprensión crítica**

De entre las diferentes habilidades, conocimientos, actitudes y valores que conforman las CMI los avances más significativos se dieron en esta primera dimensión de Lenguaje y comprensión crítica de los mensajes y los medios, en la que, salvo una, todas las preguntas reflejaron avances estadísticamente significativos (bien en el impacto inmediato, en el diferido o en ambos).

De las tres categorías, la de *Lectura y argumentación de imágenes* fue la que presentó el avance más señalado; seguida de la categoría de *Criterios estéticos y juicios de valor*; y después, de la tercera categoría de la dimensión, la de *Creación a partir de imágenes*. Un hallazgo llamativo en esta dimensión fue el logro de avances, estadísticamente significativos, en tres preguntas, la tres, la seis y la ocho (correspondientes cada una cada una de las tres categorías enunciadas) en el impacto diferido y no en el inmediato.

Estos resultados, mejores en el impacto diferido, pueden atribuirse a diferentes causas, entre las que se pudieran encontrar las de cierta maduración y desarrollo reflexivo en el alumnado acaecido en los tres meses posteriores a la finalización de la intervención (periodo en el que el alumnado desarrolla prácticas pre profesionales), ya que tal vez de manera autodidacta el alumnado pudo haber tenido experiencias con los medios en los que reflexionar y desarrollar autónomamente ciertas competencias al haber adquirido cierta sensibilidad e interés por estos temas a partir de la intervención; o incluso puede que la motivación del alumnado al realizar el segundo post-test (T3) fuera más alta, dado que era época de inicio de semestre (y no de final de semestre, como cuando se tomó el T2, periodo en el que el alumnado suele mostrar mayor cansancio).

Junto a lo expresado, se considera que la mejora de las competencias en esta dimensión y categorías en el impacto tanto inmediato como diferido estaría relacionada fundamentalmente con las actividades desarrolladas en las sesiones del programa de intervención. Así, la sesión dos, acerca de los *Colores*, la ocho sobre los *Planos y el storyboard* y la nueve centrada en los *Proceso de grabación* son en las que se abordaron contenidos orientados a la mejora de las competencias de *Lectura y argumentación de imágenes*, que es en la que se logra un mayor impacto. La sesión nueve, a su vez, a pesar de ser la única en la que se trabaja la *Creación a partir de imágenes*, ha podido contribuir al logro de un avance en el impacto diferido por resultar muy atractiva y motivadora al favorecer la implicación, espíritu creador y la creatividad en el alumnado. Al desarrollo de los *criterios estéticos y juicios de valor* contribuyen (además de las sesiones dos y ocho citadas), la uno, referida a la detección de emociones; la tres, sobre la brecha digital; y la cinco, en la que se reflexiona sobre los valores y actitudes. Se ha de considerar, además, que las primeras sesiones a menudo por la novedad de la temática, los recursos y estrategias metodológicas es posible que cuenten con una mayor

motivación e interés, lo cual favorece la asimilación y acomodación de los contenidos trabajados; es decir, su interiorización y construcción del conocimiento.

Además, cabe indicar que, en esta dimensión, ciertos resultados son coincidentes con los de la intervención realizada por Cuervo (2017) para la mejora de las CMI en adolescentes en diferentes contextos socio culturales. En dicha investigación, también, se halló en Bogotá un impacto diferido positivo y estadísticamente significativo en la pregunta ocho (en la que no se obtuvo, en cambio, un avance en el impacto inmediato); mientras que en el País Vasco en esa pregunta el avance sí fue positivo y estadísticamente significativo en el impacto inmediato, y con un tamaño del efecto grande ( $\eta^2=.083$ ); aunque el resultado fue paradójico en el impacto diferido, pues el grupo control presentó una media notoriamente superior a la del grupo experimental. Igualmente, ese estudio llevado a cabo por Cuervo (2017) también halló un impacto moderado en la pregunta tres en Esmeraldas (Ecuador) y en Málaga (España) (en el impacto tanto inmediato como en el diferido); e incluso en Bogotá, pero solo en el impacto inmediato -avance moderado-; y en el contexto del País Vasco -avance positivo y significativo en esta pregunta. No obstante, solo en el impacto inmediato.

En lo que respecta al avance observado en esta primera dimensión, este resulta coincidente con el experimentado por el trabajo de Rey et al. (2017). De acuerdo a dicho trabajo la intervención para la mejora de la capacidad interpretativa de anuncios publicitarios de alumnado ecuatoriano de décimo de Básica (que constituiría la dimensión de *lenguaje y comprensión crítica* de nuestro marco teórico) también logró avances sencillos. Dicho progreso se dio, sobre todo, en el alumnado de condición social más desfavorecida, lo que a juicio de los investigadores es relevante, al concluir en su trabajo que existe una mayor vulnerabilidad y menor capacidad crítica ante los productos mediáticos en el alumnado con competencias mediáticas menos desarrolladas. Por otro lado, mientras que Rey et al. (2017) y Vidal (2015) encontraron en sus trabajos que las alumnas eran más capaces de percibir contenido sexista que los alumnos, en nuestra investigación no se ha observado dicha diferencia.

### **7.1.2.2. Impacto en la dimensión Procesos de producción y programación**

En contraste en cuanto a los logros de la intervención en la dimensión anterior, en esta segunda dimensión de procesos de producción y programación fue en la que menos avances se observaron, al obtenerse mejores puntuaciones tan solo en el impacto inmediato y en la mitad de las preguntas (un total de tres): la nueve, la 10 y la 22 (correspondientes las dos primeras a la categoría de *Fases de producción* y la tercera, la que mayor avance mostró, a la categoría de *Función cultural de los medios de comunicación*). Con todo, las dos categorías que conforman esta dimensión experimentaron cierto avance, aunque este solo fuera en el impacto inmediato.

A este respecto se considera que, en el presente contexto de estudio, y como se expuso en el marco teórico en el apartado referido a los diferentes tipos de brechas digitales, los bajos niveles de partida en las CMI se relacionan, entre otros aspectos, con menores posibilidades y oportunidades tanto de acceso como de uso de los medios, lo que condiciona el desarrollo de estas competencias. Y ello especialmente en lo que se refiere a la dimensión creadora o generadora, de productos mediáticos, que es con la que de modo específico se relaciona esta dimensión. Es decir, que el logro de ciertos resultados en el impacto inmediato no se hace perdurable al impacto diferido porque las habilidades ligadas a los procesos de producción y programación si no se siguen poniendo en práctica (algo que sí possibilitó la intervención) es probable que se olviden con facilidad, dadas otras demandas cognitivas y de desarrollo de competencias a las que se enfrenta el alumnado; y dado, también, que existen pocas oportunidades contextuales para la consolidación de los aprendizajes alcanzados en referencia a esta dimensión.

En la intervención desarrollada por Cuervo (2017), en cuanto a esta dimensión, en el País Vasco (España) se logró un avance positivo y significativo solo en el impacto diferido en una pregunta relacionada con las profesiones del ámbito comunicativo (inexistente en el cuestionario v.2) y un avance positivo, pero no significativo tanto en el impacto inmediato como en el diferido al considerar la dimensión de modo global. En el contexto de Zaragoza (España) también el avance fue positivo y sí significativo en la dimensión global y en la pregunta de las profesiones; y avance positivo, pero no significativo, en otra pregunta sobre los procesos de producción (pregunta nueve),

aunque sólo en el impacto inmediato en todos los casos. En el contexto de Málaga (España) el avance fue positivo y significativo solo en el impacto inmediato en la pregunta nueve, y no hubo avance en el contexto de Esmeraldas (Ecuador). Sin embargo, en Bogotá (Colombia) esta fue la dimensión en la que se obtuvieron los mejores resultados con un avance positivo y significativo tanto en todas las preguntas como en la dimensión global en el impacto inmediato; y lo mismo en el impacto diferido, salvo en la pregunta nueve en la que el avance fue positivo, pero no significativo.

Como se ha explicado anteriormente, las débiles competencias mediáticas con las que cuenta el alumnado de partida junto con las pocas oportunidades y recursos para consolidar las limitadas experiencias de aprendizaje suscitadas con la intervención (las cuales, son puntuales) sugieren que probablemente sea necesario desarrollar tanto más actividades como escenarios y oportunidades orientadas al desarrollo y consolidación de las mismas. Y mucho más en la situación actual, donde la digitalización se está imponiendo, también, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que nos lleva a insistir en la importancia de la alfabetización mediática y el desarrollo de la conciencia crítica. Es preciso destacar, también, que el desarrollo de algunas competencias como la conciencia crítica, son lentas desde el punto de vista educativo y nuestra pretensión en esta investigación ha sido sensibilizar a los participantes de la muestra de la importancia de decodificar los mensajes que transmiten los medios. Más allá de que los datos estadísticos hayan sido significativos o no.

Asimismo, cabe destacar como aspectos que hayan permitido el buen desempeño en esta dimensión en el contexto de Bogotá, en la investigación llevada a cabo por Cuervo (2017), una mayor tradición y experiencias de educación en medios en dicho país -en referencia a la tradición de formación en medios de Ecuador, la cual no ha experimentado un desarrollo tan notorio-; así como la implicación y experiencia de la dinamizadora de la intervención en aquel contexto que fue la propia investigadora.

Los resultados también contrastan con los obtenidos por Masanet et al. (2013) en su análisis de las CMI de jóvenes españoles según el marco de referencia de Ferrés y Piscitelli (2012), ya que hallaron bajas puntuaciones en las dimensiones (estética, ideología y valores o lenguaje, entre otras); pero no en la de tecnología, en la cual los jóvenes presentaron habilidades notables en los procesos de producción.

### **7.1.2.3. Impacto en la dimensión de Transformación de la realidad a través de la comunicación**

En la tercera dimensión del instrumento de CMI v.2, la de transformación de la realidad a través de la comunicación, los resultados fueron más bien modestos, con cuatro de 11 preguntas con avances: la 13 (de la categoría Apropiación tecnológica); la 14 y la 16 (las dos de la categoría Competencia comunicativa; y la 18 (de la tercera categoría de esta dimensión, la de Conciencia receptora y crítica). De ellas, resalta la pregunta 16 por presentar avances, estadísticamente significativos, tanto en el impacto inmediato como diferido. Las demás preguntas solo presentaron avances en el impacto inmediato: de modo estadísticamente significativo la 14, pero no así la 13 y la 18.

Los escasos avances en esta dimensión pueden deberse a que la intervención no fue suficientemente prolongada en el tiempo como para transformar determinados aspectos cognitivos como es la toma de conciencia de la influencia que tiene en nuestras percepciones, concepciones y decisiones, las técnicas comunicativas y publicitarias. Estos cambios cognitivos, como todo lo humano, son lentos y requieren un tiempo del que no se dispuso en la intervención realizada. Además, como ocurría en la dimensión anterior de procesos de producción y programación, si bien no son diferencias estadísticamente significativas, paradójicamente, en ciertas preguntas de esta dimensión la media en el grupo control fue ligeramente superior a la del grupo experimental. Tal es el caso de la pregunta uno, perteneciente a la categoría *Conciencia receptora y crítica*, en la que las medias en el grupo control en ambos impactos en el inmediato; y en el diferido) fueron superiores a las del experimental. En el caso de esta pregunta número uno se estima que las características propias de los grupos naturales participantes en la intervención han podido determinar este resultado, dado que en la intervención desarrollada por Cuervo (2017), en el mismo contexto esmeraldeño en particular, esta pregunta fue, de todo el cuestionario, la única que presentó un tamaño del efecto grande y significativo tanto en el impacto inmediato, como en el diferido. Estos resultados, aparentemente, paradójicos, pueden ser el resultado de otras variables que no hemos podido controlar en esta investigación, como, por ejemplo, que el grupo control haya tenido alguna experiencia formal o informal respecto a esta categoría que pueda explicar que las medias sean superiores al grupo experimental.

En la pregunta 5f (también de la categoría *Conciencia receptora y crítica* y en la que había que identificar como falsa la afirmación de que “cuando las noticias van

acompañadas de imágenes no existe tanto riesgo de ser manipulados”), ocurre lo mismo: la media en el grupo control es superior a la del experimental en el impacto inmediato; y también en el diferido. A este respecto cabe plantearse que, a pesar de que el alumnado tiende a creerse concienciado respecto a los intereses y poderes que ejercen sus influencias en y a través de los medios, sus desempeños competenciales suelen estar por debajo de sus expectativas (Hobbs, 2017). Los esfuerzos desarrollados a través de los programas de educación en medios y los resultados hallados en la literatura de medición de las competencias mediáticas e informacionales señalan que realmente resulta complejo despertar y fortalecer esa conciencia con acciones educativas; lo que invita a reforzar y ampliar los programas y actividades formativas que busquen el desarrollo de la conciencia receptora y crítica. Como se ha indicado anteriormente, favorecer una conciencia crítica exige actividades específicas o transversales en los propios contenidos curriculares, así como una perspectiva de largo plazo en el tiempo para poder interiorizar y construir este pensamiento crítico. Así como, tal y como referían Esteve et al. (2017) desde los resultados de la experiencia educativa desarrollada con alumnado universitario, la motivación reflejada por el alumnado hacia las actividades interdisciplinares sugiere también la conveniencia de orientar los esfuerzos en ese sentido.

De hecho, ante los resultados observados en la categoría *Conciencia receptora y crítica* (en la que tan solo la pregunta 18 logra un tamaño del efecto moderado y las diferencias de medias no son significativas en el impacto inmediato) cabe considerar que el alumnado participante en la intervención requiera desarrollar con mayor intensidad y efectividad actividades orientadas al fortalecimiento de la reflexión y el análisis crítico de los mensajes mediáticos. Las actividades enfocadas en la metacognición es necesario que se vean más fortalecidas, tanto mediante una implicación y análisis por parte del profesorado para emplear mejores técnicas y estrategias; como mediante el ensayo continuo y la práctica. Un aspecto que puede influir en esta categoría -como se señaló en la exposición de las características del contexto al inicio del apartado de la metodología- es la ausencia de un hábito lector en el alumnado, lo cual se considera que repercute notoriamente en su capacidad crítica. Por tanto, a pesar de que la conciencia receptora y crítica es una competencia que se trabaja en varias sesiones (la uno, la dos, la tres, la cinco, la seis y la siete) se constata que es una destreza difícil de activar, sobre todo, en un programa de intervención como

el que se ha llevado a cabo en esta investigación. Un aspecto que puede ser condicionante en esa activación es posible interpretarlo por la inexistencia de referentes cognitivos previos con los que conectar y establecer relaciones, los cuales suelen ser adquiridos habitualmente a través de experiencias lectoras. Por lo que se considera relevante desarrollar una convicción previa en que la lectura es una actividad clave para el acceso al conocimiento y la reflexión. Junto a lo expresado, probablemente es necesario reflexionar sobre los modos y actividades a suscitar para favorecer ese despertar de una conciencia crítica en el alumnado (probablemente a partir de temas o realidades relacionados con sus centros de interés (si bien estas estrategias ya se pusieron en práctica en la intervención).

Hay que destacar que en la intervención llevada a cabo por Cuervo (2017) se lograron avances positivos en ciertas preguntas de esta dimensión como la 21 y la 23 en los contextos del País Vasco (España), Bogotá (Colombia) y Esmeraldas (Ecuador); llegando, en algunos casos, a ser incluso estadísticamente significativos (en varios aspectos de las preguntas 21 y 23 en País Vasco y en uno de la pregunta 21 en Bogotá), en el impacto inmediato.

Finalmente, en términos globales se puede considerar que, aunque en algunas dimensiones y categorías de un modo limitado y en otras de un modo más significativo, en todas ellas se logró algún impacto con la intervención. Además, todas las sesiones desarrolladas en la intervención contribuyeron de algún modo a los avances observados en las categorías y dimensiones que conforman las competencias mediáticas e informacionales, aunque sea difícil de especificar con mayor exactitud qué actividades o sesiones obtuvieron mayor éxito. Por lo tanto, aunque con limitaciones en cuanto al logro en el desarrollo de ciertas competencias (principalmente la conciencia receptora y crítica), se puede considerar positivamente la aportación de cada una de las sesiones a la mejora de las competencias mediáticas e informacionales.

Y también, como señalan muchos estudios previos en la temática, resulta relevante desarrollar e implementar intervenciones educativas más largas en el tiempo con énfasis en la conciencia receptora y crítica (Cuervo, 2017; López y Aguaded, 2015; Medrano et al., 2019; Pérez Tornero y Varis, 2010; Rey et al., 2017).

#### **7.1.2.4. ¿Contamos con los conocimientos y habilidades para ver cómo nos influyen los medios de comunicación?**

En referencia a las respuestas de esta última pregunta abierta del cuestionario de CMI v.2, la pregunta 24, cabe señalar que, a pesar de los esfuerzos de los últimos años por parte de numerosos colectivos, organismos e instituciones y equipos de investigación en situar la AMI como una prioridad a nivel educativo, cultural y político en las agendas de los países y los conjuntos supranacionales, gran parte de la ciudadanía no es consciente de la relevancia y necesidad de fortalecer sus competencias mediáticas (Bernad y Sola, 2007; Martín, 2009; Moro, 2007).

Además, el desarrollo de la AMI es muy desigual en los diferentes países y regiones (FOSI, 2020) y mayoritariamente sigue sin estar presente en los currículos oficiales y sigue sin contar con los apoyos y las articulaciones precisas para llevarla a la práctica y lograr fortalecer a la ciudadanía. Por lo que todas las iniciativas de los últimos años de educación en medios como: Media Smart (Canadá), EAVI en Europa, Ofcom en Reino Unido, Comunicar o el Gabinete para la comunicación de la UAB y Pantallas Amigas en España; en América Latina SIGNIS ALC; o el *Center for media literacy* (USA), entre muchas otras, resultan de gran relevancia.

#### **7.1.3. La reflexión sobre los valores ¿cómo favorecer el desarrollo de valores prosociales?**

Un primer aspecto que se ha de señalar en referencia a los resultados de la prueba piloto aplicada al alumnado universitario esmeraldeño es que en la escala de valores de Schwartz (2003) el logro de niveles admisibles de fiabilidad de la escala en todas las dimensiones mayores estuvo supeditado a la eliminación de un ítem en cada una de las dimensiones mayores, que fueron el uno, el tres, el nueve y el dos. En los tres primeros casos así lo sugerían los elevados valores de las medias.

El alto valor de la media del ítem uno, que expresa que “tener ideas nuevas y ser creativa es importante para esa persona”, pudo deberse a que el alumnado participante, perteneciente a la etapa de la adolescencia tardía-juventud, tiene en alta consideración la originalidad como rasgo identitario.

En el ítem dos, la razón de la exclusión fue la consideración de que las respuestas presentaban un sesgo de deseabilidad social del “ideal de pobreza” asociado a la cultura católica, predominante en el contexto de estudio, y que disuade de poder manifestar que se desee poseer riqueza.

Con el ítem nueve (“Para ella es importante ser humilde y modesta. Trata de no llamar la atención”) sucedería algo similar, pero de forma opuesta: el ideal católico de humildad originaría un nuevo sesgo de deseabilidad social, con altas respuestas del alumnado en ese ítem.

Por último, la proximidad del ítem tres (“Le parece importante que todo el mundo sea tratado de la misma manera. Cree que todo el mundo debería tener las mismas oportunidades en la vida”) al máximo (con un valor de la media incluso más alto que los anteriores) se estima que pudo deberse a que en el escenario postcolonial y de frontera del estudio, caracterizado por una sociedad mayoritariamente afroecuatoriana, indígena y mestiza y una larga historia de discriminación de todo tipo, el ideal de equidad es muy importante; lo que origina también su eliminación.

Por otro lado, la ponderación de la dimensión de trascendencia (la cual agrupa las dimensiones menores de Benevolencia e Universalismo) con valores muy altos (próximos al máximo) puede estar relacionada con el hecho de que el alumnado participante, al ser de la carrera de Enfermería, motivacionalmente da importancia específica al cuidado de los demás, a su bienestar y a la búsqueda y protección del bien común. Junto a ello, también por el contexto sociocultural (en el que la religión, principalmente la católica, es mayoritaria; la realidad socioeconómica hace que existan niveles altos de violencia e inseguridad ciudadana; inestabilidad política, económica y social, entre otros aspectos) se valoran mucho la Tradición, Conformidad y Seguridad, que son las dimensiones menores que conforman la dimensión mayor de *Conservadurismo*. Es decir, la inseguridad e incertidumbre que los jóvenes perciben en el entorno hace que con frecuencia valoren el alto grado aquello que les da seguridad, como la tradición o el *statu quo* (normas claras, rigor o procedimientos -reglamentos- claros), aquello que genere sensación de protección como consecuencia del control.

En cuanto al programa de intervención y dado que trabajos como el de Scolari (2018b) señalaban bajos niveles competenciales por parte de los jóvenes en categorías

como la de ideologías y valores, se diseñaron varias actividades con el objetivo de hacer énfasis en la reflexión sobre los valores. Sin embargo, como se señaló en el capítulo seis de los resultados, la intervención desarrollada con esta muestra de alumnado universitario esmeraldeño no reflejó un impacto estadísticamente significativo en los valores del alumnado participante.

En cambio, en la intervención desarrollada por Cuervo (2017) con adolescentes en este mismo contexto de estudio sí se halló un impacto moderado (estadísticamente no significativo, pero positivo) en dos de las dimensiones mayores, las de *Trascendencia* y *Conservadurismo*, tanto en el impacto inmediato como en el diferido. En aquella investigación se atribuía que el avance podría estar relacionado con la Carta Magna ecuatoriana (*Constitución de la República del Ecuador*, 2008) y el marco legal que de ella emana, como la Ley Orgánica de Educación Superior, reglamentos, currículos y proyectos de carrera, entre otros, fundamentados en el principio del *sumak kawsay* (“buen vivir”), el cual tiene un marcado carácter colectivista y de equilibrio intra e interpersonal, social y con la naturaleza. Además, en la mayoría de los casos -aunque no en todos- (grupos control y experimental en los diferentes momentos de medición) también era la dimensión de *Trascendencia* la más valorada, seguida de la de *Conservadurismo*.

Así mismo, en el estudio desarrollado por Urbina et al. (2020) con una muestra similar (alumnado universitario esmeraldeño, aunque de diferentes carreras) los resultados de los análisis dimensionales sugirieron agrupar en una sola dimensión estas dos dimensiones mayores (*Trascendencia* y *Conservadurismo*), que resultaron ser las más valoradas, seguidas de *Apertura al cambio* y *Autorreconocimiento*. Es decir, que el patrón de secuencia de prioridad de valor parece ser consistente. Como señalan Urbina et al. (2000), estos resultados son coincidentes con los de Veiga y Monteiro (2017) en Brasil y los de García Anchorena y Grimaldo, (2016) en Perú, en los cuales las dimensiones menores más valoradas también fueron Benevolencia y Universalismo y la menos valorada Poder. Sin embargo, los autores también reflexionan sobre el hecho de que otros dos estudios tanto en Perú como en Argentina (Grimaldo y Merino, 2009; Zubieta et al., 2007) respectivamente, sobre valores en alumnado universitario, en cambio, hallaron resultados que podríamos calificar de opuestos, es decir, con valores muy altos en la dimensión menor de Poder y valores muy bajos en la dimensión menor de Universalismo. A este respecto los investigadores apuntan a que la situación socio

económica y el grupo social de pertenencia pueden ser aspectos que se han de considerar en las diferencias halladas; aporte con el que se concuerda y al que también podrían añadirse las características sociales y culturales anteriormente mencionadas: religiosidad, ausencia de estabilidad económica, política y social, cultura de violencia y expectativas vitales básicas de subsistencia, entre otras.

En referencia a esta ausencia de impacto de la intervención en los valores, es posible destacar que, a diferencia de las competencias mediática e informacional, que comprenden aspectos más bien de tipo cognitivo, los valores son variables más estables y difíciles de cambiar por su carácter más existencial y ontológico, es decir, por ser rasgos más profundos y ligados a la realidad del ser y a sentimientos y convicciones hondas. Es por ello que las características de la intervención educativa, desarrollada durante seis meses y con un enfoque más directo en el desarrollo de las competencias mediática e informacional, no fue suficiente para lograr un avance significativo en la reflexión y cambio sobre los propios valores.

De hecho, intervenciones educativas previas (Cuervo, 2017) también señalan la dificultad del cambio de valores en un periodo tan corto puesto que esas transformaciones suelen generarse no solo por la reflexión sino también por las experiencias vividas y los dilemas éticos afrontados en la trayectoria vital. Es decir, son los conflictos reales y cotidianos que acontecen en nuestras vidas los que suelen favorecer el cambio de valores o el avance de una fase a otra.

Ello apunta a que para lograr avances en los valores probablemente sean necesarios esfuerzos, estrategias y acciones de mayor complejidad, más elaboradas, articuladas (interconectadas) y a largo plazo. Seguramente, las intervenciones para el desarrollo de los valores (o de determinados valores pro sociales) se han de abordar desde un enfoque integral, transversal e interdisciplinar; esto es, que es necesario abordar este tema desde un enfoque que tenga muy en consideración las características, necesidades y expectativas del alumnado participante y su contexto; que podría orientarse con la participación e implicación de varios docentes que interaccionen y articulen actividades transversales desde sus ámbitos de conocimiento y buscando fortalecer aspectos que se consideren clave.

#### **7.1.4. La identificación de actitudes machistas, ¿cómo concienciar para avanzar hacia la equidad de género?**

Al igual que en el caso de los valores, en las actitudes machistas del alumnado participante en la intervención tampoco se lograron avances estadísticamente significativos, de modo que no se pudo ratificar la posible relación inversa existente entre el desarrollo de las CMI y las actitudes machistas. Dicha vinculación se planteó a partir de los resultados de la prueba piloto, en los que se encontró una correlación significativa en sentido negativo entre el índice general de CMI y el de machismo; aspecto que era acorde a los postulados de Fueyo y de Andrés (2017).

La ausencia de avances significativos en las actitudes machistas tras la intervención es un aspecto que pudo estar motivado por la propia dificultad de un cambio en un constructo como el machismo que forma parte del acervo cultural de los distintos contextos.

Es decir, tal y como se señaló en el capítulo tres del marco teórico, el machismo es un fenómeno muy arraigado en la cultura y sociedad, especialmente en entornos latinoamericanos como el de la presente investigación (Esmeraldas, Ecuador); por lo que constituye una variable muy difícil de modificar. Pese a los avances que a nivel cognitivo las mejoras de las competencias mediática e informacional hayan podido suponer, el machismo en gran medida se relaciona con creencias muy interiorizadas que requieren de mayores esfuerzos formativos y experiencias vitales para poder ser transformadas.

De hecho, otras intervenciones educativas de alfabetización mediática crítica desarrolladas en España tampoco consiguieron corroborar que la implementación desarrollada hubiese minimizado las expresiones sexistas del alumnado (Álvaro y Calvo, 2016).

A pesar de los resultados, o tal vez precisamente por ellos, se hace relevante recordar que los resultados de la prueba piloto mostraron una correlación significativa entre el grado de las CMI general y el índice global de machismo en sentido negativo. Ello sugiere, que, teniendo en cuenta la complejidad de modificación de las actitudes sexistas, se han de cualificar los esfuerzos de las iniciativas formativas en alfabetización mediática crítica para lograr mejores resultados en este aspecto, teniendo siempre en

cuenta que el cambio de este tipo de actitudes, desde la perspectiva educativa, requiere objetivos a largo plazo que no siempre serán observables y medibles.

Esto es, lo que los resultados ponen en evidencia. La necesidad de diseñar programas más extensos (Hobbs, 2017). No obstante, como señala Hobbs (2017) una dificultad para realizar mediciones de alfabetización mediática y digital basadas en el desempeño (como es el caso de la presente investigación) es que éstas son caras de desarrollar, puntuar y mantener a largo plazo; de lo que se deduce que el desarrollo de intervenciones educativas más amplias y de mayor duración resultará aún mucho más costoso.

#### **7.1.5. Resultados respecto a las relaciones entre variables**

En primer lugar, en lo que se refiere a la relación entre las variables de las CMI y los valores, los resultados del estudio piloto no permitieron establecer ninguna relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de uno y otro constructo. Estos mismos resultados se repiten en el caso de los datos recabados a partir de la intervención; y también resultan coincidentes con los hallazgos de la investigación de Cuervo (2017) en la que tampoco se hallaron relaciones. La necesidad de un trabajo formativo más intenso y duradero requerido por los valores y ya argumentada anteriormente es un aspecto que es posible que esté relacionado con esta falta de una correlación entre estas variables.

En segundo lugar, aunque el estudio piloto sugirió cierta relación entre el grado de las CMI y las actitudes machistas, lo que resultaba congruente con los resultados obtenidos por Díaz Guerrero (2007) citado en Moral y Ramos (2016), en los resultados obtenidos en la intervención no se ha observado tal relación. Ello es coincidente con el resultado de Moral y Ramos (2016) y puede deberse al hecho de que, como se expuso en los resultados, la categoría de conciencia receptora y crítica, perteneciente a la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación*, fue la que menor efecto de la intervención mostró, tanto en el impacto inmediato como diferido. Así, al contar en la generalidad todo el alumnado niveles competenciales débiles en dicha categoría, no se ha podido identificar lo hipotetizado en el capítulo tres del marco teórico: el que el alumnado con más altas actitudes machistas presentase niveles de

competencia mediática más baja, específicamente en la categoría de conciencia receptora y crítica.

## **7.2. Conclusiones**

En respuesta a la necesidad de contribuir en la formación de una ciudadanía competente y proactiva en la interacción con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el propósito esencial de esta investigación ha sido el de indagar en los modos de mejorar, en alumnado universitario de un ámbito singular, tres aspectos clave de una ciudadanía crítica, activa y transformadora del s. XXI: las competencias mediática e informacional; la percepción y análisis de los valores; y la identificación de actitudes sexistas (estas dos últimas tanto a nivel sociocultural como personal). El interrogante de investigación que guio este proceso fue: ¿de qué modo se pueden desarrollar la competencia mediática e informacional y la capacidad de identificación y análisis de los valores y las actitudes machistas transmitidas en los medios en alumnado universitario de un contexto natural mediante una intervención educativa?

Para dar respuesta a dicho interrogante, se creó y llevó a cabo un programa de intervención educativa centrado en el alumnado y con un enfoque activo, participativo, dialogante y de construcción colaborativa de los aprendizajes, desde una reflexión crítica. Las actividades se planificaron en referencia a las dimensiones de las CMI conceptualizadas (Lenguaje y comprensión crítica, Producción y Programación, y Transformación de la Realidad a través de la Comunicación) y sus diferentes categorías, y también abordaron transversalmente la reflexión sobre los valores y las actitudes sexistas.

Por lo tanto, ese análisis de las competencias mediática e informacional y la percepción de valores y actitudes machistas en relación a los medios, que constituía el objetivo general del presente trabajo, se llevó a cabo mediante la ejecución del programa de intervención con alumnado universitario.

En lo que respecta a los objetivos específicos, primeramente, el proyecto de intervención (anexo 8, ver dispositivo de almacenamiento) materializa el cumplimiento del primer objetivo, consistente en el rediseño de un programa de intervención para la mejora de las competencias mediáticas e informacionales y para la identificación y análisis de los valores y actitudes machistas con alumnado universitario esmeraldeño.

En segunda instancia, el capítulo seis de resultados da cuenta de los hallazgos a los que dio lugar la implementación de dicho programa de intervención.

Y, en tercer lugar, en el capítulo de discusión se han analizado el impacto inmediato y diferido de la intervención en el grado de competencias mediática e informacional y la identificación de valores y actitudes machistas del alumnado a la luz de los postulados expuestos en el marco teórico y mediante el análisis de las congruencias e incongruencias con los hallazgos de otras investigaciones con similar objeto de estudio.

Desde lo expuesto, en el presente capítulo de conclusiones se sintetizan los resultados más significativos del presente trabajo y se formulan también las principales aportaciones, limitaciones y las futuras líneas de investigación que se derivan de los resultados hallados.

En primer lugar, hay que destacar que este trabajo nos plantea más interrogantes y desafíos que respuestas. Este hecho, desde el punto de vista de la investigación, nos parece tan relevante como lograr los objetivos planteados. Así es como puede avanzar el conocimiento, en un objeto de estudio, relativamente nuevo, que requiere de nuevas investigaciones que puedan ir dando respuesta a los nuevos interrogantes.

Desde nuestro punto de vista, los resultados logrados en cuanto al avance de las CMI en el índice global y en gran parte de las categorías, son un primer paso positivo y alentador que sugiere la necesidad de seguir trabajando en esta línea de creación de experiencias, contenidos y recursos. Pero a la vez, se evidencia que queda mucho trabajo por hacer en el desarrollo del pensamiento crítico ¿tal vez ese sea un umbral importante que puede favorecer y posibilitar el desarrollo de una mayor reflexión sobre los valores -y específicamente el avance en aquellos categorizados como colectivistas-, así como una mayor capacidad de identificación de las actitudes machistas por parte del alumnado universitario?

La teoría de la recepción de la que se ha partido en esta investigación reconoce que la audiencia tiene el poder de decodificar y resignificar los mensajes mediáticos; pero los resultados hallados en las categorías de conciencia crítica, de competencia comunicativa y procesos de programación y programación (principalmente) sugieren que aún queda un amplio campo de desarrollo de esa habilidad.

Son necesarias intervenciones educativas y procesos de mayor profundidad y calado para lograr impactar de un modo más significativo en categorías de las competencias mediáticas e informacionales como la conciencia crítica, pero ¿cómo llevar eso a cabo? ¿Con qué medios y recursos? Como se indicó en la discusión, es notoria la carestía de diseño y ejecución de programas de mejora de CMI, valores y actitudes machistas por los esfuerzos y recursos materiales y humanos que ello implica (Hobbs, 2017). Este aspecto se hace, además, aún más evidente en escenarios en vías de desarrollo como el del presente estudio, donde se ha evidenciado la influencia de las brechas digitales.

Con todo, como principal aporte de este trabajo es posible señalar que la intervención desarrollada en la presente investigación, muy limitada en cuanto a la muestra, permite afirmar, con mucha cautela, la posibilidad de mejorar las CMI en alumnado a través del desarrollo de actividades y estrategias de aprendizaje activo y colaborativo enmarcadas en una perspectiva socio crítica. En las actividades desarrolladas bajo el esquema de ese enfoque el alumnado interacciona, reflexiona, dialoga y construye el conocimiento de un modo dinámico y participativo que parte de contenidos que conectan con sus centros de interés y que les resultan motivadores. Así mismo, destaca en ese enfoque el rol de la docente facilitadora en la intervención, que actúa como guía que diseña, propone y dinamiza las actividades desde las preguntas y el estímulo del diálogo, la reflexión, el debate y la formulación de consensos y disensos mediante los cuales se produce una construcción social de los aprendizajes tanto a nivel personal como grupal por parte del alumnado.

El análisis y reflexión acerca de los valores y las actitudes machistas por parte del alumnado, en cambio, ha sido un objetivo en el que no se ha alcanzado un resultado significativo. Se estima que ello puede deberse a que los valores y las actitudes machistas son aspectos más existenciales y ligados a las creencias y convicciones más profundamente arraigadas y asumidas socioculturalmente de un modo no siempre explicitable y consciente, auto formulado; de modo que constituyen aspectos que requieren de un trabajo más intensivo, profundo y duradero, es decir, extensible en el tiempo y seguramente preferentemente transversal.

Cabe destacar que, en Ecuador, de un modo significativo al ser un territorio en vías de desarrollo y con profunda inequidad y fuertes desigualdades, urge desarrollar

competencias mediáticas a todos los niveles; pero el acceso a los recursos apropiados para posibilitarlo es desigual, aspecto que con la pandemia acontecida en el 2020 se ha agudizado.

De acuerdo a Tirado et al. (2017a), a pesar de los progresivos avances en cuanto a conectividad y sus costos en países latinoamericanos como Ecuador, los aparatos tecnológicos (principalmente computadoras personales, más aptas para trabajos académicos que los teléfonos inteligentes) continúan con precios muy altos en referencia al costo de vida en estos países; aspecto, entre otros, que resulta una limitación para la mejora de las competencias mediáticas. Los investigadores analizaron la relación y secuencia entre los diferentes niveles de acceso a internet (en referencia a las brechas digitales) en alumnado de secundaria ecuatoriano y concluyeron que, para lograr un uso óptimo de internet, como el uso académico (que ubicaban como el nivel más avanzado de apropiación tecnológica) existía una secuencia en los niveles de acceso previos (acceso físico; habilidades operativas; capacidad de análisis y evaluación; y uso creativo) que era necesario transitar. Ello señalaría, a juicio de los investigadores, la necesidad de diseñar políticas integrales de desarrollo de competencias de uso de las TIC; políticas y estrategias de alfabetización interconectadas que tomaran en consideración esa secuencia de apropiación de las competencias en TIC y los tres niveles de brechas digitales de los que parten los autores y el estudio: la primera, marcada por las diferencias en el acceso a la infraestructura (bienes y servicios); la segunda, referida a los tipos de uso de las TIC y a las habilidades requeridas para realizar un uso apropiado de las mismas; y la tercera, relacionada con la capacidad de uso de las TIC para la obtención de beneficios de algún tipo. También se sugieren, en el caso de la alfabetización mediática del alumnado de secundaria, el acceso autónomo a dispositivos y a la conectividad, así como el desarrollo de habilidades operativas de búsqueda y manejo de información veraz, para cuya adquisición es necesaria la consideración de contextos significativos para el alumnado.

Durante los últimos años en muchos lugares y también en Ecuador se han impulsado lugares públicos como infocentros, bibliotecas, zonas de wifi gratis, así como centros educativos y culturales con salas abiertas al uso de los medios y las nuevas tecnologías que posibilitaban los escenarios apropiados para desarrollar procesos de alfabetización mediática. A ello también le acompañaron algunas iniciativas para dotar de computadoras u otros medios tecnológicos a parte del magisterio fiscal y algunos centros educativos, y esfuerzos incipientes con ciertas experiencias educativas iniciales

reflejadas en proyectos de introducción de las TIC (a menudo centradas en la dotación de recursos más que en aspectos formativos, competenciales y metodológicos) como los libros Blancos: *Libro Blanco de Territorios Digitales en Ecuador* (MINTEL, 2014) y *Libro Blanco de la Sociedad de la información del Consejo Nacional de Telecomunicaciones* (CONATEL, 2006).

Se contaba además con una importante tradición en medios con experiencias fecundas en radio, prensa, cine y televisión en muchos países latinoamericanos y también en Ecuador, pero que en el caso ecuatoriano resultaban más bien puntuales y localizadas geográficamente y necesitadas de expandirse al conjunto de la ciudadanía, los contextos y las diferentes generaciones.

A pesar de ello, a comienzos del año 2020 todavía existían muchos retos pendientes: superar no solo la brecha en el acceso sino la brecha formativa, de habilidades y competencial, y de fortalecimientos de los contextos (familias, comunidades, centros educativos y socioculturales, entre otros) capaces de potenciar el desarrollo de dichas competencias (Tirado-Morueta et al. 2017a). Así como una legislación y políticas más decididas y comprometidas con la mejora de las competencias mediáticas ciudadanas, a través de su concreción en los currículos nacionales tanto de la Educación Básica, el Bachillerato, la Educación Superior y los ámbitos de educación no formales. Y, como antes se ha señalado, recursos humanos y materiales destinados a ello.

Visto en perspectiva, la situación de pandemia (que en Ecuador se tradujo en un confinamiento muy restrictivo iniciado el 14 marzo del año 2020 y que a nivel educativo provocó el desarrollo de la escolaridad obligatoria y universitaria exclusivamente de modo virtual) es un acontecimiento que agudizó y continúa agudizando de forma notoria las desigualdades y dificultad de avance en los desafíos pendientes. La presencialidad, el encuentro real, ofrecía una mayor posibilidad de acceso del alumnado con menos recursos a la educación y a la educación en medios. Y en cambio la virtualidad originó que un importante porcentaje de alumnado de todos los niveles educativos se vieran excluidos, parcial y totalmente, del derecho a la educación (<https://bit.ly/34JQmcb>).

Así, en la actualidad en Ecuador es posible hablar de pueblos no contactados en aislamiento voluntario y de alumnado “no contactado de modo involuntario”, es decir, no conectado o con severas dificultades de conexión, contacto y conectividad por su

situación socioeconómica y geográfica (dado que es un aspecto especialmente notorio en las zonas rurales). Un alumnado, por tanto, educativamente deficientemente atendido o acompañado como consecuencia de la pobreza y la desigualdad estructurales, las limitaciones en el acceso, uso y dominio a los soportes tecnológicos y a la conectividad y de las políticas educativas adoptadas ante la pandemia.

Cierto es que existen programas de radio y televisión educativos, y que el profesorado en muchos casos despliega una gran creatividad, compromiso e invención de soluciones y alternativas para desarrollar mínimamente los procesos de aprendizaje con el alumnado. Ello muy a menudo también es con el apoyo y colaboración de familias, asociaciones y colectivos comunitarios, ONG y otros grupos de la sociedad civil. Pero dichas iniciativas también se han visto dificultadas por los despidos de profesores, la bajada o atrasos en los salarios, la deficiente gestión en la distribución de los recursos (fichas educativas, entre otros) en muchos sectores rurales o urbano marginales; y la ya deficiente infraestructura y equipamiento de muchos centros educativos que, por inclemencias del clima, la falta de mantenimiento y los episodios de saqueos a los que se han visto expuestos, aún se ha visto más deteriorada en el contexto de la pandemia, por resaltar algunos aspectos relevantes.

En este escenario, tal vez aún resulta más urgente, si cabe, potenciar competencias ciudadanas críticas, innovadoras, sensibles, flexibles y éticas, alineadas con los valores de un nuevo humanismo. Y entre esas competencias, como se ha desarrollado en el marco teórico, son clave las competencias mediáticas. Pero la realidad parece señalar que las desigualdades estructurales del presente contexto de estudio, en las que se hace acuciante la priorización de la satisfacción de las necesidades humanas básicas, va a retrasar más el abordaje de la formación en dichas competencias para una parte importante de la ciudadanía. A su vez, para una minoría el presente escenario sí parece presentar mayores oportunidades de potenciar las competencias de alfabetización mediática crítica de quienes tienen acceso tanto a los medios como al acompañamiento de docentes (a través de múltiples medios y plataformas) en el proceso de adquisición de dichas competencias.

Por tanto, desde lo expuesto, un reto clave y preocupante que se perfila en la actualidad es la ampliación de las habilidades y competencias de la ciudadanía para un uso creativo, responsable, prosocial y ético que logre reducir las desigualdades y la inequidad y proveer de mayor justicia y oportunidades para las personas más vulnerables.

Urge construir una ciudadanía más crítica, creativa y responsable, constructora de convivencia y de relaciones e intercambios en equidad, sustentables y capaces de poner en el centro la vida y los cuidados: los cuidados de los semejantes, las personas y de la naturaleza, la aldea global y común. De modo que en unas sociedades más humanas y equitativas realmente se posibilite que ninguna persona ni pueblo se quede atrás en cuanto a la oportunidad de subsistencia, autodeterminación, proyección y desarrollo.

El programa de intervención para la mejora de las CMI y la reflexión sobre los valores y las actitudes machistas presentado en el presente trabajo ha pretendido ser un pequeño aporte en esa dirección; aunque también, somos conscientes de las limitaciones que tienen este tipo de intervenciones realizadas en un tiempo determinado. No obstante, el desarrollo de esta investigación sí nos ha permitido explicitar nuevos interrogantes y estimular el deseo de continuar investigando en esta línea de trabajo.

Son necesarias intervenciones educativas y procesos de deliberación política, económica y cultural de mayor calado y profundidad, para impulsar de modo real la alfabetización mediática crítica tan necesaria a escala global y local, pero ¿con qué medios? Este es un interrogante abierto y quizás exceda las competencias de un equipo investigador, siendo necesarias otras mediadas de calado político y social.

Es necesario poner el acceso y uso de los medios al servicio de la lucha contra la desigualdad y la pobreza y a favor de la justicia social, pero hasta la fecha las iniciativas y experiencias orientadas en esa dirección son muy marginales y anecdóticas y la desigualdad, en cambio, es creciente.

### **7.3. Limitaciones y prospectiva**

En primer lugar, una de las limitaciones destacable en este trabajo en relación a los tres instrumentos empleados, por ser estos de autoinforme, es el sesgo de la deseabilidad social. Es decir, ha podido ocurrir, que los participantes hayan respondido más bien para ser “políticamente correctos” que reflejando su verdadero pensamiento.

En segundo lugar, y en referencia a la escala de valores de Schwartz (2003) aplicada en el presente trabajo una de las limitaciones fue el comportamiento de los ítems 1, 2 3 y 9 (correspondiente cada uno a una de las cuatro dimensiones del modelo teórico). Como se expuso en el capítulo cinco correspondiente al marco metodológico, el alto valor

de las medias de los ítems 1, 3 y 9 (próximo al máximo) hizo que se prescindiera de ellos, pues dicho valor sugería que las respuestas estaban sobredimensionadas. Ello pudo ser debido a que el alumnado participante, perteneciente a la etapa de la adolescencia tardía-juventud, tiene en alta consideración la originalidad como rasgo identitario. En el ítem 2, del cual también se prescindió, la razón de la exclusión fue la consideración de que las respuestas presentaban un sesgo de deseabilidad social del “ideal de pobreza” asociado a la cultura católica, predominante en el contexto de estudio, y que disuade de poder manifestar que se desee poseer riqueza. Con el ítem 9 sucedería algo similar, pero de forma opuesta: el ideal católico de humildad originaría un nuevo sesgo de deseabilidad social, con altas respuestas del alumnado en ese ítem. Por último, la proximidad del ítem 3 al máximo (con un valor de la media incluso más alto que los anteriores) se estima que pudo deberse a que en el escenario postcolonial y de frontera del estudio, caracterizado por una sociedad mayoritariamente afroecuatoriana, indígena y mestiza y una larga historia de discriminación de todo tipo, el ideal de equidad es muy importante; lo que origina también su eliminación.

En cuanto a la tercera escala aplicada, la EVAMVE (Marchal et al., 2018), los resultados del estudio piloto (que contaron con una muestra algo más amplia que los de la intervención) reflejaron una correlación significativa en sentido negativo, lo que sugería que el alumnado que lograba mayor grado de CMI manifestaba, a su vez, un índice general de machismo menor. Este aspecto es congruente con lo expresado por Fueyo y de Andrés (2017). Sin embargo, en los resultados de la intervención no fue posible corroborar dicha hipótesis al no hallarse una correlación significativa. Lo que sugiere la necesidad de probar dicha hipótesis con muestras más amplias y en contextos diversos en los cuales los rasgos socioculturales en referencia al sexismo imperante hagan pertinente el empleo de esta escala, como era el caso del contexto particular de este estudio.

¿Por dónde continuar investigando? La pluralidad de contextos parece sugerir la importancia de desarrollar etnografías, de modo que podamos preguntarnos para qué necesitamos los medios y las nuevas tecnologías en referencia a la mejora de la vida y la dignidad de todas las personas: en la defensa de los derechos humanos; en la lucha contra el racismo, el sexismo, los autoritarismos, la corrupción, las noticias falsas y la desinformación, el abuso o la extorsión; la superación de la invisibilización de muchos colectivos y de la vulneración de sus derechos, entre otros muchos aspectos.

Es necesario repensar cómo desde la formación podemos empoderar al alumnado y la ciudadanía para potenciar los proyectos vitales personales y colectivos en un horizonte de creciente interculturalidad, convivencia y transformación social.

En el contexto ecuatoriano, además de incluir en los currículos oficiales la AMI se requiere profundizar en el conocimiento de los usos que se hacen de los medios y nuevas tecnologías para desde los contextos y las necesidades reales poder diseñar experiencias más *ad hoc*, más auténticas o sentidas por sus protagonistas; que partan de las problemáticas, urgencias y necesidades de los territorios y sus habitantes, por ejemplo; así como de la visibilización de temas de identidad y revalorización de la cultura afro y las diversas culturas indígenas; reivindicaciones sociales, educativas o culturales; trabajo colaborativo y en red de fortalecimiento y articulación comunitaria; o denuncia de vulneración de derechos, entre otros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. (2009). El parlamento europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, 7-8.
- Aguaded, J. I. (2011). Niños y adolescentes: Nuevas generaciones interactivas. *Comunicar*, 36, 7-8.
- Aguaded, J. I. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*, 38, 7-8.
- Aguaded, J. I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 42 7-8.
- Aguaded, J. I., Ferrés, J., Cruz, M. R., Pérez-Rodríguez, M. A. y Sánchez-Carrero, J. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Grupo Comunicar. <http://bitly.ws/bV4S>
- Aguaded, J. I., García-Ruiz, R. y Pérez Rodríguez, M.A. (coord. Eje 4) (2017). *Educación mediática, competencia digital e investigación educomunicativa*. En II Congreso Virtual de Educación Mediática y Competencia Digital, 1-31 de mayo de 2017. Facultad de Educación y Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación del Campus de Segovia
- Aguaded, J. I. y Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44-57. <http://bitly.ws/bSi3>
- Aguaded, J. I., Vizcaíno-Verdú, A. y Sandoval-Romero, Y. (2019). *Competencia mediática y digital. Del acceso al empoderamiento*. Grupo Comunicar Ediciones.
- Aierbe, A., Medrano, C. y Martínez de Morentin, J.I. (2010). La privacidad en programas televisivos: percepción de los adolescentes, *Comunicar*, 35, 95-103.
- Albers, J. (1979). *Interacción del color*. Alianza Editorial.
- Alexa Traffic Statistics (Ed.) (2018). *How popular is youtube.com?* <https://bit.ly/2BAYz2h>
- Allen, D. y Light, J. S. (Eds.). (2015). *From voice to influence: Understanding citizenship in a digital age*. University of Chicago Press.
- Alpizar Muni, J. L. y Molina Naranjo, M. J. (2018). Las competencias en el contexto de la Educación Superior del Ecuador. *Atenas*, 2(42), 108-121. <http://bitly.ws/bSi4>

- Altuna, J., Lareki, A., Martínez de Morentin, J. I. y Amenabar, N. (2016). El riesgo de la anomia digital y su responsabilidad educativa en menores. *Actas de las XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. <http://bitly.ws/bSi5>
- Álvarez del Blanco, R. (2011). *Neuromarketing. Fusión perfecta: seducir al cerebro con inteligencia para ganar en tiempos exigentes*. Edición FT Prentice Hall. Financial Times.
- Álvaro, L. y Calvo, S. (2016). Transformando la práctica docente en la universidad: alfabetización mediática crítica para desmontar nuevos machismos. En D. Caldevilla (coord.) *Trabajos docentes para una universidad de calidad*. (pp. 91-103). Mc Graw Hill.
- Ambros, A. y Breu, R. (2011). *10 ideas en medios de comunicación. La educación mediática*. Grao
- Amin, S. (2009). *La crisis. Salir de la crisis del capitalismo o salir del capitalismo en crisis*. El viejo tipo
- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.
- Aparici, R. y García Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 26, 35-57. <http://bitly.ws/bSi7>
- Apodaca, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 363-377.
- Aran, S., Fedele, M. y Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, 26(57), 71-80.
- Arango, O. E., Clavijo, S. J., Puerta, I. C. y Sánchez, J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 43(169), 89-105.
- Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Octaedro.
- Area, M. (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 39-52. <http://bitly.ws/bSib>
- Area, M., Gros, B. y Marzal, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Síntesis.

- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(Monográfico), 46-74.
- Area M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(47), 79-87.
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 13-20.
- Arsenijević, J. y Andevski, M. (2016). New Media Literacy within the Context of Socio-Demographic Characteristics. *Procedia Technology*, 22, 1142-1151.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. A/RES/34/180. <http://bitly.ws/bV4V>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <http://bitly.ws/bSic>
- Ávalos, J. M. (2019). Trabajo, subjetividades juveniles y cultura digital. Algunas experiencias de jóvenes de Tijuana. *Global Media Journal México*, 15(29), 65-87.
- Babad, E., Peer, E. y Hobbs, R. (2012). Media literacy and media bias: Are media literacy students less susceptible to nonverbal judgment biases? *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 97.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. y Pons, D. (2006). Análisis de la Estructura de Valores en los Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 345-357.
- Bardi, A., Buchanan, K.E., Goodwin, R., Slabu, L. y Robinson, M. (2014). Value stability and change during self-chosen life transitions: Self-selection versus socialization effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 131-147.
- Barreno Hernández, G. y Martínez Celi, E. (2016). *Educación de valores: Guía del formador*. Ministerio de Educación del Ecuador. <http://bitly.ws/bSio>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

- Beltrán Salmón, L. (2000). *Investigación sobre Comunicación en Latinoamérica: Inicio, Trascendencia y Proyección*. Universidad Católica Boliviana y Plural Editores.
- Bennett, W. L. y Segerberg, A. (2013). *The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics*. Cambridge University Press.
- Bernabé, M. L. y Armijos, I. M. (2018). Aproximación a la Realidad de la Educación en la Provincia de Esmeraldas. *Revista científica Hallazgos* 21, 3 (Suplemento Especial). <http://bitly.ws/bV4W>
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, IFIE.
- Bernad, M. y Sola, R. (2007). Alfabetización mediática: una estrategia para el acercamiento de la educación. *FISEC-Estrategias*, 3 (6), 65-88.
- Berrios, L. A. y Buxarrais, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blankenship, M. (2011). How social media can and should impact higher education. *Education Digest. Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76 (7), 39-42.
- Boekhorst, A.K. (2012). (M)IL and its Kind. *International Conference of the Media and Information Literacy for Knowledge Society* (Moscow).
- Boira, S. (2010). *Hombres maltratadores. Historias de violencia masculina*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Boira, S., Carbajosa, P. y Méndez, R. (2015). Miedo, conformidad y silencio. La violencia en las relaciones de pareja en áreas rurales de Ecuador. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 9-17.
- Boira, S., Chilet-Rosell, E., Jaramillo-Quiroz, S. y Reinoso, J. (2017). Sexismo, pensamientos distorsionados y violencia en las relaciones de pareja en estudiantes universitarios de Ecuador de áreas relacionadas con el bienestar y la salud. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12.
- Bokova, I. (2010). *Un nuevo humanismo para el siglo XXI*. UNESCO.
- Bonaga, C. y Turiel, H. (2016). *Mamá, ¡quiero ser youtuber!* Planeta.

- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Paidós.
- Bonino, L. (1996). La violencia invisible en la pareja. En *Las Jornadas de género en la sociedad actual* (pp. 25-45). Generalitat Valenciana.
- Brayton, S. y Casey, N. (2018). Media and Information Literacy: Growth Through Collaborative Pedagogy, *The Journal of Media Literacy*, 65, (1&2), 30-35.
- Brayton, S. y Casey, N. (2019). Reflections on Adopting a Critical Media and Information Literacy Pedagogy Critical Traditions: Media Literacy and Critical Media Literacy. En A. Pashia y J. Critten (eds.) *Critical Approaches to Credit-Bearing Information Literacy Courses*, (pp. 117-138). Association of College & Research Libraries
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las Pantallas*. Ariel.
- Brinkmann, H. y Bizama, M. (2000): Estructura Psicológica de los Valores. Presentación de una teoría. *Sociedad Hoy*, 4.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Brunner, C. y Tally, W. (1999). *The new media literacy handbook: An educator's guide to bringing new media into the classroom*. Doubleday.
- Bulger, M. y Davison, P. (2018). The promises, Challenges and Future of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21.
- Buckingham, D. (2005a). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea* (1ª ed.) Paidós.
- Buckingham, D. (2005b). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature on Behalf of OFCOM*. Project report. OFCOM. <http://bitly.ws/bQAb>
- Buckingham, D. (2008a). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Buckingham, D. (2008b). Introducing Identity. En D. Buckingham (ed.) *Youth, Identity, and Digital Media*, (pp. 1-24). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press.
- Buckingham, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. Royal Institute of British Architects.

- Buckingham, D. y Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20 (40), 10-13.
- Buckingham, D. (2017). Media Theory 101: Agency. *Journal of Media Literacy* 64 (1 & 2), 12–16.
- Buitrago, A., García Matilla, A. y Gutiérrez Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 81-104.
- Burnett, C. y Merchant, G. (2011). Is there a space for critical literacy in the context of social media? *English Teaching: Practice and Critique*, 10 (1), 41-57.
- Brucks, M, Armstrong, G. y Goldberg, M.E. (1988). Children´s use of cognitive defenses against television advertising: a cognitive response approach. *Journal of Consumer Research*, 14, 471-482.
- Bruni, I., Ranieri, M. & Kupiainen, R. (2018). Digital and Media Literacy in Teacher Education: Preparing undergraduate teachers through an academic program on digital storytelling. In *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments* (pp. 90-111). IGI Global.
- Cabero, J. (2015). Aportes de la televisión universitaria a las industrias culturales y creativas en Iberoamérica. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 7-28.
- Caldeiro, M. C. (2013). Desarrollo curricular de la competencia mediática en educación secundaria en la comunidad gallega. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2 (2), 8-36.
- Caldeiro, M. C. y Aguaded, J. I. (2015). «Estoy aprendiendo, no me molestes» la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 12, 27-45.
- Caldeiro-Pedreira, M. C., Rodríguez-Rosell, M.M., Castro-Zubizarreta, A. y Renés-Arellano, P. (2018). La autonomía mediática del alumnado de Educación Infantil y Bachillerato: el caso español. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(2), 275-289.
- Camacho, G. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre relaciones familiares y Violencia de Género contra las mujeres*. El Telégrafo.

- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- Camps, M. V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32, 139-145.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Schwartz, S. H., Schoen, H., Bain, P. G., Silvester, J., Cieciuch, J, Pavlopoulos, V. Bianchi, G., Kirmanoglu, H., Baslevent, C. Mamali, C., Manzi, J., Katayama, M., Posnova, T., Taberner, C., Torres, C., Verkasalo, M. Lönnquist, J.-E. ... Caprara, M. G. (2017). Basic values, ideological self-placement, and voting: A cross-cultural study. *Cross-Cultural Research*, 51, 388-411.
- Carrasco, E. y Osses, S. (2008). Transformaciones del perfil valórico en estudiantes de la carrera de Obstetricia y Puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera durante su trayectoria académica. *Estudios Pedagógicos* 34(2) 45-63.
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. <http://bitly.ws/bV54>
- Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. Grijalbo.
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. Santillana.
- Castells, M. (1999). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y Cultura (Vol. I)*. Alianza.
- Castells, M. (2001). Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica. *Lección inaugural del curso académico, 2002*, 13-15. <http://bitly.ws/bSiq>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza
- Castro A. y Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria* 23(2), 155-174. <http://bitly.ws/bSis>
- Celot, P. (Coord.) (2015). *Assessing media literacy levels and the European commission pilot initiative*. European Commission. <http://bitly.ws/bSiv>
- Celot, P. y Pérez Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. European Commission.

- Center for Media Literacy (2003). *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. (Traducido por Fundación Gabriel Piedrahita Uribe en 2004).  
<http://bitly.ws/bSix>
- Centro Europeo de Política Estratégica (2017). *10 Trends transforming education as we know it*. European Commission. <http://bitly.ws/bSiy>
- Cerno, L. (2007). *Internet, brecha tecnológica y comercio electrónico en España*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Fundamentos de Análisis Económico II
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Chun-Yi, L., Nian-Shing, C., Da-Chian, H. y Chun-Hung, L. (2011). Developing and validating a media literacy self-evaluation scale (MLSS) for elementary school students. *TOJET: the Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2). <http://bitly.ws/bSiG>
- Chen, D.-T., Wu, J. y Wang, Y.-M. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84-88. <http://bitly.ws/bSiF>
- Consejo de Educación Superior -CES- (2014). *Reglamento de Régimen Académico para Educación Superior*. República del Ecuador. <http://bitly.ws/bSiJ>
- Consejo de Educación Superior -CES- (2015). (2015). *Reglamento de Presentación y Aprobación de Carreras y Programas de las Instituciones de Educación Superior*. República del Ecuador. <http://bitly.ws/bSiM>
- Consejo Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL) (2006). *Libro Blanco. Estrategia para el desarrollo de la sociedad de la información en el Ecuador*.  
<https://bit.ly/2ZxD69J>
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008). <http://bitly.ws/bSiN>
- Cook, D. y Campbell, T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies': New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4(3),164-195. <http://bitly.ws/bV9b>
- Crook, C. (2005). Addressing research at the intersection of academic literacies and new technology. *International Journal of Educational Research*, 43(7-8), 509-518.
- Cuervo, S. (2017). *Intervención para el desarrollo de la competencia mediática y la decodificación de valores en adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. <http://bitly.ws/bSiQ>

- Cuervo, S., Foronda, A., Rodríguez, A. y Medrano, C. (2019). Media and information literacy: a measurement instrument for adolescents. *Educational Review*, 71(6), 395-402.
- Cuervo, S. y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2), 111-131. <http://bitly.ws/bSiS>
- Cuervo, S., Medrano, C. y Aierbe, A. (2016). Televisión y valores percibidos por los adolescentes: Diferencias transculturales y de género. *Educación XXI*, 19(2), 383-404.
- Cuervo, S. ., Medrano, C. y Martínez de Morentin, J. I. (2013). La competencia mediática e informacional (CMI): un instrumento de medición para adolescentes. *II Congreso Internacional Educación mediática y competencia digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, 857-868.
- Chrysanthopoulou, K. (2018). Media literacy: concepts and misconceptions (or the risk to use the same term to report on different sets of skills), *The Journal of Media Literacy*, 65, (1&2), 97-101.
- Damasio, A. (2005): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica
- Damasio, A. (2018). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Editorial Planeta
- De Abreu, B. S. y Mihailidis, P. (Eds.) (2014). *Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives*. Routledge.
- De Abreu, B. S., Mihailidis, P., Lee, A. Y. L., Melki, J. y McDougall, J. (eds.) (2017). *International Handbook of Media Literacy Education*. Routledge
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas, 10.
- Declaración y Plataforma de acción de Beijing (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. <http://bitly.ws/bRuf>
- Dendaluce, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En V. García y R. Pérez (eds.). *Problemas de investigación en educación personalizada* (pp. 286-306). Rialp
- Deusto, Universidad de (2016). *Aprendizaje basado en competencias*. Unidad de innovación docente. <http://bitly.ws/bTH3>

- Díaz, C. L., Rosas, M. A. y González, M. T. (2010). Escala de Machismo Sexual (EMS-Sexismo-12): diseño y análisis de propiedades psicométricas. *Summa psicológica UST*, 7(2), 35-44.
- Díaz Bordenave, J. (1980). *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. IICA.
- DiMaggio, P. y Hargittai, E. (2001). From the ‘digital divide’ to ‘digital inequality’: Studying Internet Use As Penetration Increases. *Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University*, 4(1), 1-21.
- Dornaletche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A. y Moreno-Cardenal, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital on-line como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 44, 117-185.
- Dupont, L. (2011). *1001 trucos publicitarios*. Masterclass
- Durán Becerra, T. (2016). *Alfabetización Mediática e Informativa en Latinoamérica. Aproximación, análisis y propuesta de medición sobre el contexto de la Alfabetización Mediática e Informativa en América Latina*. (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Barcelona. <http://bitly.ws/bTH5>
- Eristi, B. y Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3). <http://bitly.ws/bTH7>
- Esteve F., Adell, J., Llopis, M. A. y Valdeolivas, M. G. (2017). El desarrollo de la competencia digital docente en los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria: descripción de una experiencia didáctica. En A. Gutiérrez Martín, A. García Matilla, y R. Collado (Eds.) *Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Segovia, 313-324.
- Expósito, F., Moya, M. C. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología social*, 13(2), 159-169.
- Faas, A. E. (2017). *Psicología del desarrollo de la niñez* (1ª edición). Brujas.
- Family Online Safety Institute (FOSI) (17/07/2020). *The Hill of Missinformation and the importance of Media Literacy*. [Panel discusión] <http://bitly.ws/bTH9>
- Felitti, K. y Rizzotti, A. (2016). El “machismo latinoamericano” y sus derivas en la educación internacional: reflexiones de estudiantes estadounidenses en Buenos Aires. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 13-28.
- Fernández Lavayen, L. (2017). La Respuesta Judicial del Femicidio en Ecuador. *Análisis de sentencias judiciales de muertes ocurridas en el 2015*. Comisión

Ecuménica de Derechos Humanos. Corporación Promoción de la Mujer / taller de Comunicación

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Editorial Gedisa.
- Ferrés, J. (2017). *Cambio de paradigma en la educación mediática. Cuatro razones y una conclusión*. En III Congreso Internacional Educación mediática y competencia digital. Eje 1. 15, 16 y 17 de junio de 2017 Segovia.
- Ferrés, J., García, A., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M. y Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación / Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).
- Ferrés, J. y Masanet, M.J. (2016). *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Figueras-Maz, M., Masanet, M. J. y Ferrés, J. (2017). Mobile devices in higher education: A pending issue in multidimensional media literacy. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 9(1), 135-144.
- Fisherkerler, J. (1997). Everyday Learning about Identities Among Young Adolescents in Television Culture. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 4, 467-492.
- Foronda, A, y Martínez de Morentin de Goñi, J. I. (2020). Análisis psicométrico de tres instrumentos: competencias mediática e informacional, valores y actitudes machistas en alumnado universitario ecuatoriano. En R. Gamito, J., Martínez y M. T., Vizcarra (eds.) *XXVI Jornadas de investigación en Psicodidáctica*, (pp. 19-33). UPV/EHU.
- Frau-Meigs, D. y Torrent, J. (eds.) (2009). *Mapping Media Education Policies Worldwide: Visions, Programmes, Challenges*. UN Alliance of Civilizations-UNESCO.
- Frau-Meigs, D. e Hibbard, L. (2016). *Education 3.0 and Internet Governance: A new global alliance for children and young people's sustainable digital development*. Center for International Governance Innovation and Chatham House
- Freinet, C. (1927). *L'imprimerie à l'école*. Ferrary.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI

- Fuenzalida, V. (1987). La influencia cultural de la televisión. *Revista Diálogos de la comunicación*, 17(9), 3-11.
- Fueyo, A. y de Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19 (2), 81-93.
- Funk, S., Kellner, D. y Share, J. (2015). Critical media literacy as transformative pedagogy. En M. N. Yildiz, y J. Keengwe (eds.): *Handbook of research on media literacy in the digital age* (pp.1-30). IGI Global.
- Gabelas, J. A. y Gurpegui, A. (Coords.) (2004). *Medios, industria de valores*. El periódico del Estudiante.
- García Anchorena, R. y Grimaldo, M. (2016). Jerarquía de valores entre estudiantes de secundaria de colegio religioso y colegio laico de Lima. *Liberabit*, 22(2), 229-238. <http://bitly.ws/bTHn>
- García Canclini, N. (1993). El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica, en N. García Canclini (coord.) *El consumo cultural en México*, (pp. 15-42). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones
- García-Ruiz, R., Gozálvez, V. y Aguaded, J. I. (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos. Info*, 35, 15-27.
- García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A., Torres, Á. (eds.) (2018). *Educación para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Abya-Yala
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15-23.
- García Vélez, D. F. (2015). La pobreza en Ecuador a través del índice P de Amartya Sen: 2006-2014. *Economía*, 15(40), 91-115. <http://bitly.ws/bSad>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1). <http://bitly.ws/bTHp>
- Gehrke, M., Lizarazo, N., Noboa, P., Olmos, D. y Pieper, O. (2016). Panorama de los medios en Ecuador. Sistema informativo y actores implicados. Deutsche Welle. <http://bitly.ws/bTHr>
- Gesell, A., Ilg, F. y Bates, L. (1997). *El adolescente de 10 a 16 años* (2ª ed.). Paidós.

- Glick, P. y Fiske, T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, (3), 491-512.
- Goicolea, I., Öhman, A., Salazar Torres, M., Morrás, I. y Edin, K. (2012). Condemning violence without rejecting sexism? Exploring how young men understand intimate partner violence in Ecuador. *Global Health Action*, 5, 18037-18049.
- Gómez Jiménez, A. y Martínez Sánchez, E. (2000). Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del individualismo y el colectivismo. Discusión de algunos datos obtenidos en muestras españolas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (2), 279-301.
- Gómez Navarro, M. (2011). *Rol de la universidad en la conformación de valores prosociales: un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia. <http://bitly.ws/bTHu>
- Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Limusa.
- González Cabrera, C. y Ugalde, C. (2020). Media Education in Ecuador. Exploration and description of a latent need. En J. C. Mateus, P. Andrada y M. T. Quiroz (eds.) *Media Education in Latin America* (pp. 93-105). Routledge
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Alhambra.
- González, N., Gozávez, V. y Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146.
- Goodwin, R., Polek, E. y Bardi, A. (2012). The temporal reciprocity of values and beliefs: A longitudinal study within a major life transition. *European Journal of Personality*, 26, 360-370.
- Gouveia, V. V., Santos, S., Milfont, L., Fischer, R., Clemente, M. y Espinosa, P. (2010). Teoría Funcionalista de los Valores Humanos en España: Comprobación de las Hipótesis de Contenido y Estructura. *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (2), 213-224.
- Gouveia, V.V., Vione, K.C., Milfont, T.L. y Fischer, R. (2015). Patterns of value change during the life span: Some evidence from a functional approach of values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41, 1276-1290.

- Gozálvez, V., González, N. y Caldeiro, M. C. (2014). La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 129-146.
- Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104.
- Gretter, S. y Yadav, A. (2016). Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills. *TechTrends*, 60(5), 510-516.
- Grimaldo, M. y Merino C. (2009). Valores en grupo de estudiantes de Psicología de una universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit* 15(1), 39-47.  
<http://bitly.ws/bTHB>
- Gudmundsdottir, G. B., Loftsgarden, M. y Ottestad, G. (2014). *Nyutdannede lærer. Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen*. Senter for IKT i utdanningen.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39.
- Gutmann, M. C. (1996). *The Meanings of Macho. Being a Man in México City*. University of California Press.
- Gutmann, M. C. (1998). El machismo. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 238-257). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, United Nations Fund for Population Activities, FLACSO/UNFPA. <http://bitly.ws/bTHD>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., y Onumah, C. (2013). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. UNESCO.
- Hall, S. y Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. Hutchinson.
- Harshman, J. (2017). Developing a globally minded, critical media literacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 69–92. <http://bitly.ws/bUmA>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mc Graw–Hill.
- Hill, T.R. (2008). *Using Colour to Create Healing Environments*. Little Fish Think Tank/Dupont

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Aspen Institute.  
<http://bitly.ws/bUmY>
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419–430.
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. En F.C. Blumberg y P.J. Brooks, (Eds.) *Cognitive development in digital contexts* (pp. 253-274). Academic Press.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. y Moen, M. (2013). Learning to engage: How positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246
- Hoechsmann, M. y Poyntz, S. (2012). *Media literacies. A critical introduction*. Blackwell
- Hofstede, G. (1984). *Culture´s consequences: International differences in work related values*. Sage Publications.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Transaction publisher
- Howard, R. (2010). *Multitudes inteligentes: las redes sociales y las posibilidades de las tecnologías de cooperación*. Gedisa.
- Hurtado, J., Puig, M. y Romero, P. (2007). *La competencia mediática en la educación Infantil*. <http://bitly.ws/bUn3>
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch.
- Igartua, J. J. (2008). Identificación con los personajes y persuasión incidental a través de la ficción cinematográfica. *Escritos de Psicología*, 2 (1), 42-53.
- Igartua, J. J., Acosta, T. y Frutos, F. J. (2009). Recepción e impacto del drama cinematográfico: el papel de la identificación con los personajes y la empatía. *Global Media Journal*, 6 (11), 1-18.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. CIS.
- International Federation of Library Associations (IFLA) (2005). *Declaración de Alejandría: Faros de la Sociedad de la Información: Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el aprendizaje de por vida*. <http://bitly.ws/bUn7>

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2017*.  
<http://bitly.ws/bUnb>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2010). *Censo de población y vivienda*. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2010). *Resultados del censo del 2010, de población y vivienda en el Ecuador. Fascículo provincial Esmeraldas*.  
<https://bit.ly/2K32f31>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador (INEC) (2012). Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres. Noviembre 2011 (Documento DDI 2012-v1.3). Ministerio del Interior.  
<http://bitly.ws/bUnh>
- INEC (27 de enero de 2017). *El analfabetismo digital en Ecuador se reduce a 10 puntos desde el 2012*. <http://bitly.ws/bUnj>
- INEC (diciembre 2017). *Tecnologías de la información y la comunicación ENEMDU-TIC 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas del Ecuador. <http://bitly.ws/bUnn>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. <https://bit.ly/2RBTBfX>
- INTEF (Ed.) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2jqkssz>
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CINTERFOR-OPS.
- ISTE (2017). *ISTE Standards for Educators*. International Society for Technology in Education.
- Ito, M. (2009). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project*. MIT Press.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ... Tripp, L. (2009). *Hanging out, messing around and geeking out: Kids living and learning with new media*. MIT Press.
- Itten, J. (1970). *The elements of colour*. John Wiley & Sons.
- ITU (2017). *Measuring the Information Society Report 2017 Volume 1*. International Telecommunications Union. <http://bitly.ws/bUxD>
- Jackson, C. (2011). Your students love social media... and so can you. *Teaching Tolerance*, 39, 38-41.

- Jaraba, G. (2016). *¡Hazlo con tu smartphone! Cómo sacarle el máximo partido a tu dispositivo*. Ed. Redbook ma non troppo
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia*. Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos: la cultura de la colaboración*. Paidós.
- Jenkins, H. (2011). *Sobre cómo sacar provecho de las nuevas competencias mediáticas en la escuela*. <http://bitly.ws/bRVZ>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. The MIT Press.
- Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N. y Zimmerman, A (2016). *By any media necessary: The new youth activism*. NYU Press.
- Jiménez, A. y Vayas, E. C. (2018). Videoclips para reducir las actitudes sexistas y la justificación de la violencia de género. *Communication & Society* 31(2), 119-135.
- Jun, F. y Pow, J. (2011). Fostering digital literacy through web-based collaborative inquiry learning--A case study. *Journal of Information Technology Education*, 10, 24-32.
- Kahne, J. y Bowyer, B. (2016). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34
- Kamerer, D. (2013). Media literacy. *Communication Research Trends*, 32(1), 3-26.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL.
- Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69.
- Kennedy, D. y Fox, R. (2013). Digital natives? an Asian perspective for using learning technologies. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(1), 64-79.
- Kerckhove, D. de (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Gedisa.
- Kirschner, P. A. y De Bruyckere, P. (2017). The Myths of the Digital Native and the Multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142.

- Kligler-Vilenchik, N. y Literat, I. (2018). Distributed creativity as political expression: Youth responses to the 2016 US Presidential election in online affinity networks. *Journal of Communication*, 68(1), 75-97.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons y E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp.388-464). Harvard University Press.
- Koc, M. y Barut, E. (2016). Development and validation of New Media Literacy Scale (NMLS) for university students. *Computers in human behaviour*, 63, 834-843.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée De Brouwer.
- Korres, O. y Elexpuru I. (2015). The Measurement and Identification of Values: Complementarity between Schwartz and Hall-Tonna Model. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(1), 89-101.
- Krumsvik, R. J. (2012). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Morata.
- Laka, J. P. y Narvaiza, J. L. (2006) *Proyecto Tuning. Europa - América Latina*. <http://bitly.ws/bUxJ>
- Lapierre, M. y Macías, A. (2019). *Extractivismo, (neo)colonialismo y crimen organizado en el norte de Esmeraldas*. PUCESE/Abya Yala/Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo
- Lareki, A., Martínez de Morentin, J. I., Altuna, J., y Amenabar, N. (2017). Teenagers' perception of risk behaviours regarding digital technologies. *Computers in Human Behaviour*, 68, 395-402. <http://bitly.ws/bUxL>
- Larraz, V. (2012). *La competència digital a la universitat*. (Tesis doctoral). Universitat d'Andorra.
- Larrea, E. (2014). *El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica*. En Documentos del 1er Taller del Programa de acompañamiento a las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) en la implementación del Reglamento de Régimen Académico (RRA). CES. Ecuador.
- Leaning, M. (Ed.). (2009). *Issues in information and media literacy: Criticism, history and policy*. Informing Science Press.
- Leaning, M. (2014). Towards the integration of media and information literacy: A rationale for a 21st century approach. In B. S. De Abreu y P. Mihailidis (Eds.),

- Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives* (pp. 97-102). Routledge.
- Lee, A.Y.L. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New horizons in Education*, 58(3), 1-13.
- Lee, L., Chen, D. T., Li, J. Y. y Lin, T. B. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84–93.
- Lee, A.Y.L., Lan, J., Carbo, T. y Gendina, N. (2013). *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies*. UNESCO.
- Lee, A.Y.L. y So, C.Y.K. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar* 21(42), 137-146.
- Lee, N. J, Shah, D. V. y McLeod, J. M. (2012). Processes of political socialization: A communication mediation approach to youth civic engagement. *Communication Research*, 40(5), 669–697.
- Lee, J. A., Sneddon, J. N., Daly, T. M., Schwartz, S. H., Soutar, G. N. y Louviere, J. J. (2019). Testing and extending Schwartz Refined Value Theory using a best–worst scaling approach. *Assessment*, 26(2), 166-180.
- Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO -Diálogo intercultural. <http://bitly.ws/bUyK>
- Legé, L., López Pell, A. y Fagnani, J. (2012). Evaluación del capital psíquico y valores de una institución universitarias. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1356-1397. <http://bitly.ws/bUyV>
- Lenhart, A. (2015). *Teen, Social Media and Technology Overview 2015*. Pew Research Center. <http://bitly.ws/bUzm>
- León Duarte, G. A. (2002). Teorías e investigación de la comunicación en América Latina. Situación actual. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (7-8), 19-47.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural -LOEI-* (31 de julio de 2011). <http://bitly.ws/bV5S>
- Ley Orgánica de Educación Superior -LOES-* (12 de octubre de 2010). <http://bitly.ws/bSiJ>

- Li, N. y Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in internet use: a study of China and the UK. *Computers&Education*, 48, 301-317.
- Literat, I. (2014). Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27. <http://bitly.ws/bUzp>
- Livingstone, S. (2005). *Media literacy-challenges ahead*. [En línea]. LSE Research Online. <http://bitly.ws/bUzy>
- Livingstone, S. (ed.) (2011). *Media literacy: ambitions, policies and measures*. COST (European Cooperation in Science and Technology). <http://bitly.ws/bUzC>
- Livingstone, S. (25/10/2018). *Media literacy: what are the challenges and how can we move towards a solution?* [En línea]. <http://bitly.ws/bUzG>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *EU kids online II: Final report 2011*. EU Kids Online, London School of Economics & Political Science. <http://bitly.ws/bUzK>
- Livingstone, S., Haseeb, U., Garitaonandia, C. y Garmendia, M. (2009). Comparativa dels riscos en línia que afronten els infants europeus: reflexions sobre l'ús juvenil d'internet al Regne Unit, Alemanya i Espanya. *Quaderns del Cac*, 31.32, 97-105.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. y Thumim, N. (2005). *Adult media literacy: A review of the research literature*. Media@LSE
- Llinares, L., Molpeceres, M. y Musitu, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Revista Anales de Psicología*, 17(2), 189-200.
- López, L. y Aguaded, M. C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 44(22), 187-195.
- López-Zafra, E. (2000). Individualismo y valores desde el enfoque de los niveles de análisis. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 241-257.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J. y Engelién, K. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299.
- Marchal, A. M., Brando, C., Montes, y Tomás, J. (2018). Diseño y validación de un instrumento para medir actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes. *Metas de Enfermería*, 21(3), 11-18. <http://bitly.ws/bUzM>

- Margalef, J. M. (2010). *Retos y perspectivas de la alfabetización mediática en España. Consulta a expertos*. Ministerio de Educación.
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E. y Aguaded, J. I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(124), 41-47.
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera, D. y Celly, S. (2014). Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador. *Cuadernos.info*, 35, 119-131.
- Marín-Gutiérrez, I., Rivera, D., Gonzáles, M. y Velásquez, A. (2015). Competencias mediáticas audiovisuales en alumnos de colegios de la ciudad de Loja. *Maskana*, 6(Supl.), 79-86.
- Marín-Gutiérrez I., Rivera, D., Velásquez, A. y García-Ruiz, R. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, 26, 73-93. <http://bitly.ws/bUA6>
- Marta-Lazo, C., Grandío, M. M. y Gabelas, J.A. (2014). La educación mediática en las titulaciones de educación y comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Vivat Academia*, 126, 63-78.
- Martí, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valencia.
- Martí-Vilar, M., Almerich, G., Cifuentes, J. D., Grimaldo, M., Martí, J., Merino, C. y Puerta, I. C. (2011). Responsabilidad social universitaria: estudio iberoamericano sobre la influencia de la educación de profesionales responsables con la sociedad. *Revista Técnica Administrativa*, 10 (3). <http://bitly.ws/bUA8>
- Martín, R. C. (2001). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias pedagógicas*, (6), 187-199.
- Martín, V., Ballesteros, C. y Etura, D. (2016). Igualdad de género y alfabetización mediática. *Prisma Social*, 16, 322-347.
- Martín, V., Etura, D. y Ballesteros, C. (2016). Jóvenes universitarios, medios de comunicación y violencia de género. Una aproximación cuantitativa en torno a los estudiantes de Periodismo. *Revista Latina de Comunicación Social*, (71), 891-911. <http://bitly.ws/bUAa>

- Martín Barbero, J. (1996). Comunicación: el descentramiento de la modernidad. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (19), 79-94.
- Martín Barbero, J. (1999). Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina. *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, (2), 7-21.
- Martín Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar la cultura. Revista de Cultura. OEI*, 0. <http://bitly.ws/bUAg>
- Martín Barbero, J. (2002b). Medios y culturas en el espacio latinoamericano. *Iberoamericana*, 2(6), 89-106.
- Martín Barbero, J. (2010). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural. *Signo y pensamiento*, 29(57), 20-34.
- Martin-Beltrán, M., Tigert, J. M., Percy, M. M. y Silverman, R. D. (2017). Using digital texts vs. paper texts to read together: Insights into engagement and mediation of literacy practices among linguistically diverse students. *International Journal of Educational Research*, 82, 135–146.
- Martín Leralta, S. (2009). Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica De Didáctica ELE*, 15, 23-35.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of Parenting Styles on Adolescents' Self-Esteem and Internalization of Values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Martínez, P. C. y Bermúdez Rey, M. T. (2012). La brecha digital: una nueva línea de ruptura para la Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, 14, 1-9. <http://bitly.ws/bUAs>
- Martínez Selva, J. M. (2011). *Tecnoestrés: ansiedad y adaptación a las nuevas tecnologías en la era digital*. Paidós.
- Masanet, M. J., Contreras, P. y Ferrés, J. (2013). Highly qualified students? Research into the media competence level of Spanish youth', *Communication and Society*, 26(4), 217–34.
- Masanet, M.J. y Ferrés, J. (2014). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Revista Communication Papers*, 2 (1), 83-90. <http://bitly.ws/bUAv>
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario.
- Mateus, J. C., Andrada, P. y Quiroz, M. T. (eds.). (2020). *Media Education in Latin America*. Routledge.

- Mateus, J.C y Hernández, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ªed.). Pearson Educación.
- Media Literacy Week (2010). *What is Media Education?*. UNESCO.
- Mediasmarts (2014). *Digital Literacy Fundamentals*. <http://bitly.ws/bUAT>
- Medrano, C. Aierbe, A y Martínez de Morentin, J. I. (2010). The Development of Values and the Media. En: C. Medrano y A. Unceta (eds.) *Equality, Equity and Diversity. Educational solutions in the Basque Country* (pp. 175-193). Center for Basque Studies. University of Nevada
- Medrano, C., Aierbe, A. y Martínez de Morentin, J. I. (2011). Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar*, 37, 117-124.
- Medrano C., Aierbe, A. y Orejudo, S. (2009). El perfil de consumo televisivo en adolescentes: Diferencias en función del sexo y estereotipos sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 293-306.
- Medrano, C., Cortés, P. A. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de educación*, 342, 307-328.
- Medrano, C., Cortes, A. y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *REIFOP*, 12 (4), 55-66. <http://bitly.ws/bUAX>
- Medrano, C., Cuervo, S. y Martínez de Morentin, J. I. (2019). *Programa Alfabet: programa para favorecer las competencias mediáticas e informacionales de los adolescentes*. Pirámide.
- Medrano, C. y Martínez de Morentin, J. I. (Coor.) (2010). *Medios de Comunicación. Valores y Educación*. Universidad del País Vasco.
- Medrano, C., Palacios, S. y Aierbe, A. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62, 13-27. <http://bitly.ws/bUB3>
- Mejía, M. (2010). Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Educación y Ciudad-IDEP*, 18(1), 49-75.

- Mihailidis, P. (2015). Digital curation and digital literacy: evaluating the role of curation in developing critical literacies for participation in digital culture. *E-learning and Digital Media*, 12(5-6), 443-458.
- Mihailidis, P. (2018). Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 1- 13.
- Mingoia, J., Hutchinson, A. D., Gleaves, D. H. y Wilson, C. (2019). The impact of a social media literacy intervention on positive attitudes to tanning: A pilot study. *Computers in Human Behaviour*, 90, 188-195.
- Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (MINTEL) (2014). *Libro blanco de territorios digitales en Ecuador*. <http://bitly.ws/bShJ>
- Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (MINTEL) (2017). *Políticas Públicas del sector de las Telecomunicaciones y de las Sociedad de la Información 2017-2021*. <http://bitly.ws/bShL>
- Miville, M. L., Mendez, N. y Louie, M. (2017). Latina/o gender roles: A content analysis of empirical research from 1982 to 2013. *Journal of Latina/o Psychology*, 5(3), 173–194.
- Monasterio, M.; González, S. y García, A. (2011). *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Catarata
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Gedisa.
- Montero, I. y León, O.G. (2006). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Moral, J. y Ramos, S. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 22(43), 37-66.
- Morán, E., Villavicencio, A. Subía, N., Salgado, F., Flores, S. y Zambrano, M. (2011). *Modelo General para la Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación*. CEAACES.
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 2-5.
- Moreno, A. (2018). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. En C. Coll (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, (pp. 11-30). Grao.

- Moreno, M. (2019). Racismo ambiental: muerte lenta y despojo de territorio ancestral afroecuatoriano en Esmeraldas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (64), 89-109. <http://bitly.ws/bUB8>
- Moro, M. M. (2007). Educación en valores a través de la publicidad de televisión. *Comunicar*, 28, 183-190.
- Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa*. (Tesis doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. <http://bitly.ws/bQnJ>
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 16, 67-101.
- NIH - Instituto Nacional de Salud (2013). *Las drogas, el cerebro y el Comportamiento*. <http://bitly.ws/bUBe>
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge University Press.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the connection*. PISA, OECD Publishing. <http://bitly.ws/bUBa>
- Ojeda-Serna, V., Caldeiro-Pedreira, M. C. y Godoy, G. (2019). *Perspectivas actuales de la Educomunicación. Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano*. Universidad Técnica del Norte.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con los padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 21, 225-242.
- Organista-Sandoval, J., Lavigne, G., Serrano-Santoyo, A. y Sandoval-Silva, M. (2017). Desarrollo de un cuestionario para estimar las habilidades digitales de estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 325.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas. Diferentes formas de violencia*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures#notes>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013). *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*. ONU. <http://bitly.ws/bRtT>

- Organización Panamericana de la Salud (2020). *Impacto de la pandemia por COVID-19 en las desigualdades sociales en salud y las promesas de “no dejar a nadie atrás”*. <http://bitly.ws/bRtR>
- Orozco, G. (1991). La Mediación en Juego: Televisión, Cultura y Audiencia, *Revista de Comunicación y Cultura*, 30.
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, 8, 25-30.
- Orozco, G. (2003). Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos. *Intexto*, 2 (9), 1-13.
- Orozco, G. (2010). *Niños, maestros y pantallas. Televisión, audiencias y educación*. Edic. de la Noche.
- Ortega, J. A. (2003): La alfabetización digital: perspectivas creativas y éticas. En M. V. Aguiar y J. I. Farray (coord.): *Sociedad de la Información y Cultura Mediática*. (pp.91-118). Netbiblo.
- Osuna, S., Frau-Meigs, D. y Marta Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 29-42.
- Pablos, J. de (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Grao
- Pablos, J. de y Ballesta, F. J. (2018). La educación mediática en nuestro entorno: realidades y posibles mejoras. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (91), 117-132.
- Páez, J. (2014). Teorías de valor: modelos e implicaciones educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 9, (1), 129-149.
- Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Prentice Hall.
- Palacios, S. y Medrano, C. (2007). Elaboración y validación de la escala de dominios de valores televisivos (EDTV). *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 403-420.
- Palencia, E. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. (Tesis doctoral). Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Parlamento Europeo (2018). *La política audiovisual y de los medios de comunicación*. <http://bitly.ws/bUBi>
- Parsons, T. (1984). *El sistema social*. Alianza Editorial.

- Peñaherrera, M. (2011). Evaluación de un Programa de Fortalecimiento del Aprendizaje basado en el uso de las TIC en el contexto ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 72-91.
- Peñaherrera, M. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador: Análisis, reflexiones y valoraciones. EDUTECH, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40.
- Pérez Rodríguez, M. A. y Delgado, A. (2012). De la competencia audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20 (39), 25-34.
- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: Retos para la alfabetización mediática. *Comunicar* 31, 15-25.
- Pérez Tornero, J. M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 79, 6-7.
- Pérez Tornero, J. M., Celot, P. y Varis, T. (2007). *Study on the current trends and approaches to Media Literacy in Europe*. Comisión Europea.
- Pérez Tornero, J. y Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. Unesco Institute for Information Technologies in Education.
- Pérez-Tornero, J. M. y Tayie, S. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 20(39), 10-14.
- Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Narcea
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2002). *Psicología del niño* (16ª Ed.). Ediciones Morata.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 11-22
- Pislai-Ngam, K. y Petsangsri, S. (2020). The Development of Media Literacy for Undergraduate Students: A Second Order Confirmatory Factor Analysis, *Revista Espacios*, 41(11). <http://bitly.ws/bUBm>
- Ponizovskiy, V., Grigoryan, L., Kühnen, U. y Boehnke, K. (2019). Social Construction of the Value–Behaviour Relation. *Frontiers in Psychology*, 10, 934.
- Pontón, J. (2009). Femicidio en el Ecuador: realidad latente e ignorada. *Boletín Ciudad Segura*, 31, 4-9. <http://bitly.ws/bUBr>
- Potter, J. (2011). *Media Literacy* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Potter, J. y McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*. Springer.

- Potter, W. J. y Thai, C. L. (2019). Reviewing Media Literacy Intervention Studies for Validity. *Review of Communication Research*, 7, 38-66.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Quintana, Y., Rosero, J., Serrano, J. y Pimentel, J. L. (2014). *La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: análisis de los resultados de la encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres*. Consejo Nacional para la Igualdad de Género. <http://bitly.ws/bUBC>
- Quirós, F. (2004). Los estudios culturales. De críticos a vecinos del funcionalismo. [En línea]. <http://bitly.ws/bUBH>
- Rabino, R. y Serra, E. (2018). *Los valores en los adolescentes actuales: una mirada diferente para los educadores*. Editorial ACCI Ediciones: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Ramírez de la Piscina Martínez, T., Zarandona, E., Basterretxea, J. I. e Idoiaga, P. (2006). Estudio sobre la alfabetización audiovisual de los adolescentes vascos: Recopilatorio de actitudes críticas y acríicas. *Zer: Revista De Estudios De Comunicación*, 21, 45-62.
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (2 de septiembre de 2011). República de Ecuador. <http://bitly.ws/bQnF>
- Renés, P., Pérez-Lisboa, S. R., Hinojosa, M. y Caldeiro, M. C. (2019). Educomunicación en medios en la pedagogía iberoamericana del siglo XXI: sus significados, valores y expresión crítica. En J. I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, y Y. Sandoval-Romero, *Competencia mediática y digital. Del acceso al empoderamiento* (pp. 121-128). Grupo Comunicar Ediciones
- Reig, D. y Vílchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica.
- Rey, J., Hernández-Santaolalla, V., Silva-Vera, F. y Meandro-Fraile, E. (2017). Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil. *Convergencia*, 24(74), 187-207. <http://bitly.ws/bUBN>
- Rheingold, H. (2010). Attention, and other 21st-century social media literacies. *Educause Review*, 45(5), 14-24. <http://bitly.ws/bUBR>
- Rivera, D., Ugalde, C., González, C. y Carrión, G. (2015). Competencias mediáticas en el contexto educativo de Ecuador: Resultados de Loja, Zamora y Cuenca. En *La Pantalla insomne. Cuadernos Artesanos de Comunicación*, 90.

- Rivera, D., Ugalde, C., González, C. y Carrión, G. (2016). Uso que profesores y estudiantes ecuatorianos dan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Espacios*, 37(33), 2.  
<http://www.revistaespacios.com/a16v37n33/16373302.html>
- Rivera, D., Velásquez, A., Marín, I., Mier, C. y Celly, S. (2014). Competencias mediáticas en Ecuador. Primeros resultados. *Actas - VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. (1-13). <http://bitly.ws/bUCc>
- Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and imitation. In S. Hurley y N. Chatter (Eds.). *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*. MIT Press.
- Rodríguez-Rosell, M. M., Berlanga, I. y Sedeño, A. (2013). Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 18, 703-712.
- Rodríguez, A., Vaca, M. G., Chico, M. E., Rodrigues, L. C., Barreto, M. L. y Cooper, P. J. (2015). Lifestyle domains as determinants of wheeze prevalence in urban and rural schoolchildren in Ecuador: cross sectional analysis. *Environmental Health*, 14(15), 1-13.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1974). Change and stability in American value systems, 1968-1971. *Public Opinion Quarterly*, 38, 222-238.
- Ros, M. (2001). Psicología social de los valores. Una perspectiva histórica. En M. Ros, M. y V. Gouveia (Eds.) *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp.27-499). Biblioteca Nueva.
- Ros, M. y Schwartz, S. (1995). Jerarquía de valores en países de la Europa occidental: una comparación transcultural. *Reis*, 69, 69-88. <http://bitly.ws/bUCe>
- Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*, XIX (38), 113-120.
- Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última década*, 27, 95-118.
- Sanou, B. (2016). *ICT facts and figures 2016*. International Telecommunication Union.  
<http://bitly.ws/bSdN>
- Schauss, A. G. (1985). The physiological effect of colour on the suppression of human aggression: Research on Baker-Miller pink. *International Journal of Biosocial Research*, 2(7), 55-64.

- Schulz, K. M., Molenda-Figueira, H. A. y Sisk, C. L. (2009). Back to the future: the organizational-activational hypothesis adapted to puberty and adolescence. *Hormones and behaviour*, 55(5), 597-604.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª edición). Pearson Educación.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna y M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 25 (pp. 1-65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2003). A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations, en *Questionnaire Development Package of the European Social Survey*, 259–319. <http://bitly.ws/bUCz>
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929-968.
- Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander y T. Brosch (Eds.) *Handbook of value* (pp.63-84). Oxford University Press.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1990): Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891
- Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230-255.
- Schwartz, S. H. y Cieciuch, J. (2016). Values. En Harold L. Miller (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Theory in Psychology* (pp. 950-951). SAGE Publications Inc.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O. y Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688.
- Scolari, C. A. (2018a). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro Blanco*. Universitat Pompeu Fabra. <http://bitly.ws/bUCG>

- Scolari, C. A. (Ed.). (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra. <http://bitly.ws/bUCH>
- Sevillano, M. L. y Bartolomé, D. (1999). *Medios de comunicación en la enseñanza*. UNED.
- Singh, J., Grizzle, A., Yee, S.J. y Culver, S.H. (2015). *MILID Yearbook 2015. Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Nordicom. <http://bitly.ws/bUCK>
- Singh, J., Kerr, P. y Hamburger, (2016). *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*. Alliance of Civilizations, UNESCO. <http://bitly.ws/bUCL>
- Solomon, S. y Knafo, A. (2007). Value similarity in Adolescent Friendship. In T. C. Rhodes (ed.), *Focus on Adolescent Behavior Research* (pp. 133-155). Nova Science Publishers.
- Stoddard, J. (2014). The need for media education in democratic education. *Democracy & Education*, 22(1), 1-8.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of the Net generation*. McGraw-Hill.
- The Economist (4 de octubre de 2014). Technology isn't working. *The Economist*. <http://bitly.ws/bUCX>
- Thompson, E. P. (1963). *The making of the English working class*. Open Road Media.
- Tirado-Morueta, R., Mendoza, D., Aguaded, J. I. y Marín, I. (2017b). Empirical study of a sequence of access to Internet use in Ecuador. *Telematics and Informatics*, 34(4), 171-183.
- Tirado-Morueta, R., Mendoza, D., Marín, I. y Mendoza, M. (2017a). The Relativity of Sociodemographic Determinism on the Digital Divide in High School Students in Ecuador. *International Journal of Communication*, 11(0), 1528-1551.
- Toffler, A. (1981). *The third wave*. Morrow.
- Torres, E., Conde, E. y Ruiz, C. (2008). La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo. En F. López, I., Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (coord.) *Desarrollo afectivo y social* (pp. 286-301). Pirámide.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview.
- Tucho, F., Fernandez-Planells, A., Lozano, M. y Figueras-Maz, M. (2015). La educación mediática, una asignatura pendiente en la formación de periodistas,

- publicitarios y comunicadores audiovisuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 6(70), 689–702.
- Ugalde, L. (2015). *La percepción de valores en personajes televisivos y los hábitos televisivos en adolescentes: un estudio transcultural*. (Tesis doctoral). Universidad Pública del País Vasco
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA) (2020). *World Social report 2020. Inequality in a rapidly changing world. Executive summary*. <http://bitly.ws/bUD4>
- UNESCO (1982). *Grünwald declaration*.
- UNESCO. (2 de noviembre de 2001). *Universal declaration on cultural diversity*. <http://bitly.ws/bUD5>
- UNESCO. (2002). *Cultural Diversity Series No. 1: UNESCO Universal declaration on cultural diversity*. UNESCO. <http://bitly.ws/bUD7>
- UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division of Education for Peace and Sustainable Development, Education Sector. <http://bitly.ws/bUD9>
- UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 recomendaciones para la Educación en medios*. <http://bitly.ws/bUZQ>
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. UNESCO
- UNESCO. (2009). *World Report No. 2: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*. UNESCO. <http://bitly.ws/bUZS>
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. UNESCO.
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies*. UNESCO.
- UNESCO (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. <http://bitly.ws/bSdp>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- UNICEF (2017). *Children in a Digital World. The State of the World's Children 2017*. UNICEF. <http://bitly.ws/bSdB>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA) (13 de octubre de 2016). *Ecuador terremoto 16 de abril de 2016. Informe a 6 meses*. <http://bitly.ws/bSdq>

- Urbina, A., Martínez de Morentin, J. I. y Foronda, A. (2020). Estilos de Religiosidad y Valores de Universitarios y Universitarias de Esmeraldas, Ecuador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(1), 336-354. <http://bitly.ws/bSdu>
- Vahedi, Z., Sibalis, A. y Sutherland, J. E. (2018). Are media literacy interventions effective at changing attitudes and intentions towards risky health behaviours in adolescents? A meta-analytic review. *Journal of adolescence*, 67, 140-152.
- Valli, A. Mas, M. T., Tena, D., Estaún, S. y Añaños, E. (2009). *Psicología y comunicación publicitaria*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Van Der Bijl, B. (2015). La evaluación de carreras universitarias en el Ecuador ¿desde qué concepción de educación? *Anales. Revista de la Universidad de Cuenca*, 57, 9-22. <http://bitly.ws/bV2s>
- Veiga, S. y Monteiro, H. (2017). Enfoque Axiológico na Formação dos/das Estudantes de Educação Social. *Educação & Realidade*, 42(2), <http://bitly.ws/bV2v>
- Velasco, M., Tapia, J. y Hurtado F. (2020). El Covid-19 recorre las desigualdades del Ecuador ¿sobrevivir o quedarse en casa? *Observatorio Social del Ecuador y FES-Ildis*. <http://bitly.ws/bV2x>
- Véliz, A., Dörner, A., Gonzáles, E. y Ripoll, M. (2017). Perfil de valores de estudiantes de carreras de salud del sur de Chile. *Horizonte Médico (Lima)*, 17(2), 48-54.
- Vera-Martínez, J. J. (2001). Procedimientos de escala para a mediacao de valores. En M. Ros y V. V. Gouveia (coord.) *Psicología social de los valores humanos: desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. (p. 151). Biblioteca Nueva
- Vernier, M., Cárcamo, L. y Scheihing, E. (2018). Pensamiento crítico de los jóvenes ciudadanos frente a las noticias en Chile. *Comunicar*, 26(54), 101-110.
- Vidal, P. (2015). Sexismo y publicidad: percepción e influencia en el alumnado adolescente, en C. Mateos, y J. Herrero (Coord.) *La pantalla insomne. Cuadernos artesanos de comunicación (2ª ed. ampliada)*, 97, 294-325.
- Viveros-Vigoya, M. (2006). El machismo latinoamericano: un persistente malentendido. En M. Viveros-Vigoya, C. Rivera y M. A. Rodríguez-Rondón (comps.). *De mujeres, hombres y otras ficciones: género y sexualidad en América Latina*, (pp. 111-128). Tercer Mundo Editores, Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas.
- Vivienne, S. (2016). *Digital Identity and Everyday Activism: Sharing Private Stories with Networked Publics*. Springer

- Vizcaíno, A., Contreras, P. y Guzmán, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 27(59), 95-104.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. y Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Luxembourg Publication Office of the European Union.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wankel, C. (2011). *Educating educators with social Media*. Emerald.
- Warden, C. J. y Flynn, E. L. (1926). The effect of colour on apparent size and weight. *The American Journal of Psychology*, 37, 398-401.
- Williams, R. (1958). *Culture and society, 1780-1950*. Columbia University Press
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. UNESCO. <http://bitly.ws/bV2L>
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Paidós.
- Yildiz, M. N. y Keengwe, J. (eds.) (2015). *Handbook of research on media literacy in the digital age*. IGI Global.
- Zacarías, I., Speisky, H., Fuentes, J. González, C. G., Domper, A., Fonseca, L. y Olivares, S. (2016). *Los colores de la salud*. Ministerio de Agricultura de Chile.
- Zubieta, E., Delfino, G. y Fernández, O. (2007) Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes universitarios. *Psicodebate*, 8, 151-169. <http://bitly.ws/bV2V>

# **Anexo 1**

Cuestionario de Competencias mediática e informacional v. 2 (pre-test)



Este instrumento de evaluación forma parte de un estudio que se realiza desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas en colaboración de la Cátedra de Unesco de Comunicación y Valores Educativos de la Universidad del País Vasco. A través de las siguientes preguntas se pretende conocer su grado de competencia mediática e informacional y garantizamos la confidencialidad en las respuestas que dé. Es importante que conteste seriamente a todas las preguntas expresando lo que usted sabe, cree y opina. Conteste con total confianza. Si tiene alguna duda, coméntela con la persona encargada de la actividad. Muchas gracias.

## Cuestionario: Grado de competencia mediática e informacional v.2

### PRE-TEST 1

Antes de empezar, necesitamos crear un código para usted. Su código es la primera letra de su primer nombre + la primera letra de su primer apellido + la fecha de su cumpleaños. Así, si usted se llama María Estupiñán y nació el 17 de julio del 2001, su código será: ME17072001

Su código es										
Sexo	Hombre					Mujer				
Ciudad										
Edad										
Carrera										
Curso										
Fecha de realización										

Marque con una X en qué medida usa los siguientes instrumentos:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Smartphone					
Tablet					
PC					
Internet móvil					
Internet fijo					



UNESCO Chair in Communication  
and Educational Values  
Donostia – San Sebastian. Spain



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

Observe el siguiente anuncio y responda.



En las siguientes preguntas marque con una X la opción que considere correcta o que mejor represente su opinión:

1. Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona, ¿por qué cree que lo logra?

- a) Por las razones que argumenta
- b) Por los sentimientos que genera
- c) Por las razones y sentimientos que presenta
- d) No lo sé


2. En general, cuando aparecen en los medios de comunicación situaciones o personajes con quienes nos identificamos emocionalmente, estas nos ayudan a comprendernos mejor.

Nunca	
Un poco	
Bastante	
Mucho	

Observe los anuncios y seleccione el que más le gustó desde su punto de vista artístico.

COROLLA

FORD PUERTAS



3. Elija las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales ha elegido el anuncio.

1	Porque me gustó	
2	Porque la idea es novedosa	
3	Porque no hay que pensar mucho	
4	Por los sentimientos que me trasmite	
5	Por la facilidad de entender el anuncio	
6	Por el ritmo narrativo, los planos y/o el color	
7	Las imágenes y el sonido están bien	
8	Porque los demás me dan igual	

4. Explique al autor del anuncio de *Corolla*, cuál es su opinión sobre el anuncio que ha hecho. *Seleccione la frase con la que más se identifica.*

- a) No lo sé.
- b) Le valoraría bastante favorable (8 de 10) por el hecho de reflejar algo realmente posible.
- c) Refleja una imagen sexista y anticuada, puesto que no va dirigido al sector femenino.
- d) Es un anuncio que logra utilizar los sueños y deseos de las personas para vender el producto. Los valores que trata son materialistas y estereotipados.


5. Marque con una X su opinión. *Solo puede marcar una opción por frase.*

	Verdadero	Falso	No sé
a) Nuestro interés o participación en lo que ocurre a nuestro alrededor surge principalmente de la influencia que ejercen los medios, pues estos influyen en nuestras necesidades y deseos.			
b) En la actualidad los medios de comunicación son la ventana desde donde miramos "casi todo" lo que ocurre socialmente.			
c) Los mensajes de los medios de comunicación son tan potentes que todas las personas los captan de la misma forma.			
d) Los medios de comunicación informan de acuerdo a los intereses económicos e ideológicos de sus propietarios.			
e) En el uso de los medios los usuarios tienden a difundir sus narrativas favoritas.			
f) Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.			

6. Después de ver el corto “*It girl*” de Oriol Puig marque con una X las afirmaciones que considere correctas:



1) El cortometraje expresa un mensaje muy superficial.	
2) Las técnicas utilizadas en el corto para llamar la atención no logran su propósito.	
3) El corto utiliza elementos como el humor, la dualidad y la crítica.	
4) La brevedad del video muestra que el montaje audiovisual fue sencillo.	
5) Una de las intenciones del corto es sugerir la frivolidad que en ocasiones se muestra en las redes.	
6) La música no tiene ninguna influencia significativa en el video.	
7) El corto sugiere que lo que se muestra en las redes puede distar mucho de la realidad.	
8) El corto invita a reflexionar sobre el uso que se da a las redes sociales.	
9) La actriz principal parece no identificarse muy bien con el papel que escenifica.	
10) El autor pretende hacer una sátira, en clave de humor, sobre las <i>bloggeras</i> o <i>influencers</i> de moda.	

7. Coloque al lado de cada imagen el tipo de plano o ángulo correspondiente. *Escriba en cada caso la letra respectiva.*

a) Plano General
b) Primer Plano
c) Primerísimo primer plano
d) Plano Americano
e) Plano Medio
f) Plano de detalle
g) Ángulo cenital



8. Preste atención a estas imágenes y cree una historia coherente. Comience por la imagen número 1 y añada 4 más. Señale en las casillas inferiores los números de las imágenes que ha elegido:

1



2



3



4



5



6

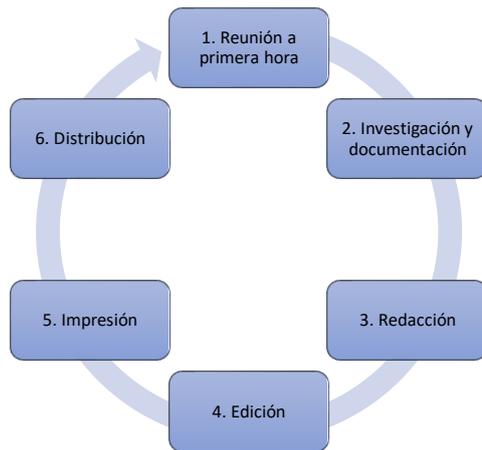


7



<b>1</b>				
----------	--	--	--	--

9. Marque con una X a qué proceso de producción corresponde la siguiente secuencia. Sólo puede marcar una opción:



Una revista <i>online</i>	<input type="checkbox"/>
Un periódico	<input type="checkbox"/>
Un blog	<input type="checkbox"/>

10. Imagine que va a participar en un concurso de video. Ordene las siguientes acciones en la fase que corresponda. Solo debe colocar la letra de cada acción en una de las fases (o pre-producción, o rodaje o posproducción)

**Acciones**

- a) Construcción de guion literario donde se desarrolla la idea y los personajes
- b) Grabación de escenas
- c) Preparación de la iluminación, el sonido y las cámaras
- d) Contratar equipos, vestuarios y material necesario
- e) Construcción del guion técnico mostrando las particularidades del rodaje
- f) Redacción de la ficha técnica de los equipos
- g) Selección del material grabado
- h) Montaje y edición de escenas, sonidos y créditos
- i) Ensayo con actores
- j) Publicitar y distribuir el video

<b>Fases</b>	
<b>Pre producción</b>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
<b>Rodaje</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Posproducción</b>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

11. Para la producción de un programa radiofónico se desarrollan las fases de pre producción, producción y post producción. Ordene cronológicamente las acciones que se han de llevar a cabo en la fase de pre producción:

Acciones

- a) Investigación sobre el tema
- b) Búsqueda de recursos
- c) Realización de ensayos
- d) Verificación de últimos detalles
- e) Organización y asignación de tareas
- f) Redacción de guiones
- g) Determinación del tema y preparación del proyecto de producción

Orden	
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	
6°	
7°	

12. Termine la infografía sobre cómo construir un podcast. Coloque la letra que corresponda en cada caso.

**vocabulario PODCAST**

Es un **archivo de audio** que se publica en la red a modo de emisión radiofónica. Va unido a unos **metadatos** para facilitar la suscripción o la descarga.

**CÓMO**

- 1
- 2
- 3
- 4

**APPS DE ESCRITORIO:** AUDACITY, MIXXX, GARAGEBAND (Mac), GRABADORA DE SONIDOS, SOUND CLOUD, SPREAKER, IVOOX (online)

**PARA DISPOSITIVOS MÓVILES:** SOUND CLOUD, SPREAKER RADIO, IPADIO, IVOOX (Android e iOS), HOKUSAI (iOS) MP3 RECORDER LITE (iOS), HI-Q MP3 (Android)

**PARA QUÉ** → RADIO ESCOLAR, AUDIOCIENTOS, AUDIOLIBROS, REPORTAJES, ENTREVISTAS, MÚSICA, DRAMATIZACIÓN,...

VISITA LOS EJEMPLOS

Néstor Alonso educ@conTIC

a) **GRABAR**  
CON APLICACIONES DE ESCRITORIO O APPS PARA DISPOSITIVOS MÓVILES.

b) **EDITAR**  
RECORTAR, MEJORAR, REDUCIR RUIDOS, AÑADIR PISTAS, MÚSICA DE FONDO, ETC. EDITAR LAS ETIQUETAS ID3 Y GUARDAR EN FORMATO MP3.

c) **PLANIFICAR**  
ELEGIR TEMA, DISTRIBUIR TAREAS, RECOGER Y PROCESAR INFORMACIÓN. ELABORAR UN GUIÓN.

d) **PUBLICAR**  
SUBIR A LA WEB, EN ESPACIO PROPIO (BLOG, EDMODO,...) O EN EL ESPACIO DE LAS APLICACIONES (SOUND CLOUD, IVOOX,...); COMPARTIR Y RECIBIR FEEDBACK DEL RESTO DEL MUNDO MUNDIAL...

13. En el último año ¿ha utilizado las nuevas tecnologías y medios de comunicación para los siguientes usos?

	SI	NO
1. Colaborar con otros ciudadanos en un proyecto colectivo (por ejemplo, participar en yoconstruyo.pucese.edu.ec; participar en proyectos de <i>crowdfunding</i> ; apoyar o colaborar en otros tipos de proyectos sociales)		
2. Participar en debates o comentar sobre asuntos políticos o cívicos en un blog, en una red social o en un medio de comunicación		
3. Realizar peticiones en línea a las autoridades públicas		
4. Firmar una petición para apoyar una causa política o social.		
5. Elaborar de forma colaborativa productos mediáticos con fines sociales, culturales o didácticos (campañas, materiales de sensibilización o formativos, capacitaciones, etc.)		

14. ¿Qué medios considera idóneos para canalizar las siguientes necesidades comunicativas? *Coloque una opción diferente en cada casilla utilizando la letra que señala los diferentes medios.*

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| a) Documentos en papel | b) Canal <i>You tube</i> |
| c) Twitter             | d) Skype                 |
| e) Google Drive        | f) Whatsapp              |

1. Convocar a una marcha por el derecho al agua potable en la ciudad	
2. Compartir contenidos, información y/o recursos con otras personas y elaborar documentos de modo colaborativo	
3. Realizar una entrevista de trabajo para una organización con sede en el exterior.	
4. Mandar un mensaje urgente (para que se lea lo antes posible).	
5. Compartir videos educativos creados por un equipo de profesionales en el que participas, como parte de una estrategia de prevención del embarazo adolescente	
6. Convocar a una reunión con formato tradicional	

15. Escoja el medio o herramienta óptimo para las siguientes actividades comunicativas. Coloque una opción diferente en cada casilla utilizando la letra que señala los diferentes medios:

- a) Foro                      b) Chat                      c) Wiki                      d) Facebook

1. Tener un espacio para el diálogo en tiempo real entre compañeros de su ámbito académico sobre una problemática en la que están actuando.	
2. Crear una colección de páginas web de manera colaborativa entre varios compañeros.	
3. Discutir sobre un tema en profundidad y a largo plazo a partir de un interrogante que genera una persona del grupo. Es posible compartir las propias reflexiones sobre el tema en el momento que uno pueda.	
4. Crear grupos de discusión para temas específicos, compartir información de interés con personas del entorno cercano o el público en general, enviar documentos y materiales de apoyo y recibir trabajos o informes.	

16. A la hora de crear, difundir o comentar algún mensaje en las redes sociales. ¿En qué medida tiene en cuenta los siguientes aspectos? Marque con una X la opción que considere. 1 es poco y 5 mucho.

	1	2	3	4	5
Lenguaje de género					
Respeto a los derechos humanos					
Respeto a la diversidad cultural, sexual, religiosa y política					
Promoción de la convivencia intercultural					
Promoción de la democracia y la participación					
El sentido del humor					
Calidad y nitidez de las imágenes o videos					
Claridad y contundencia del mensaje					
Veracidad y exactitud de la información (contraste de fuentes)					
Los derechos de autor					
Privacidad y control de datos					

17. ¿Qué es lo más cuestionable en esta imagen? Marque la opción que mejor represente su opinión.



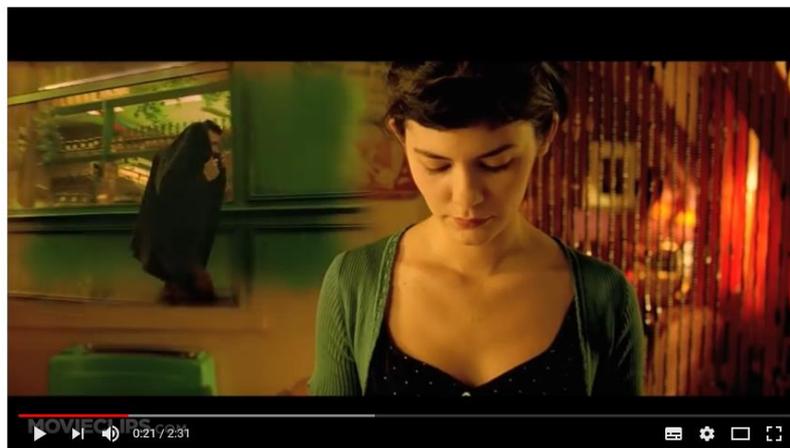
1. Que sea sexista	
2. Que hagan publicidad de Barbie	
3. Que sean regalos de baja calidad	

18. Valore este cartel publicitario. Marque la opción que mejor represente su opinión.



1. Hacen falta anuncios como este para concienciar a la gente	
2. Es un anuncio tramposo que obvia otras alternativas de consumo de agua potable	
3. Es bueno que lo vean los niños y las niñas, así adquieren buenos hábitos	

19. ¿Qué elementos del lenguaje audiovisual se utilizan en el siguiente fragmento de la película? Marque con una X las opciones que considere:



1) Los primeros planos para reflejar el estado emocional de la protagonista.	
2) Los colores cálidos para reflejar la tristeza de la protagonista.	
3) La música para potenciar aquellas emociones que no son capaces de expresar por sí solas las imágenes.	
4) La cámara subjetiva, cuando Amélie dirige la mirada hacia las cortinas de la puerta, para dar mayor dramatismo a la escena.	

20. Este cartel publicitario apareció en 2017 en una de las vías de acceso a la ciudad de Loja (Ecuador). Marque las afirmaciones con las que esté de acuerdo, una por cada aspecto:



<b>Respecto al contenido e intencionalidad del mensaje</b>		
1.	El mensaje pretende sugerir simplemente el buen sabor de la carne	
2.	El anuncio emite una imagen de la mujer equiparándola a un trozo de carne	
3.	Es un anuncio muy creativo, sugerente y original	
<b>Respecto a las técnicas para atraer la atención</b>		
1.	Se utiliza la imagen de una mujer hermosa y con poca ropa para sugerir que es apetecible	
2.	Se utilizan recursos de lenguaje audiovisual para conectar con emociones como el deseo sexual	
3.	Se utiliza el icono de una mujer como símbolo de ternura	
<b>Respecto a los valores, estilos de vida y puntos de vista están representados</b>		
1.	Placer sexual y culinario	
2.	Libertad	
3.	Alimentación sana	

21. ¿Hay razones para quejarse de algunos canales de televisión? Marque en el siguiente cuadro en qué aspectos y con cuánta frecuencia.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Programación					
Lenguaje utilizado					
Manejo de la publicidad					
Derechos Humanos					
Información					

22. Marque con una X la opción que completa la siguiente frase: Cuando un periodista elabora mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos...

- a) no es realmente un periodista, sino un activista de alguna ONG que no tiene futuro en los medios.
- b) no es algo real, puesto que todos los periodistas tienen y muestran prejuicios, estereotipos y contravalores.
- c) no tiene tantas oportunidades como otros profesionales que son más sensacionalistas e interesados.
- d) se está desempeñando de un modo ético y con responsabilidad social.


23. ¿En qué medida las siguientes acciones pueden contribuir a la transformación de una realidad social a través de los medios de comunicación? Marque con una X de acuerdo con su opinión. 1 es poco y 5 mucho.

	1	2	3	4	5
Confrontar la veracidad de la información antes de compartirla					
Enviar una nota de prensa a un periódico					
Hablar en un programa de radio					
Participar en un programa de TV					
Haciendo seguimiento y participando en los canales comunicativos de los partidos políticos y de los representantes					
Construyendo reportajes para los medios de comunicación y/o redes sociales denunciando o evidenciando una realidad de mi localidad					
Creando y difundiendo materiales culturales (Canciones, poemas, cortometrajes, etc.)					
Promoviendo la igualdad de género en los mensajes que creo y comparto					
Participando de comunidades virtuales que trabajen en temas sociales.					
Apoyando la participación de personas extranjeras en los medios de comunicación locales o en las redes sociales					

24. ¿Contamos con los conocimientos y habilidades para ver cómo nos influyen los medios de comunicación?



# **Anexo 2**

Cuestionario de Competencias mediática e informacional v. 2 (post-test 1)



Este instrumento de evaluación forma parte de un estudio que se realiza desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas en colaboración de la Cátedra de Unesco de Comunicación y Valores Educativos de la Universidad del País Vasco. A través de las siguientes preguntas se pretende conocer su grado de competencia mediática e informacional y garantizamos la confidencialidad en las respuestas que dé. Es importante que conteste seriamente a todas las preguntas expresando lo que usted sabe, cree y opina. Conteste con total confianza. Si tiene alguna duda, coméntela con la persona encargada de la actividad. Muchas gracias.

## Cuestionario: Grado de competencia mediática e informacional v.2

### POST TEST 1

Antes de empezar, necesitamos crear un código para usted. Su código es la primera letra de su primer nombre + la primera letra de su primer apellido + la fecha de su cumpleaños. Así, si usted se llama María Estupiñán y nació el 17 de julio del 2001, su código será: ME17072001

Su código es										
Sexo	Hombre					Mujer				
Ciudad										
Edad										
Carrera										
Curso										
Fecha de realización										

Marque con una X en qué medida usa los siguientes instrumentos:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Smartphone					
Tablet					
PC					
Internet móvil					
Internet fijo					



UNESCO Chair in Communication  
and Educational Values  
Donostia – San Sebastian. Spain



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

Observe el siguiente anuncio y responda. <https://youtu.be/lak7EqO-hZ8>



Coro Coca-Cola - Razones para creer (Fullscreen HD) Oficial 1.30"

En las siguientes preguntas marque con una X la opción que considere correcta o que mejor represente su opinión:

25. Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona, ¿por qué cree que lo logra?

- e) Por las razones que argumenta
- f) Por los sentimientos que genera
- g) Por las razones y sentimientos que presenta
- h) No lo sé


26. En general, cuando aparecen en los medios de comunicación situaciones o personajes con quienes nos identificamos emocionalmente, estas nos ayudan a comprendernos mejor.

Nunca	
Un poco	
Bastante	
Mucho	

Observe los anuncios y seleccione el que más le gustó desde su punto de vista artístico.

COROLLA

FORD PUERTAS





27. Elija las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales ha elegido el anuncio.

1	Porque me gustó	
2	Porque la idea es novedosa	
3	Porque no hay que pensar mucho	
4	Por los sentimientos que me trasmite	
5	Por la facilidad de entender el anuncio	
6	Por el ritmo narrativo, los planos y/o el color	
7	Las imágenes y el sonido están bien	
8	Porque los demás me dan igual	

28. Explique al autor del anuncio de *Corolla*, cuál es su opinión sobre el anuncio que ha hecho. *Seleccione la frase con la que más se identifica.*

- e) No lo sé.
- f) Le valoraría bastante favorable (8 de 10) por el hecho de reflejar algo realmente posible.
- g) Refleja una imagen sexista y anticuada, puesto que no va dirigido al sector femenino.
- h) Es un anuncio que logra utilizar los sueños y deseos de las personas para vender el producto. Los valores que trata son materialistas y estereotipados.


29. Marque con una X su opinión. *Solo puede marcar una opción por frase.*

	Verdadero	Falso	No sé
g) Nuestro interés o participación en lo que ocurre a nuestro alrededor surge principalmente de la influencia que ejercen los medios, pues estos influyen en nuestras necesidades y deseos.			
h) En la actualidad los medios de comunicación son la ventana desde donde miramos "casi todo" lo que ocurre socialmente.			
i) Los mensajes de los medios de comunicación son tan potentes que todas las personas los captan de la misma forma.			
j) Los medios de comunicación informan de acuerdo a los intereses económicos e ideológicos de sus propietarios.			
k) En el uso de los medios los usuarios tienden a difundir sus narrativas favoritas.			
l) Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.			

30. Después de ver el corto "It girl" de Oriol Puig marque con una X las afirmaciones que considere correctas:



11) El cortometraje expresa un mensaje muy superficial.	
12) Las técnicas utilizadas en el corto para llamar la atención no logran su propósito.	
13) El corto utiliza elementos como el humor, la dualidad y la crítica.	
14) La brevedad del video muestra que el montaje audiovisual fue sencillo.	
15) Una de las intenciones del corto es sugerir la frivolidad que en ocasiones se muestra en las redes.	
16) La música no tiene ninguna influencia significativa en el video.	
17) El corto sugiere que lo que se muestra en las redes puede distar mucho de la realidad.	
18) El corto invita a reflexionar sobre el uso que se da a las redes sociales.	
19) La actriz principal parece no identificarse muy bien con el papel que escenifica.	
20) El autor pretende hacer una sátira, en clave de humor, sobre las <i>bloggeras</i> o <i>influencers</i> de moda.	

31. Coloque al lado de cada imagen el tipo de plano o ángulo correspondiente. *Escriba en cada caso la letra respectiva.*

h) Plano General
i) Primer Plano
j) Primerísimo primer plano
k) Plano Americano
l) Plano Medio
m) Plano de detalle
n) Ángulo cenital



32. Preste atención a estas imágenes y cree una historia coherente. Comience por la imagen número 1 y añada 4 más. Señale en las casillas inferiores los números de las imágenes que ha elegido:

1



2



3



4



5



6

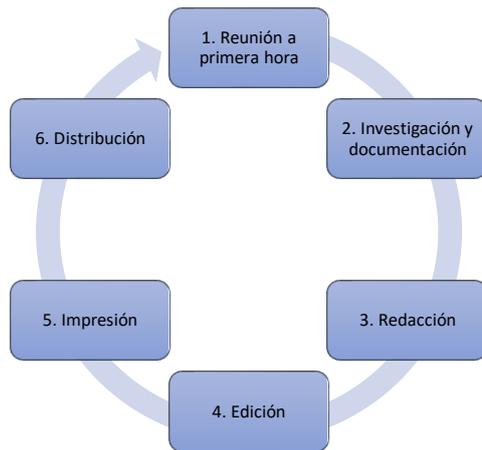


7



1				
---	--	--	--	--

33. Marque con una X a qué proceso de producción corresponde la siguiente secuencia. Sólo puede marcar una opción:



Una revista <i>online</i>	
Un periódico	
Un blog	

34. Imagine que va a participar en un concurso de video. Ordene las siguientes acciones en la fase que corresponda. Solo debe colocar la letra de cada acción en una de las fases (o pre-producción, o rodaje o posproducción)

**Acciones**

- k) Construcción de guion literario donde se desarrolla la idea y los personajes
- l) Grabación de escenas
- m) Preparación de la iluminación, el sonido y las cámaras
- n) Contratar equipos, vestuarios y material necesario
- o) Construcción del guion técnico mostrando las particularidades del rodaje
- p) Redacción de la ficha técnica de los equipos
- q) Selección del material grabado
- r) Montaje y edición de escenas, sonidos y créditos
- s) Ensayo con actores
- t) Publicitar y distribuir el video

Fases	
<b>Pre producción</b>	
<b>Rodaje</b>	
<b>Posproducción</b>	

35. Para la producción de un programa radiofónico se desarrollan las fases de pre producción, producción y post producción. Ordene cronológicamente las acciones que se han de llevar a cabo en la fase de pre producción:

Acciones

- h) Investigación sobre el tema
- i) Búsqueda de recursos
- j) Realización de ensayos
- k) Verificación de últimos detalles
- l) Organización y asignación de tareas
- m) Redacción de guiones
- n) Determinación del tema y preparación del proyecto de producción

Orden	
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	
6°	
7°	

36. Termine la infografía sobre las fases de creación de un audiovisual. Coloque la letra que corresponda en cada caso.



- a) Rodaje
- b) Exhibición
- c) Desarrollo de proyecto
- d) Postproducción
- e) Preproducción

37. En el último año ¿ha utilizado las nuevas tecnologías y medios de comunicación para los siguientes usos?

	SI	NO
6. Colaborar con otros ciudadanos en un proyecto colectivo (por ejemplo, participar en yoconstruyo.pucese.edu.ec; participar en proyectos de <i>crowdfunding</i> ; apoyar o colaborar en otros tipos de proyectos sociales)		
7. Participar en debates o comentar sobre asuntos políticos o cívicos en un blog, en una red social o en un medio de comunicación		
8. Realizar peticiones en línea a las autoridades públicas		
9. Firmar una petición para apoyar una causa política o social.		
10. Elaborar de forma colaborativa productos mediáticos con fines sociales, culturales o didácticos (campañas, materiales de sensibilización o formativos, capacitaciones, etc.)		

38. ¿Qué medios considera idóneos para canalizar las siguientes necesidades comunicativas? *Coloque una opción diferente en cada casilla utilizando la letra que señala los diferentes medios.*

- |                        |                  |
|------------------------|------------------|
| g) Documentos en papel | h) Canal Youtube |
| i) Twitter             | j) Skype         |
| k) Google Drive        | l) Whatsapp      |

7. Convocar a una marcha por el derecho al agua potable en la ciudad	
8. Compartir contenidos, información y/o recursos con otras personas y elaborar documentos de modo colaborativo	
9. Realizar una entrevista de trabajo para una organización con sede en el exterior.	
10. Mandar un mensaje urgente (para que se lea lo antes posible).	
11. Compartir videos educativos creados por un equipo de profesionales en el que participas, como parte de una estrategia de prevención del embarazo adolescente	
12. Convocar a una reunión con formato tradicional	

39. Escoja el medio o herramienta óptimo para las siguientes actividades comunicativas. *Coloque una opción diferente en cada casilla utilizando la letra que señala los diferentes medios:*

e) Foro                      f) Chat                      g) Wiki                      h) Facebook

5. Tener un espacio para el diálogo en tiempo real entre compañeros de su ámbito académico sobre una problemática en la que están actuando.	
6. Crear una colección de páginas web de manera colaborativa entre varios compañeros.	
7. Discutir sobre un tema en profundidad y a largo plazo a partir de un interrogante que genera una persona del grupo. Es posible compartir las propias reflexiones sobre el tema en el momento que uno pueda.	
8. Crear grupos de discusión para temas específicos, compartir información de interés con personas del entorno cercano o el público en general, enviar documentos y materiales de apoyo y recibir trabajos o informes.	

40. A la hora de crear, difundir o comentar algún mensaje en las redes sociales. ¿En qué medida tiene en cuenta los siguientes aspectos? *Marque con una X la opción que considere. 1 es poco y 5 mucho.*

	1	2	3	4	5
Lenguaje de género					
Respeto a los derechos humanos					
Respeto a la diversidad cultural, sexual, religiosa y política					
Promoción de la convivencia intercultural					
Promoción de la democracia y la participación					
El sentido del humor					
Calidad y nitidez de las imágenes o videos					
Claridad y contundencia del mensaje					
Veracidad y exactitud de la información (contraste de fuentes)					
Los derechos de autor					
Privacidad y control de datos					

41. ¿Qué es lo más cuestionable en esta imagen? Marque la opción que mejor represente su opinión.



4. Que sea sexista	<input type="checkbox"/>
5. Que hagan publicidad de Barbie	<input type="checkbox"/>
6. Que sean regalos de baja calidad	<input type="checkbox"/>

42. Valore este cartel publicitario. Marque la opción que mejor represente su opinión.



4. Hacen falta anuncios como este para concienciar a la gente	<input type="checkbox"/>
5. Es un anuncio tramposo que obvia otras alternativas de consumo de agua potable	<input type="checkbox"/>
6. Es bueno que lo vean los niños y las niñas, así adquieren buenos hábitos	<input type="checkbox"/>

43. ¿Qué elementos del lenguaje audiovisual se utilizan en el siguiente fragmento de la película? Marque con una X las opciones que considere:



1) El primerísimo primer plano para desarrollar la acción narrativa en la escena de la confección de la carta.	<input type="checkbox"/>
2) El movimiento de cámara inicial de panorámica que permite descubrir un espacio en su totalidad y seguir la acción que realiza la protagonista.	<input type="checkbox"/>
3) Los colores se utilizan para resaltar las emociones y elementos que se relacionan con la protagonista (con su personalidad y dinamismo).	<input type="checkbox"/>
4) Los planos generales y movimientos de la que permiten descubrir los espacios en su totalidad y seguir la acción que desarrollan los personajes.	<input type="checkbox"/>

44. Este cartel publicitario apareció en 2017 en una de las vías de acceso a la ciudad de Loja (Ecuador). Marque las afirmaciones con las que esté de acuerdo, una por cada aspecto:



<b>Respecto al contenido e intencionalidad del mensaje</b>		
4. El mensaje pretende sugerir simplemente el buen sabor de la carne		
5. El anuncio emite una imagen de la mujer equiparándola a un trozo de carne		
6. Es un anuncio muy creativo, sugerente y original		
<b>Respecto a las técnicas para atraer la atención</b>		
4. Se utiliza la imagen de una mujer hermosa y con poca ropa para sugerir que es apetecible		
5. Se utilizan recursos de lenguaje audiovisual para conectar con emociones como el deseo sexual		
6. Se utiliza el icono de una mujer como símbolo de ternura		
<b>Respecto a los valores, estilos de vida y puntos de vista están representados</b>		
4. Placer sexual y culinario		
5. Libertad		
6. Alimentación sana		

45. ¿Hay razones para quejarse de algunos canales de televisión? Marque en el siguiente cuadro en qué aspectos y con cuánta frecuencia.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Programación					
Lenguaje utilizado					
Manejo de la publicidad					
Derechos Humanos					
Información					

46. Marque con una X la opción que completa la siguiente frase: Cuando un periodista elabora mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos...

- e) no es realmente un periodista, sino un activista de alguna ONG que no tiene futuro en los medios.
- f) no es algo real, puesto que todos los periodistas tienen y muestran prejuicios, estereotipos y contravalores.
- g) no tiene tantas oportunidades como otros profesionales que son más sensacionalistas e interesados.
- h) se está desempeñando de un modo ético y con responsabilidad social.


47. ¿En qué medida las siguientes acciones pueden contribuir a la transformación de una realidad social a través de los medios de comunicación? Marque con una X de acuerdo con su opinión. 1 es poco y 5 mucho.

	1	2	3	4	5
Confrontar la veracidad de la información antes de compartirla					
Enviar una nota de prensa a un periódico					
Hablar en un programa de radio					
Participar en un programa de TV					
Haciendo seguimiento y participando en los canales comunicativos de los partidos políticos y de los representantes					
Construyendo reportajes para los medios de comunicación y/o redes sociales denunciando o evidenciando una realidad de mi localidad					
Creando y difundiendo materiales culturales (Canciones, poemas, cortometrajes, etc.)					
Promoviendo la igualdad de género en los mensajes que creo y comparto					
Participando de comunidades virtuales que trabajen en temas sociales.					
Apoyando la participación de personas extranjeras en los medios de comunicación locales o en las redes sociales					

48. ¿Contamos con los conocimientos y habilidades para ver cómo nos influyen los medios de comunicación?



# **Anexo 3**

Cuestionario de Competencias mediática e informacional v. 2 (post-test 2)



Este instrumento de evaluación forma parte de un estudio que se realiza desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas en colaboración de la Cátedra de Unesco de Comunicación y Valores Educativos de la Universidad del País Vasco. A través de las siguientes preguntas se pretende conocer su grado de competencia mediática e informacional y garantizamos la confidencialidad en las respuestas que dé. Es importante que conteste seriamente a todas las preguntas expresando lo que usted sabe, cree y opina. Conteste con total confianza. Si tiene alguna duda, coméntela con la persona encargada de la actividad. Muchas gracias.

## Cuestionario: Grado de competencia mediática e informacional v.2

### POST TEST 2

Antes de empezar, necesitamos crear un código para usted. Su código es la primera letra de su primer nombre + la primera letra de su primer apellido + la fecha de su cumpleaños. Así, si usted se llama María Estupiñán y nació el 17 de julio del 2001, su código será: ME17072001

Su código es										
Sexo	Hombre					Mujer				
Ciudad										
Edad										
Carrera										
Curso										
Fecha de realización										

Marque con una X en qué medida usa los siguientes instrumentos:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Smartphone					
Tablet					
PC					
Internet móvil					
Internet fijo					



UNESCO Chair in Communication  
and Educational Values  
Donostia – San Sebastian. Spain



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

Observe el siguiente anuncio y responda.



En las siguientes preguntas marque con una X la opción que considere correcta o que mejor represente su opinión:

49. Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona, ¿por qué cree que lo logra?

- i) Por las razones que argumenta
- j) Por los sentimientos que genera
- k) Por las razones y sentimientos que presenta
- l) No lo sé


50. En general, cuando aparecen en los medios de comunicación situaciones o personajes con quienes nos identificamos emocionalmente, estas nos ayudan a comprendernos mejor.

Nunca	
Un poco	
Bastante	
Mucho	

Observe los anuncios y seleccione el que más le gustó desde su punto de vista artístico.

COROLLA



FORD PUERTAS



51. Elija las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales ha elegido el anuncio.

1	Porque me gustó	
2	Porque la idea es novedosa	
3	Porque no hay que pensar mucho	
4	Por los sentimientos que me trasmite	
5	Por la facilidad de entender el anuncio	
6	Por el ritmo narrativo, los planos y/o el color	
7	Las imágenes y el sonido están bien	
8	Porque los demás me dan igual	

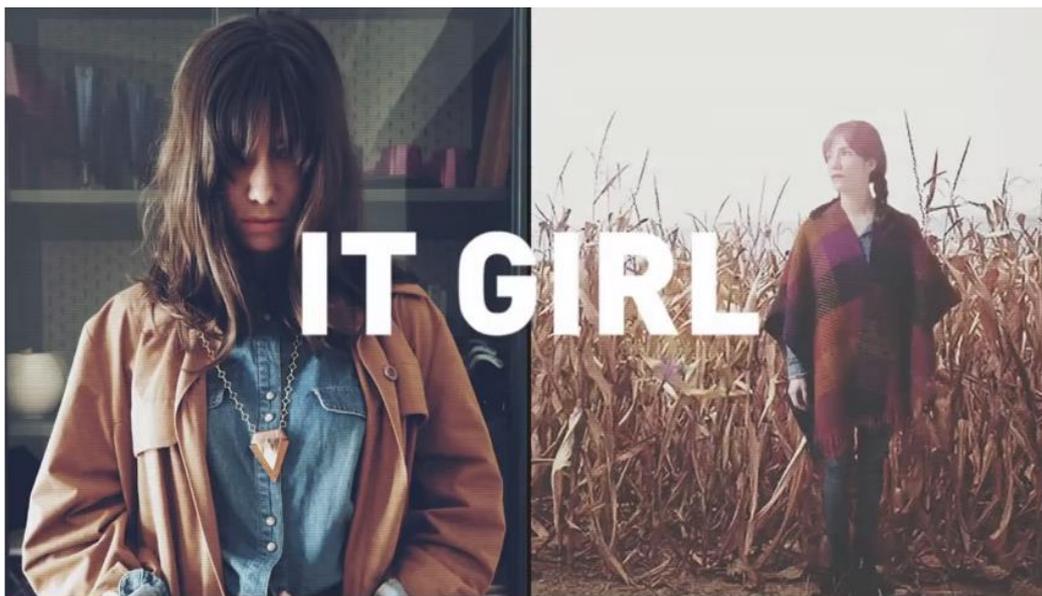
52. Explique al autor del anuncio de *Corolla*, cuál es su opinión sobre el anuncio que ha hecho. *Seleccione la frase con la que más se identifica.*

- i) No lo sé.
- j) Le valoraría bastante favorable (8 de 10) por el hecho de reflejar algo realmente posible.
- k) Refleja una imagen sexista y anticuada, puesto que no va dirigido al sector femenino.
- l) Es un anuncio que logra utilizar los sueños y deseos de las personas para vender el producto. Los valores que trata son materialistas y estereotipados.


53. Marque con una X su opinión. *Solo puede marcar una opción por frase.*

	Verdadero	Falso	No sé
m) Nuestro interés o participación en lo que ocurre a nuestro alrededor surge principalmente de la influencia que ejercen los medios, pues estos influyen en nuestras necesidades y deseos.			
n) En la actualidad los medios de comunicación son la ventana desde donde miramos "casi todo" lo que ocurre socialmente.			
o) Los mensajes de los medios de comunicación son tan potentes que todas las personas los captan de la misma forma.			
p) Los medios de comunicación informan de acuerdo a los intereses económicos e ideológicos de sus propietarios.			
q) En el uso de los medios los usuarios tienden a difundir sus narrativas favoritas.			
r) Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.			

54. Después de ver el corto "It girl" de Oriol Puig marque con una X las afirmaciones que considere correctas:



21) El cortometraje expresa un mensaje muy superficial.	
22) Las técnicas utilizadas en el corto para llamar la atención no logran su propósito.	
23) El corto utiliza elementos como el humor, la dualidad y la crítica.	
24) La brevedad del video muestra que el montaje audiovisual fue sencillo.	
25) Una de las intenciones del corto es sugerir la frivolidad que en ocasiones se muestra en las redes.	
26) La música no tiene ninguna influencia significativa en el video.	
27) El corto sugiere que lo que se muestra en las redes puede distar mucho de la realidad.	
28) El corto invita a reflexionar sobre el uso que se da a las redes sociales.	
29) La actriz principal parece no identificarse muy bien con el papel que escenifica.	
30) El autor pretende hacer una sátira, en clave de humor, sobre las <i>bloggeras</i> o <i>influencers</i> de moda.	

55. Coloque al lado de cada imagen el tipo de plano o ángulo correspondiente. *Escriba en cada caso la letra respectiva.*

o) Plano General
p) Primer Plano
q) Primerísimo primer plano
r) Plano Americano
s) Plano Medio
t) Plano de detalle
u) Ángulo cenital



56. Preste atención a estas imágenes y cree una historia coherente. Comience por la imagen número 1 y añada 4 más. Señale en las casillas inferiores los números de las imágenes que ha elegido:

1



2



3



4



5



6



7



1				
---	--	--	--	--

57. Marque con una X a qué proceso de producción corresponde la siguiente secuencia. Sólo puede marcar una opción:



Una revista <i>online</i>	
Un periódico	
Un blog	

58. Imagine que va a participar en un concurso de video. Ordene las siguientes acciones en la fase que corresponda. Solo debe colocar la letra de cada acción en una de las fases (o pre-producción, o rodaje o posproducción)

**Acciones**

- u) Construcción de guion literario donde se desarrolla la idea y los personajes
- v) Grabación de escenas
- w) Preparación de la iluminación, el sonido y las cámaras
- x) Contratar equipos, vestuarios y material necesario
- y) Construcción del guion técnico mostrando las particularidades del rodaje
- z) Redacción de la ficha técnica de los equipos
- aa) Selección del material grabado
- bb) Montaje y edición de escenas, sonidos y créditos
- cc) Ensayo con actores
- dd) Publicitar y distribuir el video

Fases	
<b>Pre producción</b>	
<b>Rodaje</b>	
<b>Posproducción</b>	

59. Para la producción de un programa radiofónico se desarrollan las fases de pre producción, producción y post producción. Ordene cronológicamente las acciones que se han de llevar a cabo en la fase de pre producción:

Acciones

- o) Investigación sobre el tema
- p) Búsqueda de recursos
- q) Realización de ensayos
- r) Verificación de últimos detalles
- s) Organización y asignación de tareas
- t) Redacción de guiones
- u) Determinación del tema y preparación del proyecto de producción

Orden	
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	
6°	
7°	

60. Termine la infografía sobre cómo construir un podcast. Coloque la letra que corresponda en cada caso.

**vocabulario PODCAST**

Es un archivo de audio que se publica en la red a modo de emisión radiofónica. Va unido a unos metadatos para facilitar la suscripción o la descarga.

**CÓMO**

- 1
- 2
- 3
- 4

**APPS**

DE ESCRITORIO: AUDACITY, MIXXX, GARAGEBAND (Mac), GRABADORA DE SONIDOS, SOUNDCLLOUD, SPREAKER, IVOOX (online)

PARA DISPOSITIVOS MÓVILES: SOUNDCLLOUD, SPREAKER RADIO, IPADIO, IVOOX (Android e iOS), HOKUSAI (iOS), MP3 RECORDER LITE (iOS), HI-Q MP3 (Android)

**PARA QUÉ**

RADIO ESCOLAR, AUDIOCUENTOS, AUDIOLIBROS, REPORTAJES, ENTREVISTAS, MÚSICA, DRAMATIZACIÓN,...

VISITA LOS EJEMPLOS

Néstor Alonso educ@conTIC

a) **GRABAR**  
CON APLICACIONES DE ESCRITORIO O APPS PARA DISPOSITIVOS MÓVILES.

b) **EDITAR**  
RECORTAR, MEJORAR, REDUCIR RUIDOS, AÑADIR PISTAS, MÚSICA DE FONDO, ETC. EDITAR LAS ETIQUETAS ID3 Y GUARDAR EN FORMATO MP3.

c) **PLANIFICAR**  
ELEGIR TEMA, DISTRIBUIR TAREAS, RECOGER Y PROCESAR INFORMACIÓN. ELABORAR UN GUIÓN.

d) **PUBLICAR**  
SUBIR A LA WEB, EN ESPACIO PROPIO (BLOG, EDMODO, ...) O EN EL ESPACIO DE LAS APLICACIONES (SOUNDCLLOUD, IVOOX, ...); COMPARTIR Y RECIBIR FEEDBACK DEL RESTO DEL MUNDO MUNDIAL...

61. En el último año ¿ha utilizado las nuevas tecnologías y medios de comunicación para los siguientes usos?

	SI	NO
11. Colaborar con otros ciudadanos en un proyecto colectivo (por ejemplo, participar en yoconstruyo.pucese.edu.ec; participar en proyectos de <i>crowdfunding</i> ; apoyar o colaborar en otros tipos de proyectos sociales)		
12. Participar en debates o comentar sobre asuntos políticos o cívicos en un blog, en una red social o en un medio de comunicación		
13. Realizar peticiones en línea a las autoridades públicas		
14. Firmar una petición para apoyar una causa política o social.		
15. Elaborar de forma colaborativa productos mediáticos con fines sociales, culturales o didácticos (campañas, materiales de sensibilización o formativos, capacitaciones, etc.)		

62. ¿Qué medios considera idóneos para canalizar las siguientes necesidades comunicativas? *Coloque una opción diferente en cada casilla utilizando la letra que señala los diferentes medios.*

- |                        |                  |
|------------------------|------------------|
| m) Documentos en papel | n) Canal Youtube |
| o) Twitter             | p) Skype         |
| q) Google Drive        | r) Whatsapp      |

13. Convocar a una marcha por el derecho al agua potable en la ciudad	
14. Compartir contenidos, información y/o recursos con otras personas y elaborar documentos de modo colaborativo	
15. Realizar una entrevista de trabajo para una organización con sede en el exterior.	
16. Mandar un mensaje urgente (para que se lea lo antes posible).	
17. Compartir videos educativos creados por un equipo de profesionales en el que participas, como parte de una estrategia de prevención del embarazo adolescente	
18. Convocar a una reunión con formato tradicional	

63. Escoja el medio o herramienta óptimo para las siguientes actividades comunicativas. *Coloque una opción diferente en cada casilla utilizando la letra que señala los diferentes medios:*

- i) Foro                      j) Chat                      k) Wiki                      l) Facebook

9. Tener un espacio para el diálogo en tiempo real entre compañeros de su ámbito académico sobre una problemática en la que están actuando.	
10. Crear una colección de páginas web de manera colaborativa entre varios compañeros.	
11. Discutir sobre un tema en profundidad y a largo plazo a partir de un interrogante que genera una persona del grupo. Es posible compartir las propias reflexiones sobre el tema en el momento que uno pueda.	
12. Crear grupos de discusión para temas específicos, compartir información de interés con personas del entorno cercano o el público en general, enviar documentos y materiales de apoyo y recibir trabajos o informes.	

64. A la hora de crear, difundir o comentar algún mensaje en las redes sociales. ¿En qué medida tiene en cuenta los siguientes aspectos? *Marque con una X la opción que considere. 1 es poco y 5 mucho.*

	1	2	3	4	5
Lenguaje de género					
Respeto a los derechos humanos					
Respeto a la diversidad cultural, sexual, religiosa y política					
Promoción de la convivencia intercultural					
Promoción de la democracia y la participación					
El sentido del humor					
Calidad y nitidez de las imágenes o videos					
Claridad y contundencia del mensaje					
Veracidad y exactitud de la información (contraste de fuentes)					
Los derechos de autor					
Privacidad y control de datos					

65. ¿Qué es lo más cuestionable en esta imagen? Marque la opción que mejor represente su opinión.



7. Que sea sexista	<input type="checkbox"/>
8. Que hagan publicidad de Barbie	<input type="checkbox"/>
9. Que sean regalos de baja calidad	<input type="checkbox"/>

66. Valore este cartel publicitario. Marque la opción que mejor represente su opinión.



7. Hacen falta anuncios como este para concienciar a la gente	<input type="checkbox"/>
8. Es un anuncio tramposo que obvia otras alternativas de consumo de agua potable	<input type="checkbox"/>
9. Es bueno que lo vean los niños y las niñas, así adquieren buenos hábitos	<input type="checkbox"/>

67. ¿Qué elementos del lenguaje audiovisual se utilizan en el siguiente fragmento de la película? Marque con una X las opciones que considere:



5) Los primeros planos para reflejar el estado emocional de la protagonista.	<input type="checkbox"/>
6) Los planos generales y movimientos de la que permiten descubrir los espacios en su totalidad y seguir la acción que desarrollan los personajes	<input type="checkbox"/>
7) La música para potenciar aquellas emociones que no son capaces de expresar por sí solas las imágenes.	<input type="checkbox"/>
8) Los colores cálidos para reflejar la tristeza de la protagonista.	<input type="checkbox"/>

68. Este cartel publicitario apareció en 2017 en una de las vías de acceso a la ciudad de Loja (Ecuador). Marque las afirmaciones con las que esté de acuerdo, una por cada aspecto:



<b>Respecto al contenido e intencionalidad del mensaje</b>		
7.	El mensaje pretende sugerir simplemente el buen sabor de la carne	
8.	El anuncio emite una imagen de la mujer equiparándola a un trozo de carne	
9.	Es un anuncio muy creativo, sugerente y original	
<b>Respecto a las técnicas para atraer la atención</b>		
7.	Se utiliza la imagen de una mujer hermosa y con poca ropa para sugerir que es apetecible	
8.	Se utilizan recursos de lenguaje audiovisual para conectar con emociones como el deseo sexual	
9.	Se utiliza el icono de una mujer como símbolo de ternura	
<b>Respecto a los valores, estilos de vida y puntos de vista están representados</b>		
7.	Placer sexual y culinario	
8.	Libertad	
9.	Alimentación sana	

69. ¿Hay razones para quejarse de algunos canales de televisión? Marque en el siguiente cuadro en qué aspectos y con cuánta frecuencia.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Programación					
Lenguaje utilizado					
Manejo de la publicidad					
Derechos Humanos					
Información					

70. Marque con una X la opción que completa la siguiente frase: Cuando un periodista elabora mensajes en los medios evitando estereotipos, prejuicios o valores antidemocráticos...

- i) no es realmente un periodista, sino un activista de alguna ONG que no tiene futuro en los medios.
- j) no es algo real, puesto que todos los periodistas tienen y muestran prejuicios, estereotipos y contravalores.
- k) no tiene tantas oportunidades como otros profesionales que son más sensacionalistas e interesados.
- l) se está desempeñando de un modo ético y con responsabilidad social.


71. ¿En qué medida las siguientes acciones pueden contribuir a la transformación de una realidad social a través de los medios de comunicación? Marque con una X de acuerdo con su opinión. 1 es poco y 5 mucho.

	1	2	3	4	5
Confrontar la veracidad de la información antes de compartirla					
Enviar una nota de prensa a un periódico					
Hablar en un programa de radio					
Participar en un programa de TV					
Haciendo seguimiento y participando en los canales comunicativos de los partidos políticos y de los representantes					
Construyendo reportajes para los medios de comunicación y/o redes sociales denunciando o evidenciando una realidad de mi localidad					
Creando y difundiendo materiales culturales (Canciones, poemas, cortometrajes, etc.)					
Promoviendo la igualdad de género en los mensajes que creo y comparto					
Participando de comunidades virtuales que trabajen en temas sociales.					
Apoyando la participación de personas extranjeras en los medios de comunicación locales o en las redes sociales					

72. ¿Contamos con los conocimientos y habilidades para ver cómo nos influyen los medios de comunicación?



# **Anexo 4**

Escala de valores PVQ de Schwartz (2003)



Este instrumento de evaluación forma parte de un estudio que se realiza desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas en colaboración con la Cátedra de Unesco de Comunicación y Valores Educativos de la Universidad del País Vasco. A través de las siguientes preguntas se pretende conocer cuáles son sus valores y garantizamos la confidencialidad en las respuestas que dé. Es importante que conteste seriamente a todas las preguntas expresando lo que usted opina. Conteste con total confianza. Si tiene alguna duda, coméntela con la persona encargada de la actividad. Muchas gracias.

## Escala de valores de Schwartz

Antes de empezar, necesitamos crear un código para usted. Su código es la primera letra de su primer nombre + la primera letra de su primer apellido + la fecha de su cumpleaños. Así, si usted se llama María Estupiñán y nació el 17 de julio del 2001, su código será: ME17072001

<b>Su código es</b>									
<b>Sexo</b>	<b>Hombre</b>				<b>Mujer</b>				
<b>Ciudad</b>									
<b>Edad</b>									
<b>Carrera</b>									
<b>Curso</b>									
<b>Fecha de realización</b>									

Se trata de que nos diga hasta qué punto la persona que se describe en cada pregunta se parece a usted. Si fuera muy parecida coloque una "x" en la columna que está encabezada con el número 6, reflejando que piensa que esa persona se parece "Totalmente" a usted. Por el contrario, si esa persona no se parece en absoluto a usted debiera poner una "x" en la columna encabezada por un 1, reflejando que esa persona no se parece "Nada" a usted. Cuando su respuesta sea más matizada, debe utilizar el resto de la escala marcando una "x" en el 2 o el 3...



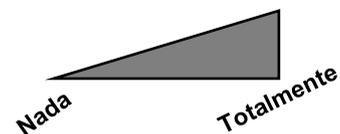
Nada=1

6=Totalmente

Ejemplo: ¿En qué medida esta persona se parece a mí?

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
X. Le gusta salir de fiesta y tomar hasta ponerse contento/a.				X		

## ¿En qué medida esta persona se parece a mí?



	1	2	3	4	5	6
1. Tener ideas nuevas y ser creativa es importante para ella. Le gusta hacer las cosas a su manera.						
2. Para ella es importante ser rica. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.						
3. Le parece importante que todo el mundo sea tratado de la misma manera. Cree que todo el mundo debería tener las mismas oportunidades en la vida.						
4. Para ella es importante mostrar sus habilidades. Quiere que todo el mundo la admire por lo que hace.						
5. Para ella es importante vivir en un entorno seguro. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad.						
6. Le gustan las sorpresas y siempre está buscando hacer cosas nuevas. Le parece importante hacer muchas cosas distintas en la vida.						
7. Cree que las personas deben hacer lo que se les manda. Cree que deberían obedecer las normas siempre, aunque nadie las vea.						
8. Para ella es importante escuchar a personas que son distintas a ella. Aunque no esté de acuerdo con ellas quiere comprenderlas.						
9. Para ella es importante ser humilde y modesta. Trata de no llamar la atención.						
10. Para ella es importante divertirse. Le gusta darse caprichos.						
11. Para ella es importante tomar sus propias decisiones sobre qué va a hacer. Le gusta ser libre y no depender de los demás.						
12. Para ella es muy importante ayudar a las personas que tiene a su alrededor. Se preocupa por su bienestar.						
13. Tener éxito es importante para ella. Le gustaría que todo el mundo reconociese sus éxitos.						
14. Para ella es importante que el gobierno le garantice su seguridad frente a todo tipo de amenazas. Quiere un Estado fuerte capaz de defender a sus ciudadanos.						
15. Busca aventura y le gusta tomar riesgos. Quiere una vida emocionante.						
16. Para ella es importante comportarse siempre correctamente. Quiere evitar hacer cualquier cosa que puedan decir que está mal.						
17. Para ella es importante hacerse respetar por los demás. Quiere que la gente haga lo que ella dice.						
18. Para ella es importante ser fiel a sus amigos. Quiere dedicarse a las personas que le son cercanas.						
19. Cree firmemente que la gente debería preocuparse por la naturaleza. Cuidar el medio ambiente es importante para ella.						
20. Las tradiciones son importante para ella. Trata de seguir las costumbres de su religión o de su familia.						

21. Busca cualquier ocasión para divertirse. Para ella es importante hacer cosas que le proporcionen placer.

--	--	--	--	--	--	--	--



# **Anexo 5**

Evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes (Marchal et al., 2018)



Este instrumento de evaluación forma parte de un estudio que se realiza desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas en colaboración de la Cátedra de Unesco de Comunicación y Valores Educativos de la Universidad del País Vasco. A través de las siguientes preguntas se pretenden identificar opiniones y creencias en relación a los roles de género, los comportamientos y las expectativas en las relaciones de pareja y familia; y garantizamos la confidencialidad en las respuestas que dé. Es importante que conteste seriamente a todas las preguntas expresando lo que usted cree. Conteste con total confianza. Si tiene alguna duda, coméntela con la persona encargada de la actividad. Muchas gracias.

## Instrumento: Evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes

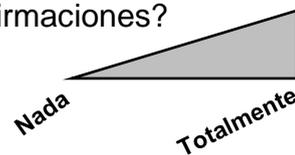
### PRETEST 1

Antes de empezar, necesitamos crear un código para usted. Su código es la primera letra de su primer nombre + la primera letra de su primer apellido + la fecha de su cumpleaños. Así, si usted se llama María Estupiñán y nació el 17 de julio del 2001, su código será: ME17072001

<b>Su código es</b>									
<b>Sexo</b>	<b>Hombre</b>		<b>Mujer</b>						
<b>Ciudad</b>									
<b>Edad</b>									
<b>Carrera</b>									
<b>Curso</b>									
<b>Fecha de realización</b>									



¿En qué medida está Ud. de acuerdo con las siguientes afirmaciones?



	1	2	3	4	5	6
1. Lo natural en las familias es que las decisiones importantes las tome el hombre.						
2. La mujer debe estar dispuesta a aceptar la autoridad del hombre.						
3. Lo lógico es que la mujer obedezca al hombre.						
4. En las relaciones de pareja, el hombre debe dejar bien claro quién manda desde el principio.						
5. En las relaciones familiares, el hombre es el que manda.						
6. En la familia el hombre es el encargado de aportar el dinero a casa.						
7. Un cierto grado de sumisión hace más atractivas a las mujeres.						
8. La naturaleza de la mujer la inclina a realizar las tareas domésticas.						
9. Para que una pareja funcione la mujer ha de esmerarse en cuidar su aspecto.						
10. Es normal que mi pareja se enfade si le llevo la contraria.						
11. Para que una pareja sea estable, el hombre ha de estar satisfecho sexualmente.						
12. Es normal que los hombres enamorados sean celosos.						
13. Tengo la sensación de que a veces mi pareja me ridiculiza.						
14. Muchas veces, cuando una mujer es agredida por su pareja es porque lo ha provocado.						
15. Un cierto grado de violencia sexual hace más interesante la relación de pareja.						
16. La mujer debe estar dispuesta a tener relaciones sexuales siempre que su pareja se lo pida.						

17. Cuando mi pareja se enfada conmigo me siento culpable.						
18. La violencia machista solo debería denunciarse cuando se producen lesiones graves.						
19. Es lógico que mi pareja controle todo lo que hago.						
20. Para una buena relación de pareja, la mujer debe evitar llevar la contraria al hombre.						

Fuente: Marchal, Brando, Montes y Tomás (2018).



# **Anexo 6**

Cuadernillo de trabajo para el alumnado



# Competencia mediática e informativa en la universidad



## Cuadernillo de trabajo para el alumnado

Proyecto de intervención educativa

Nombres y apellidos		
Sexo	Hombre	Mujer
Ciudad		
Edad		
Carrera y nivel		

## Ficha alumnado 1

	Imagen	Emoción que transmite	Sonido
1			
2			
3			
4			
5			
6			

## Ficha alumnado 2

# El color en los anuncios

Si hay un campo que explota al máximo el valor simbólico del color y la influencia en nuestra psicología es el de la publicidad. Todos y cada uno de los productos de consumo salen al mercado con un color estudiado al milímetro.

¿No te has fijado como cambian los colores al comienzo de cada calle en una gran superficie? ¡Hazlo!, es como una tienda de ropa en la que todo se ordena por colores, pero en este caso no es gratuita. En las estanterías de los hipermercados cada producto intenta con su forma y con su color atraer nuestra atención en distintos aspectos según el producto, la edad o sexo del consumidor al que va dirigido.

Algunos quieren parecer saludables, de confianza; en otros interesa la elegancia o, simplemente, que sean atractivos y brillantes. Los detergentes siempre suelen ser azules o verdes para convencer de su frescura y limpieza porque automáticamente lo asociamos a la naturaleza que es verde o al agua azul. Además, son azules y verdes intensos y saturados porque la mayoría juega en su slogan con su poder limpiador. Por el contrario, los suavizantes tienen esos mismos colores, pero en tonos pastel para convencer de su suavidad.

*Tomado de <http://Profesoradostic.educacion.es>*

Psicología del color, básica en publicidad

Federico Arévalo

**La utilización de ciertos colores en la publicidad es punto clave utilizado por los creativos y publicistas, a la hora de crear la imagen de una marca buscan captar la atención del consumidor como una estrategia. Los especialistas en el área de la publicidad lo saben. Sin embargo, no está demás tomarlo en cuenta si estás por comenzar la creación de tu propia marca.**

Marcas como Mc Donalds, Kellogg's, Heinz, KFC y Pizza Hut son altamente reconocidas en la industria y todas ellas tienen algo en común, el color que utilizan en sus logos.

Desde años antes, esta estrategia basada en la psicología del color, la cual se refiere al campo de estudio que está dirigido a analizar el efecto del color en la percepción y la conducta humana, es utilizada en el diseño arquitectónico, la moda, la señalética y por supuesto el arte publicitario.

Se dice que detrás de cada color se encuentran señales psicológicas que provocan diferentes emociones, sentimientos y estados de ánimo en las personas, por ello se convierten en un gran truco en el mundo del marketing digital, o incluso en el del marketing político.

Un estudio realizado por smallbiztrends indica que el 93 por ciento de los consumidores toman una decisión de compra de acuerdo a la apariencia visual, el 6 por ciento por la apariencia de la textura y el 1 por el sonido o el olor.

De acuerdo a la psicología del color, el rojo utilizado en la publicidad, por ejemplo, es para incrementar la frecuencia cardiaca, se utiliza en restaurantes para acrecentar el apetito, en las ventas de liquidación, entre otras.

El color amarillo representa optimismo, jovialidad, atrapa la atención inmediata, muestra claridad. Se ha utilizado en marcas como Nikon, National Geographic, Best Buy, etc.

El azul se ve como un color no invasivo que invita a la productividad, crea la sensación de seguridad y verdad en una marca. Lo vemos en marcas como Facebook, Twitter, Skype, Oral B, American Express, etc.

Ya sea que te dediques a la mercadotecnia, el diseño o seas consumidor, esto puede ser de gran utilidad, y así conocer las emociones que hay detrás de cada color con el fin de identificar las intenciones de las marcas y tomar mejores decisiones de compra.



Tomado el 17 de Enero de 2016 de:

[http://ecuadorinteligente.com/web/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=104:psicologia-de-color-basica-en-publicidad&Itemid=177](http://ecuadorinteligente.com/web/index.php?option=com_k2&view=item&id=104:psicologia-de-color-basica-en-publicidad&Itemid=177)

## Ficha Alumnado 3

### Los colores nos condicionan al comprar

**Nuestras decisiones de compra se basan en el aspecto cromático del producto. Los colores influyen en nuestra psicología, los publicistas lo saben y se aprovechan de ello**

Piergiorgio M. Sandri  
13/01/2012

¿Usted se subiría a un avión de **color negro**? ¿Compraría una botella de agua con un cristal de color marrón? Lo más probable es que no. ¿Por qué? Tal vez porque un aeroplano de color negro evoca luto y muerte y no es lo más apropiado cuando se vuela. Y un envase de **tonalidades** parecidas al barro nos haría pensar que el agua está sucia. Son dos ejemplos extremos, pero demuestran cómo los colores modifican nuestras percepciones e influyen sobre nuestras decisiones. Los especialistas en marketing lo saben y utilizan sus efectos para orientar nuestras compras.

En un **experimento** conocido de finales de los años sesenta, Louis Cheskin, director del Colour Research Institute, pidió a un grupo de amas de casa que probaran tres cajas de detergentes y que decidieran cuál de ellas daba mejor resultado con las prendas delicadas. Una caja era amarilla, la otra azul y la tercera, azul con puntos amarillos. A pesar de que las tres contenían el mismo producto, las reacciones fueron distintas. El detergente de la caja amarilla se juzgó demasiado fuerte, el de la azul se consideró que no tenía fuerza para limpiar. Ganó la caja bicolor.

En otra prueba se dieron dos muestras de cremas de belleza a un grupo de mujeres, una en un recipiente rosa y otra, en uno de color azul. Casi el 80% de las mujeres declararon que la crema del bote rosa era más fina y efectiva que la del bote azul. Nadie sabía que la composición de las cremas era idéntica.

“No es una exageración decir que la gente no sólo compra el producto *per se*, sino también por los colores que lo acompañan. El color penetra en la **psique del consumidor** y puede convertirse en un estímulo directo para la venta”, escribe el publicista Luc Dupont en su libro *1001 trucos publicitarios* (2011). Según Elena Añaños, profesora del departamento de Psicología en la facultad de Ciencia de la Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona y autora del libro *Psicología y comunicación publicitaria*, “la importancia del **color en la publicidad** es incuestionable. En los anuncios se hacen patentes los efectos funcionales, emocionales y estéticos de los colores.” (Valli et al., 2009, p.41). “Estos impresionan, al llamar la atención y expresan, al provocar un significado y emoción. Pero también comunican, ya que tienen un valor de signo.” (Tena, 2004 citado por Valli et al., 2009, p. 45).

De acuerdo con un estudio de Kissmetrics, “entre el 62% y el 90% de la información que recibimos en los primeros 90 segundos tras ver a una persona o a un objeto se refiere al color”. Roberto Álvarez del Blanco, profesor de marketing del Instituto de Empresa y autor de un libro sobre **neuromarketing** lo confirma. “El color es lo primero que se ve y es lo que más se recuerda. La luz transita por varias áreas cerebrales, en la parte posterior donde se descompone para luego ir a otra zona, donde se procesa la información.” (2011). Este recorrido tiene una consecuencia visible sobre el organismo. “Los valores cromáticos

condicionan el estado de ánimo. Pueden provocar estímulos, ilusión, fantasía o tristeza”, asegura.

Existen una gran cantidad de **estudios científicos** sobre este tema. El experto en biosociología Alexander Schauss (1985), para probar sus teorías de que el **color rosa** puede reducir algunos valores fisiológicos como el pulso y la tensión arterial y, por lo tanto, mitigar los comportamientos violentos, llevó a cabo el siguiente experimento: tras pintar de rosa las celdas de prisiones militares y de reformatorios, pudo constatar que efectivamente esta tonalidad pastel apaciguaba la ira y la ansiedad. Del mismo modo, también hay investigaciones que demuestran que los niños mejoran su rendimiento en un aula con el cielo pintado de **azul**, al transmitir serenidad y al facilitar la concentración; con sus trabajos, Johannes Itten (1970) y Josef Albers (1979) llegaron a la conclusión de que el verde ayuda a los pacientes a tolerar el dolor; en 1926, Carl Warden y Ellen Flynn comprobaron que de entre ocho objetos del mismo peso, el de color negro siempre parecía más pesado al consumidor, aunque no lo fuera; un experimento de la misma índole llevado a cabo en una fábrica estadounidense demostró que unas cajas de embalaje negras parecían más ligeras a los trabajadores cuando se pintaron de color **verde** pálido. ¡Hasta llegaron a sentirse menos cansados después de un día de trabajo...!

A su vez, Morton Walker y Gerald y Faber Birren (citados en Hill, 2008) estudiaron a fondo el efecto del color **rojo**: está comprobado que su visión aumenta la adrenalina, el corazón late más fuerte, se dispara la presión sanguínea, aumenta la respiración y el apetito. En cambio, con el azul, el **cerebro** envía hormonas neurotransmisoras que tranquilizan, bajan el pulso y causan un descenso de la temperatura. Ese color puede hasta tener efectos depresivos (en inglés la palabra *blues* tiene esta connotación). También es significativo el caso del puente de los Frailes Negros, el Blackfriars Bridge, en Londres. Cuando se abrió al público estaba pintado de color negro y se convirtió en el destino preferido de los suicidas que se tiraban por el borde. Pero, cuando se repintó de color verde (se asocia a la esperanza), las muertes se redujeron en un 34%.

Estos resultados psicológicos tienen trascendencia en el marketing. En primer lugar, los expertos aconsejan a las empresas apropiarse del color para potenciar su **estrategia de comunicación**. Algunos consumidores se acordarán de célebres lemas publicitarios basados en este enfoque (“Piensa en verde”; “Somos azules”; “la cuenta Naranja”). En efecto, quien consigue **asociar su logo a un color** consigue un tesoro, porque es como si se apropiara de él. El retorno, en términos de imagen, es fabuloso. Hasta hubo un caso judicial de dos entidades financieras en España que llegaron a los tribunales para ver quién entre las dos tenía derecho a usar la tonalidad naranja para identificar su banco.

Además, el color sirve para que el consumidor pueda **identificar el producto** en las estanterías y pueda orientarse exclusivamente a través del color. (Le suena aquella frase: “Por favor déme aquello que es de aquel color...”).

Fragmento de: <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120113/54244233858/los-colores-nos-condicionan-al-comprar.html>

## Ficha alumnado 4

(...) Luego hay que acertar con la tonalidad. ¿Se ha preguntado alguna vez por qué en un **anuncio de televisión** casi nunca verá un coche para jóvenes de color plata o gris mientras casi siempre a un veinteañero conduciendo vehículos de colores vivos o cálidos? Porque los colores plateados, entre otros efectos, transmiten la idea de que el producto es caro y exclusivo, mientras que la otra gama comunicará lo contrario (por ejemplo, el naranja hace que lo que se está promocionando resulte más accesible).

(...)

Luis Morillas es uno de los máximos expertos de *branding* en España y ha creado algunos de los logos más importantes que se ven cada día en las tiendas y escaparates. “Los colores cambian la experiencia del producto. Es como cuando tú te vistes, de un color o de otro: el mensaje que transmites a los demás varía”, indica. “Yo diría que para una empresa el color es tan importante como la elección del nombre”, asegura. “Mi consejo es apostar por una **asociación cromática** original. Proporciona un punto de diferenciación superior”. Un buen ejemplo de esta estrategia es la que consiguió, con los años, la firma Cacaolat. Consiguió que un competidor retirara un producto que reproducía en sus envases su conocida combinación de colores de marrón y amarillo.

Pero no existen reglas fijas. Este experto reconoce que, a veces, adoptar un color en contra de los cánones recomendados puede funcionar ya que constituye un punto de provocación.

Cuando no es posible mantener una apuesta cromática, a veces cambiar de color llega a ser una estrategia ganadora para **diferenciarse de la competencia** y llamar la atención. Por ejemplo, en 1990, Heinz lanzó un nuevo producto: un ketchup de color verde. Vendió siete millones de botellitas en los primeros siete meses. Pepsi-Cola al principio también incorporaba el color rojo de Coca-Cola, hasta que decidió adoptar el azul para diferenciarse y captar a un público más juvenil. Cuando aún había carretes, Fuji decidió pasarse al color verde para oponerse al amarillo de Kodak. No sólo sus cajas eran de este color, sino que en la impresión de las fotos el verde brillaba más. Apple, cuando empezó a vender ordenadores empleaba una manzana mordida de diferentes colores para transmitir un cierto significado lúdico (el sentido era que la informática, con sus ordenadores, era más fácil de usar). Pero, años después lo ha abandonado a favor del blanco, un color más elegante y neutro para subrayar una colocación en el mercado más elitista.

Recientemente, **McDonald's** ha dejado su mítico color rojo (una tonalidad apreciada por los más pequeños y que suele estimular el hambre) a favor del verde, en un intento de reposicionar su marca hacia la comida saludable y un estilo de vida sostenible. Cuando la empresa productora del jabón Lux empezó a vender en color rosa, verde, turquesa, sustituyendo la pastilla habitual de color amarillo, se convirtió en número uno de jabones de belleza en el mercado. Los nuevos colores sugerían delicadeza y cuidado, intimidad y cariño y los consumidores se mostraron entusiastas.

El color es una herramienta muy potente a nivel sensorial. Puede influir en la **dimensión espacial** (el rojo y el amarillo tienden a hacer los objetos más cercanos y más grandes y son más fáciles de enfocar) y también en el sabor. En particular, en la alimentación existe un tabú relacionado con el azul. Un estudio de Moir, del año 1936, marcó un hito

impactante: se preparó un bufet en el que muchos de los alimentos tenían colores impropios, aplicando colorantes que no tenían sabor alguno. El resultado fue que los comensales se quejaron de que muchos platos no sabían a nada y además algunos se sintieron mal después de probarlos, incluso con vómitos. Piénselo: ¿usted comería unos espaguetis de color azul? Según el etólogo Desmond Morris, este color calma el hambre. Esto se debe, entre otras cosas, a que en la naturaleza hay pocos alimentos con este color. De hecho, entre las chocolatinas coloreadas de M&M las de color azul son las más escasas y sólo representan el 10% del total del sobre (de paso, el azul es el color preferido para los cepillos de dientes, que son, de alguna manera, la antítesis de la comida).

Ahora bien, cuando se habla de colores, más allá de los efectos fisiológicos, existen **factores culturales** que dependen del momento, de la época, del lugar. Por ejemplo, de acuerdo con Kissmetrics (2012), los compradores impulsivos, los que suelen pagar con tarjeta de crédito, amantes de la comida rápida y los *outlet* son más sensibles al rojo, al naranja y al negro. Los que suelen ir de compras con presupuesto cerrado, en centros comerciales, se sienten más atraídos por el azul. Por último, los compradores tradicionales, que suelen visitar tiendas al detalle, son más sensibles a los colores pastel.

Añaños reconoce que “las sensaciones que experimenta el consumidor son experiencias subjetivas y psicológicas, dependen también de la experiencia que el receptor tenga y evolucionan con el cambio de los estilos de vida, la moda, la edad”. Por ejemplo, en la actualidad, según reconocía recientemente el rotativo *Herald Tribune*, el color **blanco** parece estar de moda. Vuelve a triunfar en los gadgets tecnológicos (el iPhone lo acaba de lanzar con éxito), después de un largo dominio del negro y plateado. Como se asocia con la sencillez, el blanco puede transmitir la idea de que el aparato es más fácil de usar.

Sin embargo, también hay una explicación coyuntural. Peter Weil, profesor de la Universidad de Delaware, especialista en estética y antropología, llegó a la conclusión de que después de los atentados del 11-S la sociedad estadounidense optó por adquirir coches plateados porque se sentían vulnerables, asustados y tristes. El plateado era precisamente un color que transmitía confianza, prosperidad. Mientras que ahora, con la incertidumbre económica, vuelve a prosperar el blanco, que se ha convertido en el color estrella de los coches de todo el mundo. Es **símbolo de pureza**, libertad y de esperanza, porque, de alguna manera, puede transformarse en cualquier otra cosa. “Es el color ideal para tiempos de crisis. Elegir un color fuerte significa atreverse, pero en la actualidad el consumidor es más bien nostálgico. El blanco se relaciona con los años sesenta, la época del crecimiento de la posguerra, cuando no se podía elegir: la nevera sólo era blanca”, explicaba en una entrevista Vanni Codeluppi, sociólogo del consumo al diario italiano *La Repubblica*.

Fragmento de: <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120113/54244233858/los-colores-nos-condicionan-al-comprar.html>

## Ficha alumnado 5

### Clasificación de verduras y frutas en cinco colores

Las verduras y frutas se clasifican según su color en: verde, amarillo-anaranjado, blanco, azul-morado y rojo. Lo ideal es que el plato tenga al menos dos a tres colores todos los días, o que durante el día se consuma una variedad de colores, de preferencia **“cinco porciones, cinco colores”**. Cada color tiene propiedades distintas, por lo tanto un alimento no sustituye a otro y deben combinarse durante el día.

A continuación se presentan los principales alimentos dentro de cada color y el beneficio que ellos otorgan. Cabe destacar que muchas de las características nutricionales son comunes en las verduras y frutas como por ejemplo, que en general son bajas en calorías, libres de grasas, todas aportan vitaminas, minerales y fibra dietética (7). Adicionalmente todas las verduras y frutas contienen una amplia variedad de compuestos biológicamente activos conocidos como fitoquímicos. Existen alrededor de cien mil diferentes compuestos que le dan el color y sabor a la verdura o fruta y son los que definen el beneficio en la salud de las personas. Muchos de estos compuestos poseen acción antioxidante, es decir, previenen el daño oxidativo de las células y por ende ciertas enfermedades cardiovasculares y algunos cáncer (8,9).

### Verde

Este grupo aporta pocas calorías y tienen un gran valor alimentario por su riqueza en vitaminas (especialmente A, C, el complejo B, E y K), minerales como magnesio y potasio y fibra. El color verde se debe a la presencia de la clorofila.

Las verduras de color verde oscuro se caracterizan por ser buen aporte de folatos, que son indispensables para la adecuada función y desarrollo del cerebro. Por ejemplo, la luteína y la zeaxantina de la familia de los carotenoides, que se encuentran en la espinaca y el brócoli entre otros vegetales, tienen propiedades antioxidantes y ayudan a proteger los ojos al mantener la retina en buen estado. Las crucíferas, como el repollo, los repollos de bruselas y el nabo, contienen ciertos fitoquímicos que se han asociado a la reducción del riesgo de tumores cancerígenos.

Lechuga, apio, repollo, achicoria, berro, acelga, espinaca, kiwi, palta, lima, uva verdes, guayaba, rúcula, endivia, alcachofas, zapallitos italianos, tunas, brócoli, repollos de bruselas, perejil, cilantro, aloe vera, habas, arvejas, porotos verdes, puerros, ciboulette, pepino y espárragos.

## Amarillo - Anaranjado

Estas verduras y frutas aportan principalmente caroteno, sustancia que favorece la formación de vitamina A y tiene efecto antioxidante. El caroteno se aisló por primera vez a partir de la zanahoria, hortaliza a la que debe su nombre. Este grupo se caracteriza también por ser una buena fuente de vitaminas C, ácido fólico y algunos minerales como magnesio, potasio, flúor y calcio en menor cantidad.

El ácido fólico, que en la mayoría de los casos se consigue en los vegetales de hojas verdes, también se encuentra en las frutas y verduras amarillo - anaranjado. El ácido fólico es una vitamina del complejo B que puede ayudar a prevenir algunos defectos congénitos y reducir el riesgo de enfermedades cardíacas.

Zanahoria, zapallo, choclo, melón, limón, naranja, caquis, damasco, duraznos, nísperos, mandarinas, pomelo, fruto del paraíso, mango, lúcuma, membrillo, papayas, pepino (fruta) y piña.

## Blanco

Contienen compuestos azufrados, almidones y vitaminas del complejo B. Poseen minerales como potasio, magnesio y, por sobre todo, destaca su efecto anticancerígeno y de estimulación del sistema inmunológico. Además a través de la fibra ayuda a mantener adecuados niveles de colesterol. Estos vegetales se han estudiado en relación con los siguientes elementos:

Alicina presente en ajos, cebollas y cebollines, con el fin de determinar de qué manera puede ayudar a bajar el colesterol, la presión arterial y aumentar la habilidad del organismo para combatir las infecciones.

Indoles y sulforafanos que se encuentran en vegetales como la coliflor, para determinar de qué manera pueden inhibir el crecimiento cancerígeno.

Los polifenoles que se encuentran en las peras y las uvas blancas se están evaluando a fin de identificar su posible papel en la reducción del riesgo de contraer ciertos tipos de cáncer.

Cebolla, ajo, cebollín, coliflor, nabos, brotes, dientes de dragón, coliflor, champiñones, porotos granados, manzana, plátano, pera, uva blanca, alcayota y chirimoya.

## Azul – Morado

Debe su color a una sustancia llamada antocianina que tiene efecto antioxidante. Poseen minerales como potasio, magnesio, vitaminas del complejo B y algo de vitamina A. Aportan fitoestrógenos, polifenoles y ayudan en la prevención de enfermedades cardiovasculares.

Berenjena, cebollas rojas, radicchio, coliflor morada, moras, arándanos, uvas negras y rosadas, pasas, repollo morado, ciruela, higos y brevas.

## Rojo

Son fuente de carotenoides, vitaminas A, C, ácido fólico entre otras vitaminas del complejo B. Poseen además altas cantidades de potasio. Son muy bajas en sodio por lo que deben su efecto protector en la prevención de enfermedades cardiovasculares. Su color rojo se debe a la presencia de un potente antioxidante llamado licopeno. Se han asociado dietas altas en licopeno con la disminución del riesgo de enfermedades cardiovasculares y algunos tipos de cáncer, como el de próstata.

Tomate, pimentón, ají, betarraga, rábano, frutilla, frambuesa, sandía, cerezas, cramberry, guindas y granada.

Tomado de: Zacarías, I., Speisky, H., Fuentes, J. González, C. G., Domper, A., Fonseca, L. y Olivares, S. (2016). *Los colores de la salud*. Santiago de Chile: Ministerio de Agricultura. (pp. 13-18)

## Ficha alumnado 6

A lo largo de la sesión hemos visto que existen estudios y normas para utilizar los colores y hacer que los productos, creaciones artísticas e imágenes comuniquen con éxito lo que desean. Marca la opción que consideras correcta, teniendo en cuenta lo aprendido. **Razona tu respuesta.**

Productos	¿Qué color escogerías para el empaque de estos productos?			¿Qué sensación transmite el color que seleccionaste?		
Comidas preparadas y/o rápidas	Verde	Blanco	Naranja	Entusiasmo	Ansiedad	Tranquilidad
Artículos de limpieza e higiene	Rojo	Azul	Gris	Ímpetu	Alegría	Frescura
Ingredientes de alimentos, bebidas y productos infantiles	Blanco	Negro	Rojo	Confianza	Optimismo	Impaciencia
Salones de belleza	Rosado	Amarillo	Verde	Romanticismo	Ansiedad	Depresión
Automóviles, lociones para hombre, artículos deportivos	Purpura	Negro	Azul	Seguridad	Elegancia	Tranquilidad
Artículos de playa, alimentos y bebidas	Rojo	Naranja	Negro	Entusiasmo	Ansiedad	Tranquilidad
Perfumes, lápices labiales	Negro	Verde	Rojo	Ansiedad	Tranquilidad	Felicidad
Alimentos congelados	Verde	Naranja	Azul	Bienestar	Alegría	Entusiasmo
Detergentes	Azul	Amarillo	Naranja	Alegría	Euforia	Limpieza
Productos farmacéuticos	Naranja	Verde	Rojo	Vitalidad	Tranquilidad	Higiene
Redes sociales y mensajería	Verde	Azul	Amarillo	Frescura	Seguridad	Pureza
Productos light (bajos en calorías)	Rojo	Rosado	Negro	Elegancia	Serenidad	Ligereza
Suavizantes	Morado	Rojo	Celeste	Suavidad	Optimismo	Seguridad

## Ficha alumnado 7

Nombre del producto:			
Nº integrantes del grupo que lo tienen:		Nº integrantes del grupo que les gustaría tenerlo:	
¿Os parece imprescindible para el día a día? ¿Mejora nuestras vidas?	Sí		No
	¿Por qué?		
¿Favorece la comunicación?	Sí		No
	¿Por qué?		
Aspectos positivos del producto:			
Aspectos negativos del producto:			
¿Qué valores considera ud. que ofrece el producto?			

# What it's like to own an Apple Product

The Oatmeal

<http://theoatmeal.com>



Ficha alumnado 8

## **Ficha alumnado 9. ¿Qué se puede hacer para superar la brecha digital?**

**Piense en acciones y propuestas que se puedan llevar a cabo para reducir la brecha digital:**

**A nivel local:**

**A nivel provincial:**

**A nivel regional:**

**A nivel nacional:**

## Ficha alumnado 10

QUINIELA	1 Muy de acuerdo	X Algo de acuerdo	2 Desacuerdo
Formar parte de una red social en internet es básicamente para el entretenimiento y contacto con amigos			
Quien tiene un perfil más completo en la red con sus gustos, buenos momentos y aficiones es una persona más fiable			
Las redes sociales son espacios virtuales en los cuales las personas controlan la información que reciben y publican			
La creación de perfiles fomenta una actitud de presentarse a los demás como famosos			
La actualización permanente del perfil y el estado es una práctica cotidiana sin mayores implicaciones en la vida personal			
Las redes sociales potencian actitudes como fisgoneo y cotilleo de la vida privada de los amigos			
La movilización en redes sociales para la reivindicación de los Derechos Humanos en la actualidad es efectiva			
En las redes sociales la publicidad y el consumo lo controla el propio usuario			
En las redes sociales se puede publicar todo sin necesidad de respetar los derechos de autor. (texto, música e imagen)			
En lo que se comparte en las redes destacan valores como el éxito, el poder, el hedonismo, el consumismo, el pasarlo bien y vivir experiencias emocionantes.			
En las redes sociales deberían compartirse más creaciones que promuevan la equidad, justicia social, bondad, humildad, libertad y creatividad.			
La interculturalidad es otra realidad que debería hacerse más visible y promocionarse en las redes sociales.			
La mayoría de las personas que más se muestran en las redes sociales deberían valorar más la humildad y la autenticidad.			
Las redes sociales inducen a cultivar el individualismo, a querer tener más cosas, a aparentar, y a sobreestimar la diversión y el éxito.			
Las personas que utilizan las redes para promover campañas de solidaridad y justicia social suelen ser comprometidas, con espíritu de servicio.			

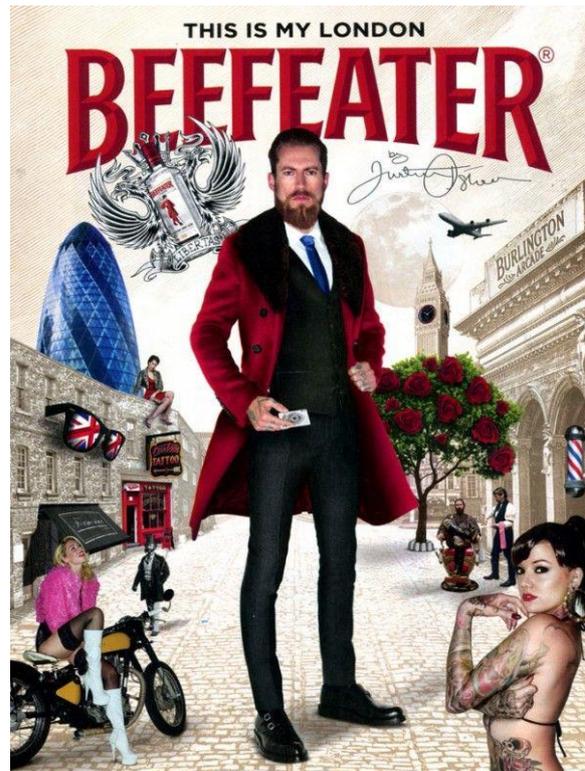
# Ficha alumnado 11. Medios, sexualidad y relaciones.

## Estudio de caso

Esta es una actividad de análisis de la imagen que un determinado medio de comunicación y género crea sobre el género, sexo y las relaciones.

*Medio* se refiere al modo en el que una historia o mensaje se emite: televisión, películas, revistas, videojuegos, internet, etc. Para el presente caso de estudio el medio que estamos observando son anuncios impresos (anuncios de revistas y periódicos).

*Género* significa un tipo particular de historia o mensaje: por ejemplo, un *reality* (programa de televisión), en películas una comedia romántica, o una de terror; revistas de adolescentes; videojuegos de disparos en primera persona; redes sociales; etc. En el presente caso estamos observando anuncios de alcohol. Observa los anuncios:





Medio se refiere al modo en el que una historia o mensaje se emite: televisión, películas, revistas, videojuegos, internet, etc. Para el presente caso de estudio el medio que estamos observando son anuncios impresos (anuncios de revistas y periódicos).

Ahora responde las siguientes preguntas en otra hoja:

- ¿A qué audiencia crees que están dirigidos estos anuncios?
- ¿Qué comportamientos y características se muestran como recompensados? ¿Es diferente para los hombres o mujeres?
- ¿Qué comportamientos y características se muestran como castigados? ¿Es diferente para los hombres o mujeres?
- ¿Quién es vivible y normal en estos anuncios?
- ¿Quién es invisible o anormal en estos anuncios?

Compartan sus respuestas en el grupo y sinteticen en otra hoja las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué expresan los anuncios de alcohol sobre los hombres?
- ¿Qué expresan los anuncios de alcohol sobre las mujeres?
- ¿Qué expresan los anuncios de alcohol sobre el sexo y las relaciones?

## Ficha Alumnado 12

En 2008, Sony retiró y pidió disculpas por un anuncio en el que anunciaba el modelo blanco de su consola portátil PSP. La publicidad mostraba a una mujer blanca sujetando por la cara a una mujer negra en una actitud agresiva. Sony se ha defendido argumentando que su única intención era mostrar el gran contraste de color existente entre la PSP negra original y la nueva PSP blanca, y que nunca se pretendió transmitir ningún otro tipo de mensaje.



Tomado de: [www.20minutos.es/noticia/1174032/0/donettes/campanas/publicidad/](http://www.20minutos.es/noticia/1174032/0/donettes/campanas/publicidad/)

## Ficha alumnado 13

El mundo de la moda también tiende a ser bastante polémica en sus campañas de publicidad. Uno de los casos más recordados es el de Dolce y Gabbana en 2007. La empresa creó un anuncio en el que se podía ver a un hombre sujetando por las muñecas a una mujer tumbada en el suelo mientras otros cuatro contemplaban la escena. Amnistía Internacional consideró la campaña como “una apología de la violencia hacia la mujer”. El anuncio fue retirado a nivel mundial.



Tomado de: [www.20minutos.es/noticia/1174032/0/donettes/campanas/publicidad/](http://www.20minutos.es/noticia/1174032/0/donettes/campanas/publicidad/)

## Ficha alumnado 14

En 2011 una demanda colectiva fue presentada contra **New Balance** acusando a la compañía de calzado deportivo con sede en Boston de realizar publicidad engañosa al afirmar que sus zapatillas tonificadoras para caminar quemaban más calorías y mejoraban la salud... Claro que hoy nos preguntamos ¿a quién se le ocurrió semejante disparate?



Fuente: <https://www.luismaram.com/marcas-que-han-incurrido-en-publicidad-enganosa/>

## Ficha alumnado 15

En 2013, La Procuraduría Federal del Consumidor [sancionó](#) a la cadena de comida rápida McDonald's con una multa de 684 mil 584 pesos y la orden de suspender la publicidad que aseguraba la inclusión de fruta como postre de la Cajita Feliz, ya que contenía imágenes inexactas de la misma que inducían confusión entre los consumidores. Aunque el caso no parece tan grave, McDonald's pasó a formar parte del grupo de marcas que han incurrido en publicidad engañosa.



Fuente: <https://www.luismaram.com/marcas-que-han-incurrido-en-publicidad-enganosa/>

## Ficha alumnado 16

La campaña 149 Calorías, lanzada por la marca Coca Cola en México en 2013 para aludir a que una botella de su bebida contaba apenas con esta carga calórica, misma que podría eliminarse con actividades felices como bailar o sacar a pasear al perro, causó una enorme polémica que desencadenó finalmente que fuera retirada y sancionada por Cofepris y Profeco por engañosa y representar un riesgo para la salud.



Fuente: <https://www.luismaram.com/marcas-que-han-incurrido-en-publicidad-enganosa/>

## Ficha alumnado 17

En 2016 las autoridades chilenas denunciaron a Kellogg's y otras compañías por mantener publicidad dirigida a niños en los empaques de sus alimentos, algo que se había prohibido en el país. Las compañías intentaron defenderse pero las nuevas normas de la nación sudamericana han sido extremadamente estrictas.

En un intento de detener los altísimos índices de obesidad infantil, Chile puso en vigencia una ley de Etiquetado de Alimentos para aquellos altos en grasas saturadas, azúcares, sodio y calorías.

Incluso las mascotas fueron retiradas de los empaques, pues sugirieron que eran ganchos que inducían a los niños a buscar un alimento por el gráfico y no por su contenido o sabor.



Fuente: <https://www.luismaram.com/marcas-que-han-incurrido-en-publicidad-enganosa/>

## Ficha Alumnado 18

### Todos los mensajes mediáticos se construyen

Como el aire que respiramos, lo que transmiten los medios y sus mensajes es una verdad que por lo general no se cuestiona. Los medios no son “reales” pero afectan realmente a las personas de muchas maneras porque estas los aceptan y les dan significado con base en el material que les suministran sus creadores.

El éxito de los textos mediáticos depende de su apariencia de naturalidad; apagamos un programa de Televisión que nos parece “falso”. Pero la verdad es que todos son “falsos”, incluso las noticias. Esto no quiere decir que no podamos disfrutar una película o cantar una canción de nuestro CD favorito o escuchar los titulares de las noticias.

El objetivo de las siguientes preguntas consiste en evidenciar las complejidades involucradas en la “construcción” de los medios, para generar así la distancia crítica necesaria con el fin de poder formular otras preguntas importantes.

Frente al anuncio de publicidad que acabas de ver:

- ¿Quién creó este mensaje?
- ¿Quién es el dueño del anuncio el director, el espectador, la productora o la empresa?
- ¿Cuáles son los diferentes elementos que conforman el anuncio?
- ¿Qué diferencias o similitudes tiene con otros del mismo género?
- ¿Qué tecnologías se utilizaron en su creación?
- ¿Qué selecciones se realizaron que pudieran haberse hecho de manera diferente?
- ¿Cuántas personas intervinieron en la creación de este mensaje? ¿Cuáles son sus oficios? ¿Cuáles eran sus edades?

Tomado de: *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática.* Traducido por Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2004). Center for Media Literacy 2003.

## Ficha Alumnado 19

### Los mensajes mediáticos se construyen usando un lenguaje creativo que tiene sus propias reglas

Todas las formas de comunicación sean portadas de revista, anuncios de publicidad o películas de terror, dependen de un “tipo de lenguaje creativo”: el uso del color genera diferentes sentimientos, las tomas de cámara cercanas generan intimidad, la música de terror aumenta el temor.

Como la mayoría de las comunicaciones que recibimos en la actualidad, incluyendo las noticias, llegan a nosotros visualmente, es imprescindible aprender sobre los conceptos básicos de la comunicación visual (iluminación, composición, ángulo de la cámara, edición, utilización de accesorios, lenguaje corporal, símbolos etc.) y cómo la utilización de estas técnicas influye en los diferentes significados que podemos extraer del mensaje. Al entender la gramática, la sintaxis y las metáforas de los medios, en especial del lenguaje visual, no solo seremos menos susceptibles de que nos manipulen, sino que aumentaremos nuestra apreciación y disfrutaremos de los medios.

Frente al anuncio de publicidad que acabas de ver:

- ¿Qué técnicas creativas se usan para llamar mi atención?
- ¿Qué te llama la atención acerca de la forma en qué está construido el mensaje?
- ¿Colores, formas, tamaños?
- ¿Sonidos, palabras, silencios?
- ¿Movimiento?
- ¿Dónde está situada la cámara? ¿Cuál es el punto de vista?
- ¿Cómo se narra visualmente la historia? ¿Qué está haciendo la gente?
- ¿Hay símbolos? ¿Se muestran metáforas visuales?
- ¿Qué atractivo emocional tiene? ¿Qué medios de persuasión utiliza?
- ¿Qué es lo que hace que parezca “real”?

Tomado de: *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. Traducido por Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2004). Center for Media Literacy 2003.

## Ficha Alumnado 20

### Diferentes personas experimentan el mismo mensaje mediático de distintas maneras

Aunque nuestro cuerpo no se mueva, nuestra mente constantemente está tratando de conectar lo que vemos, oímos y leemos con todo lo que ya sabemos.

No existen dos personas que vean la misma película u oigan la misma canción en la radio; incluso, padres e hijos no ‘ven’ el mismo programa de televisión. Cada miembro de la audiencia aporta su propio conjunto de experiencias vividas (edad, género, educación, cultura, etc.). Mientras más preguntas podamos formular sobre lo que nosotros y los otros estamos experimentando en nuestro entorno, más preparados estaremos para evaluar el mensaje recibido y aceptarlo o rechazarlo. Escuchar múltiples interpretaciones puede generar respeto por diferentes culturas y apreciación por las opiniones de la minoría, habilidades éstas que son necesarias en este mundo crecientemente multicultural.

Nuestras similitudes también son importantes para entender cómo los creadores de medios se “focalizan” en diferentes segmentos de la población para influir en sus opiniones o, lo que es más frecuente, para venderles algo.

Frente al anuncio de publicidad que acabas de ver:

- ¿Cómo pueden entender el mismo mensaje diferentes personas de forma distinta a como lo hago yo?
- ¿Cuáles son los mensajes del anuncio? ¿estáis de acuerdo todos los del grupo?
- Otras interpretaciones del anuncio ¿Qué pensaría una persona de 50 años? ¿Una persona de piel negra? ¿Una persona que no tome alcohol? ¿Una persona gorda? ¿Una persona sin la ropa, amigos, casas y coches que aparecen en el anuncio?
- ¿El mensaje refleja la vida y realidad de las personas a las que va dirigido el anuncio?
- ¿Son los puntos de vista de otras personas tan válidos como los míos?
- ¿Cómo puedes explicar las diferentes respuestas que pueden existir?

Tomado de: *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. Traducido por Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2004). Center for Media Literacy 2003.

## Ficha Alumnado 21

### Los medios de comunicación llevan incorporados valores y puntos de vista

Al observar el contenido de un mensaje mediático, es importante entender que no existen medios que sean totalmente imparciales en sus valores y nunca los habrá. Todos los medios transmiten mensajes sutiles sobre quién y qué es importante.

La decisión sobre la edad del personaje, su género o raza, combinada con los estilos de vida, actitudes y comportamientos representados; la elección de la localización (urbana o rural, rica o pobre) y las acciones y reacciones representadas en el argumento, son tan solo algunas de las formas como se incorporan valores en un programa de televisión, una película o un anuncio publicitario. Aún las noticias tienen valores incorporados debido a las decisiones de qué se presenta primero, la cantidad de tiempo que se dedica a un tema, las fotografías que se escogen, etc.

Si desarrollamos habilidades para cuestionar e identificar razonablemente tanto los valores explícitos como los latentes en las presentaciones mediáticas, provengan estos de informativos, entretenimiento, o ahora, especialmente, de Internet, podremos tener mucho mejor criterio para decidir si aceptamos o rechazamos la totalidad del mensaje. Esto es de gran importancia para el ejercicio de una ciudadanía efectiva en una sociedad democrática e intercultural.

Frente al anuncio de publicidad que acabas de ver:

- ¿Qué estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en este mensaje?
- ¿Qué tipo de comportamientos se muestran?
- ¿Con qué tipo de persona se invita a que se identifique el espectador?
- ¿Qué ideas o valores se están “vendiendo” con este mensaje?
- ¿Qué ideas políticas nos comunican en el mensaje? ¿Qué ideas económicas? Por ejemplo: ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Qué necesitas tener para ser feliz y estar con amigos?
- ¿Qué juicios o afirmaciones se hace acerca de relaciones personales y sociales?
- ¿Qué ideas o puntos de vista se omitieron?

Tomado de: *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. Traducido por Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2004). Center for Media Literacy 2003.

## Ficha Alumnado 22

### Los mensajes de los medios se construyen para obtener ganancias y/o poder

Para responder apropiadamente a un mensaje, necesitamos estar en capacidad de ver más allá de los propósitos básicos del contenido: informar, persuadir o entretener.

La mayoría de las empresas mediáticas del mundo se desarrollaron como empresas para producir dinero y hoy continúan operando como negocios comerciales. En periódicos y revistas lo primero que se hace es separar en las páginas los espacios destinados a la publicidad. El área restante se dedica a las noticias. De igual manera, los anuncios constituyen una parte muy importante del contenido de la televisión. Lo que mucha gente ignora es que lo que realmente se está vendiendo a través de los medios comerciales, no son solamente los productos publicitados a la audiencia, sino, además, ¡la audiencia a los anunciantes!

El propósito “real” de los programas de televisión o de los artículos de las revistas es generar una audiencia (y ponerla en ánimo receptivo) para que la cadena de televisión o el editor puedan vender tiempo y espacio a patrocinadores con el objeto de que éstos publiciten sus productos.

El entretenimiento comercialmente patrocinado puede ser más tolerable para muchas personas que la influencia comercial sobre las noticias. Pero con la democracia en juego, en casi todas partes del mundo, los ciudadanos de todos los países deben estar equipados con la habilidad para descubrir tanto el sesgo económico, como el ideológico de los mensajes en los diferentes dispositivos: TV, Radio, Prensa o Páginas web.

Frente al anuncio de publicidad que acabas de ver:

- ¿Por qué se envió este mensaje?
- ¿Quién controla la producción y transmisión de este anuncio? ¿Funciona igual en las televisiones privadas y públicas?
- ¿Por qué lo están enviando y a quiénes se lo están enviado? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Qué se está vendiendo en este anuncio? Un producto o varios, una ideología...
- ¿A quiénes beneficia este anuncio? ¿El público general? ¿Intereses privados? ¿Individuos?
- ¿Quiénes pierden con este anuncio?

Tomado de: *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. Traducido por Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (2004). Center for Media Literacy 2003.

## Ficha Alumnado 23

- Realice un listado jerárquico (por orden de importancia) de los que considere sus diez valores principales.

- Lea atentamente el significado de los siguientes valores:

**Benevolencia:** Preservar y reforzar el bienestar de las personas cercanas, con las que se tiene contacto personal frecuente.

**Universalismo:** Comprensión, aprecio, tolerancia, atención hacia el bienestar de la gente y la naturaleza.

**Poder:** Obtener comprensión y prestigio social, control o dominio sobre las personas.

**Logro:** Obtener éxito personal como resultado de la demostración de competencia según las normas sociales.

**Individualidad:** Independencia en el pensamiento, la toma de decisiones y la acción, creación y exploración.

**Conformidad:** Moderación en las acciones y los impulsos dirigidos a disgustar o herir a otras personas o a violar las normas sociales.

**Hedonismo:** Placer y sentimientos gratificantes para uno mismo.

**Seguridad:** Seguridad, armonía y estabilidad en la sociedad, en las relaciones personales y en uno mismo.

**Estimulación:** Excitación, novedad y desafíos en la vida.

**Tradicición:** Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas heredadas de la cultura tradicional o la religión.

Con los anuncios que recuerde, intente completar la siguiente tabla.

Anuncio	Persuasión	Producto que promueve	Audiencia a quién va dirigido	Valores que trasmite
	Humor			
	Machismo			
	Amigos			
	Familia			
	Diversión			
	Naturaleza			
	Sexy			
	Famosos			
	Dibujos animados			
	Riqueza			

¿Encuentra alguna relación entre los valores que transmiten estos anuncios y sus propios valores? Se realizará una puesta en común en el grupo con las respuestas a estas cuestiones.

# Ficha alumnado 24



PA



PP



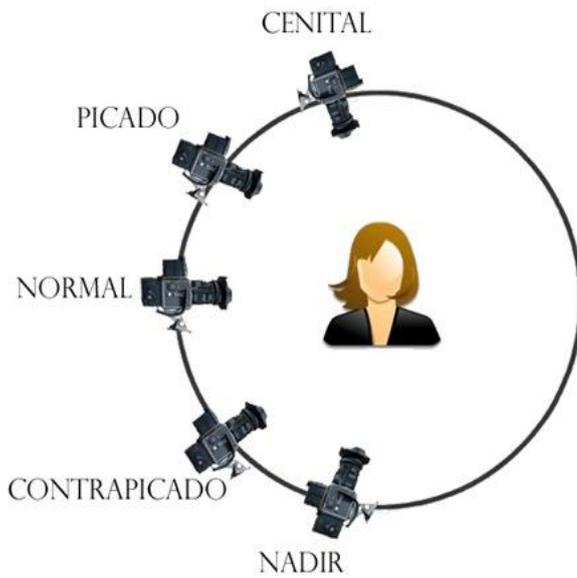
PD

Los diferentes planos y movimientos de la cámara transmiten ideas que considera principales y con ellas se acentúa las emociones que desea transmitir.

## Tipos o clases de planos

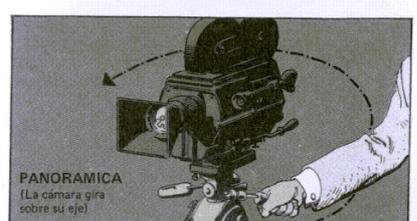
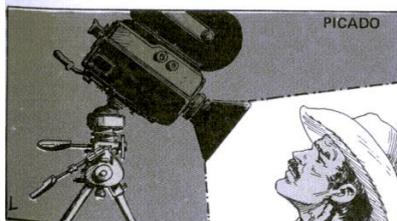
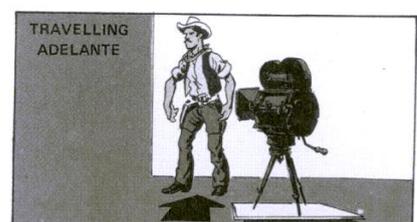
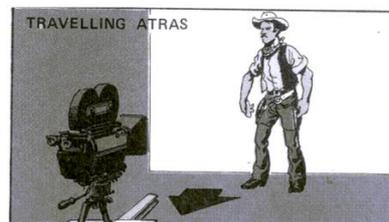
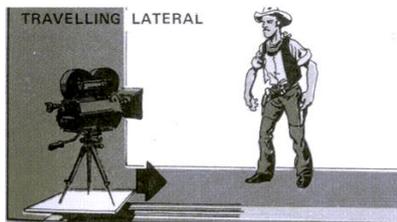
La clase y el tamaño de los planos dependen de la función dramática que desempeñen dentro del guión.

- Plano General
- Plano Americano
- Plano Medio
- Primer Plano
- Plano Detalle



## Tipos de Ángulos

## Movimientos de la cámara



# Ficha alumnado 25

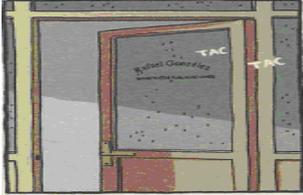
FOTOGRAFÍA	PLANO	ÁNGULO	FUNCIÓN
			
			
			
			
			

## Ficha alumnado 26

	PLANO	INDICE TÉCNICO	ANGULO	MOVIMIENTO DE CAMARA	STORY BOARD	IMAGEN	SONIDO	Música Incidenta Ambiental
5	1	Plano General	Normal Frontal / Posterior	Plano fijo		Se ve a ETHAN de espaldas caminando hacia la PERIODISTA sentada en un banco	No hay diálogos	Sonido ambiental - Sonido de la fuente
5	2	Plano General Corto	Normal Frontal	Plano fijo		Se ve a Ethan y a la PERIODISTA sentados en el banco sin cruzar miradas  Ethan saca el pendrive de su chaqueta	No hay diálogos	Sonido ambiental
5	3	Plano Detalle	Cenital	Plano fijo		Se ve como Ethan le pasa el Pendrive a la PERIODISTA	No hay diálogos	Sonido ambiental
5	4	Plano General Corto	Normal Frontal	Plano fijo		La PERIODISTA recoge el pendrive y se marcha  Ethan se queda en el banco fumando	No hay diálogos	Sonido ambiental
6	1	Plano Americano	Contrapicado Lateral	Plano fijo, Panorámica lateral y Panorámica oblicua arriba y derecha		El JEFE DE PRENSA esta tocando el piano de espaldas a la camara  La periodista abre la puerta, le da el pendrive y ambos van a sentarse	PERIODISTA: Señor, he venido aquí porque tengo algo importante que mostrarle. JEFE: Debe serlo si no ha querido hablar de ello en la redacción. PERIODISTA: Creo que en este caso sólo puedo confiar en usted. JEFE: Bueno, vamos a ver que tenemos.	Sonido ambiental - Sonido de piano y apertura de puerta  Voces de los actores

## Ficha alumnado 27

- Completa la información de esta tabla con ayuda de la Ficha 25 y Ficha 27.

Plano	Angulo	Movimiento de cámara	Storyboard	Imagen	Sonido	Música Incidental Ambiental
						
						
						
						
						
						

## **Ficha alumnado 28. Recomendaciones para obtener mejores fotos con el celular I. Funciones básicas**

### **Limpiar el objetivo**

Parece algo obvio, pero es muy importante ya que habitualmente llevamos el celular en un bolsillo o mochila y eso implica el roce constante de la lente del objetivo fotográfico con elementos que la ensucian. Pasamos por alto este hecho porque esa lente es muy pequeña y a simple vista no se ve sucia, pero día tras día la calidad de su captación de imágenes va disminuyendo, pues al ser la lente de tamaño menor que el de una cámara el impacto de la suciedad es mayor. La solución consiste en acordarse de limpiar el objetivo a menudo, lo cual se puede realizar con líquido de limpieza de lentes que venden en las ópticas o de modo más económico mediante la compra de alcohol isopropílico en una farmacia, que se rebaja con agua antes de frotar con él la lente. Frotar la lente con una gamucilla de las que se usan para limpiar los anteojos servirá para limpiarla convenientemente.

### **Agarrar bien el celular**

Otra cosa que se da por supuesta, pero que a menudo no se logra de forma efectiva es la de sujetar bien el celular a la hora de tomar la foto. Nuestras manos tiemblan más de lo que pensamos al sujetar el *smartphone* para hacer una foto por lo que se ha de estar atento a que el pulso sea firme y, al disparar, contengamos la respiración pues así nuestra posición será más estable. Si hemos de hacer un retrato o apuntar un encuadre muy definido, se puede estudiar la posibilidad de usar un pequeño trípode, pues ahora existen suplementos que permiten adaptar el *smartphone* a su rótula. En caso de urgencia o si se piensa que no se va a usar mucho el trípode: adherir a la parte posterior del celular un trozo de velcro, con el fin de fijarlo a una superficie disponible.

### **Enfocar al infinito**

Las cámaras de los celulares disponen de sensores que eligen automáticamente el enfoque adecuado a la situación. Pero a menudo se demoran unos segundos antes de hacer el disparo, y si estamos fotografiando algo en movimiento puede suceder que perdamos la foto. En ese tipo de situaciones e incluso en general conviene enfocar al infinito porque ello nos proporcionará la profundidad de campo adecuada a la captación de un objeto móvil.

### **Más sencillez y control al captar la imagen**

Los *smartphones* vienen equipados de origen con unas prestaciones a menudo muy sofisticadas, tanto que al usuario normal y corriente le cuesta a menudo dominarlas o por lo menos sacarles un partido razonable. Hay que volver a la simplicidad: lo importante es tener claros los controles básicos de la captación de imágenes y emplearlos a cabalidad. Para ellos existe la posibilidad de instalar la aplicación ProCapture, que ofrece una interfaz sencilla con los controles básicos muy identificables y accesibles. Además, dispone de otras posibilidades que se pueden ir incorporando a las prestaciones básicas. Cuando hayamos avanzado en su uso podremos acceder a medios más complicados peor mientras tanto basta con que procuremos tomar imágenes claras, estables y bien encuadradas.

Tomado y adaptado de: Jaraba, Gabriel (2016). *¡Hazlo con tu smartphone! Cómo sacarle el máximo partido a tu dispositivo*. Ed. Redbook ma non troppo. (pp.46-47).

## Ficha alumnado 29. Recomendaciones para obtener mejores fotos con el celular II. Introducción a las técnicas fotográficas con el celular

Además de conocer las funciones básicas del *smartphone* y los elementos básicos para obtener de él un aprovechamiento para tomar fotos de calidad es necesario aprender las técnicas básicas de la fotografía general, adaptadas a los dispositivos móviles (a los celulares).

1. **La luz.** Fotografiar consiste en captar rayos de luz mediante una lente y fijar la imagen que ellos componen en un soporte permanente. De hecho, no fotografiamos personas, objetos o paisajes sino luz: la luz que esos elementos reflejan y a veces emiten. Es por eso que es muy diferente fotografiar con luz natural o artificial. A diferencia de las cámaras fotográficas, los *smartphones* no disponen de los mecanismos que ellas tienen que permiten regular la cantidad de luz que fotografiamos (apertura del diafragma) y el tiempo que precisamos para ello (velocidad de obturación). Por tanto, si fotografiamos con luz de día tendremos una buena iluminación (aunque deberemos vigilar los efectos de sombras pronunciadas o el exceso de luz a mediodía) y si tomamos fotos con luz artificial deberemos observar que el objeto a fotografiar esté bien iluminado y si la luz disponible está adecuadamente dirigida hacia él. A no ser que tomemos una foto de urgencia, es conveniente prescindir del uso del flash, pues el que llevan incorporado los celulares no es de buena calidad y además ejerce un tipo de impacto que modifica en gran manera los colores propios de los objetos.
2. **El enfoque.** Enfocar es conseguir que el objeto a fotografiar se perciba con nitidez en la imagen que proporciona el monitor. Los celulares disponen de la función autofocus, que enfoca automáticamente el objeto; no obstante, cuando ya se tiene un poco de práctica, es conveniente aprender a enfocar manualmente, desactivando el autofocus y comenzando así a obtener efectos de mayor relieve. Hasta que nos atrevamos a hacerlo, podemos comenzar poniendo el foco en infinito, con lo que reduciremos el margen de error.
3. **Encuadres y planos.** La calidad artística de una fotografía depende, en su forma más básica, de un correcto encuadre. La elección de las dimensiones de la foto y de las proporciones y perspectiva de los componentes que la forman es la esencia del arte fotográfico. Se debe considerar: plano general, en el que aparece la totalidad de una situación (paisaje, escena con personas diversas, situación en un espacio amplio); plano medio, en donde un detalle de la escena o una persona aparecen hasta la cintura; plano americano, en el que se ven como tres cuartos de la persona, hasta las rodillas más o menos; primer plano, en el que se ve principalmente el rostro de la persona, solo que hasta los hombros; primerísimo plano, en donde se ve el rostro solo, como un retrato. Actualmente se utilizan encuadres en vertical e incluso cuadrados, lo primero motivado por la costumbre de sostener el celular en posición vertical, y lo segundo por la influencia de *Instagram*. Pero es conveniente recordar que es preferible no seguir esas costumbres y seleccionar los planos adecuados a las escenas que se deseen mostrar.
4. **La exposición.** Exposición es la cantidad de luz que recibimos de la realidad a fotografiar. Una foto está bien expuesta cuando tiene la cantidad de luz suficiente; y un exceso o falta de luz producen efectos de mala calidad de la imagen. En relación a ello, por tanto, se hace necesario, mediante la función adecuada del celular, hacer por lo

menos un par de mediciones de luz, en dos puntos distintos de la imagen que encuadramos para fotografiarla, y registrar el punto medio entre ambas mediciones. También hay que vigilar el exceso de luz blanca, particularmente en las fotos de interior, porque algunos elementos lumínicos, como luces de neón o leds, pueden llegar a saturar la imagen de blancos.

5. **La iluminación.** Si se han considerado las sugerencias anteriores, los efectos propios de la iluminación pueden corregirse durante la edición, especialmente el brillo, el contraste y la saturación. En ese proceso se pueden utilizar diversos filtros y efectos, pero se ha de considerar que no es fácil mejorar una fotografía mal tomada de origen. Si se descuidan las condiciones en que se toma la fotografía, por tanto, no se conseguirá una buena calidad.

Texto adaptado de: Jaraba, Gabriel (2016). *¡Hazlo con tu smartphone! Cómo sacarle el máximo partido a tu dispositivo*. Ed. Redbook ma non troppo. pp. 50-51

## Ficha alumnado 30. Recomendaciones para la realización de videos con el celular

Un *smartphone* además de ser una cámara fotográfica también es una videocámara, y ello ha puesto al alcance de todas las personas la posibilidad de ser operadoras de vídeo. Pero obtener, procesar y difundir imágenes de vídeo es más complicado que hacerlo con las fotografías. Todos nos hemos acostumbrado a hacer vídeos breves con nuestro celular, pero pocos son los que son capaces de expresarse con vídeos que vayan más allá de recoger momentos familiares o situaciones entre amigos o durante un viaje o paseo. Proponerse ser un video creador aceptable es una tarea que vale la pena, y ahí están los *youtubers* como ejemplo. Por tanto, es algo que se aprende con tiempo, paciencia y dedicación.

6. **Estabilizar la imagen a mano y con trípode.** Una foto movida es un inconveniente superable pero un video grabado con un objetivo inestable, que no para de moverse, es una tortura para quien lo mira. No se aguanta más de unos segundos la visión de un vídeo movido, y cualquier interés que pueda tener queda anulado por ese grave defecto. Es necesario aprender a grabar vídeo sosteniendo el celular con firmeza (no con agarrotamiento) y ser capaz de moverlo y moverse uno mismo manteniendo estable el encuadre de la imagen. Hay que practicar hasta conseguir mantener el pulso firme en circunstancias muy diversas, tanto en la inmovilidad como en el movimiento, empezando a sostener el celular con las dos manos.

El trípode puede ser uno de los que disponen de una grapa para agarrar el celular y unirlo a una rótula sostenidas por tres patas telescópicas. El trípode es necesario para hacer entrevistas; grabar una escena a cámara fija; tomar vistas generales de paisajes, sobre todo urbanos, en los que hay movimientos de personas y de vehículos; hacer movimientos de la cámara sobre la base del pivote fijo en el trípode, para captar en plano secuencia escenas panorámicas o para seguir el movimiento de un personaje.

Lo más normal es que a uno le dé pereza conseguir un trípode y fijar el celular en él. Lo fácil es tomar imágenes de aquí y de allá, de manera desordenada, pero el resultado es casi siempre mediocre. Otra cosa es pensar qué es lo que queremos contar en imágenes y organizar la producción del vídeo que lo va a contar, aunque sea de manera sencilla.

7. **Aprender los movimientos de la cámara.** Los planos en los que se encuadra la imagen son los mismos que se utilizan en fotografía. En el vídeo, además de planos, existen movimientos de cámara, que son los planos puestos en movimiento. No hay que abusar de ellos, pero sí utilizarlos para dar más expresividad a nuestro vídeo o recoger mejor ciertas situaciones. El arte cinematográfico tiene muy bien catalogados y descritos esos movimientos, por lo que a continuación se explicarán sólo los más prácticos para poder asimilarlos y ponerlos en práctica:
  - a. **Zoom.** Acercamos la imagen de algo o alguien al objetivo de modo que ocupe un mayor espacio del plano. Lo hacemos para dar énfasis a ese objeto: alguien que tiene o tendrá un papel importante en la historia, al que señalamos así para tenerlo en cuenta; un objeto o un segmento de una escena que también es o será importante. Lo podemos hacer con el dispositivo del zoom de la cámara o moviéndola hacia el objeto; en uno u otro caso, poco a poco, porque un zoom rápido mareará.

- b. **Barrido.** La cámara (el celular) recorre una escena mostrándonosla de izquierda a derecha. Luego se detiene en un punto que tiene una importancia especial dentro de la historia que contamos.
- c. **Travelling.** Técnica para seguir un personaje en movimiento o una acción y consiste en que la cámara se desplaza enfocándolo al mismo tiempo. Para ello, en el cine se hace que la cámara discurra sobre raíles, con unas ruedas auxiliares. Nosotros podemos hacerlo usando una silla de oficina con ruedas y alguien que la empuje (las ruedas tienen que girar libremente sin atorarse y la superficie por la que ruedan debe ser lisa). Esta técnica improvisada de la silla permite más posibilidades de movimiento, pero a condición de que quien sostenga el móvil lo sujete bien y tenga buen pulso.
- d. **Picado.** Imagen tomada desde arriba. Hace que lo que filmamos dé la sensación de pequeñez, sumisión, debilidad.
- e. **Contrapicado.** Imagen tomada desde abajo. Hace que lo que filmamos dé la sensación de grandeza, control, seguridad.

Hay más posibilidades, pero con estas se puede dar mucha expresividad a las escenas que vamos a tomar en condiciones normales. Se puede comenzar a experimentar y añadir estas formas de filmar a las que se emplean habitualmente.

Texto adaptado de: Jaraba, Gabriel (2016). *¡Hazlo con tu smartphone! Cómo sacarle el máximo partido a tu dispositivo*. Ed. Redbook ma non troppo. pp. 55-57.

## Ficha alumnado 31. Aprender a grabar de modo organizado

Un video no es una serie de imágenes que hemos grabado durante unos instantes, sino que es una narración, de mayor o menor duración, pero una historia contada a través de imágenes; por lo que el orden es importante. Conseguiremos calidad para nuestras imágenes si ponemos en práctica las recomendaciones referidas a los planos, la iluminación, los movimientos de cámara, la estabilización y el encuadre. Pero sobre todo conseguiremos esto si somos capaces de crear vídeos de una manera más deliberada y planificada. De entre los extensos conocimientos que existen sobre preproducción, producción y realización (o postproducción) audiovisual os proponemos ahora que nos centremos en un modo sencillo y fácil de asimilar y de preparar la producción de un video.

Si se desea hacer un vídeo mejor de los que hemos hecho hasta ahora hay que tomar una decisión básica: ¿Qué tipo de video queremos hacer? ¿Cómo queremos que sea? ¿Está dentro de nuestras posibilidades llevarlo a cabo? Si la respuesta a estas tres preguntas es sí, hacer un diseño de preproducción nos ayudará a concretar nuestro propósito.

Un diseño de preproducción no es complicado, se trata simplemente de tener en cuenta lo que necesitamos para la grabación y las condiciones en las que esta debe realizarse. Estos son los puntos a tener en cuenta, que debemos anotar en una hoja de trabajo: localización, iluminación, sonido, tiempo, equipo técnico, transporte, dinero y lista de planos a grabar (*storyboard*). Para controlar todos estos asuntos hemos de hacer 8 listas, por breves que sean, en las que habremos previsto lo que sea necesario durante la sesión de grabación.

- **Localización.** ¿Cuántas escenas se grabarán en interiores y cuántas en exteriores? ¿Cuáles serán unas y otras? ¿Cuáles son las fechas disponibles para las distintas localizaciones?
- **Iluminación.** ¿La luz disponible en las localizaciones será la suficiente y adecuada? ¿O habremos de aportar luz adicional? ¿Con qué elementos? ¿Disponemos de útiles de luz artificial? ¿Podemos improvisarlos con lámparas que estén disponibles en la localización o las llevamos nosotros?
- **Sonido.** ¿Cómo serán las condiciones de sonido en las localizaciones de grabación previstas? ¿Habrá ruido de fondo o silencio? ¿Cómo tenemos previsto contrarrestar los obstáculos?
- **Tiempo.** ¿Cuánto tiempo habrá disponible en cada localización? ¿En qué orden iremos a grabar a esos lugares? ¿Podemos planificar ya las fechas de grabación?
- **Equipo técnico.** ¿Qué material será necesario en total? Lista exhaustiva de todo lo necesario. Quizás un cargador para el celular y la previsión de que haya un enchufe, o bien llevar una batería de recambio. Y un cuaderno de notas.
- **Transporte.** ¿Con qué accederemos al punto de rodaje, con transporte público o privado? Si se utiliza transporte público, prever medio y horarios de regreso.
- **Dinero.** ¿Nos va a costar algo hacer esta grabación? Taxi, botellas de agua (rodar da mucha sed), comida o, si vamos con algún amigo o ayudantes, invitarles a algo por su cortesía en colaborar con nosotros.
- **Lista de planos a grabar (*storyboard*).** Esta previsión es lo fundamental de la sesión de grabación. Aunque solo tengamos una idea general de lo que queremos hacer debemos pensar qué es lo que queremos grabar exactamente. Siempre podemos improvisar o grabar algo que surja por sorpresa, pero lo básico que deseamos debe estar pensado y escrito en el *storyboard* y/o cuaderno de notas.

Desde estas orientaciones podremos sacar un buen partido de nuestro smartphone si deseamos obtener con él imágenes de calidad que tengan interés para un público más o menos amplio, además de disfrutar con él grabando las cosas que nos gustan. Este tipo de organización nos va indicando un camino que luego podremos desarrollar de acuerdo con nuestras necesidades reales.

Texto adaptado de: Jaraba, Gabriel (2016). *¡Hazlo con tu smartphone! Cómo sacarle el máximo partido a tu dispositivo*. Ed. Redbook ma non troppo. pp. 59-62.

## Ficha alumnado 32

1. Completa las siguientes tablas con la información correspondiente.

<b>Proceso de producción</b>		
Fase	Actividades que se realizan	Profesiones que intervienen
Preproducción		
Producción (Rodaje)		
Posproducción		
<b>Profesiones dentro de una producción audiovisual</b>		
Profesión	Actividad que desarrolla	
Director o directora		
Cámara		
Productor o productora		
Editor		
Guionista		
Regidor		
Attrezzista		
Script		
Iluminador		

2. Investiga sobre el movimiento DOGMA 95. Transcribe en la siguiente página en qué consiste y las características principales de sus películas.

**MOVIMIENTO DOGMA 95**

## Ficha Alumnado 33

Ahora es el momento de grabar. Siguiendo algunos principios del movimiento DOGMA 95 y aprovechando el desarrollo tecnológico de los móviles, en grupo, realizarán un spot o anuncio de promoción de la salud o prevención.

La propuesta es utilizar la cámara de un móvil y sin editar, grabar el spot.

### PASOS A SEGUIR

**1. PENSAR LA IDEA O HISTORIA:** Consensuar entre todos una historia a contar que se relacione con la promoción de la salud o la prevención de diferentes comportamientos o prácticas de riesgo para la salud. El género es libre (biográfico, documental, ficción). Procurar que la idea pueda contarse en un par de minutos.

**2. DISTRIBUIR TAREAS:** Asignar a cada uno de los participantes las siguientes tareas. Al ser pequeños grupo algunos tendrán más de una responsabilidad.

Actividad	Responsable	Actividades a realizar
Director o directora		
Cámara		
Productor o productora		
Guionista		
Regidor		
<i>Attrezzista</i>		
<i>Script</i>		
Iluminador		
Actores		

**3. PREPARCIÓN DEL RODAJE:** Para poder empezar a grabar es necesario tener escrito el **guion literario** que el director y los actores van a utilizar. En el guion debe escribirse toda la historia. Escena a escena.

Un ejemplo:

ESCENA 1.

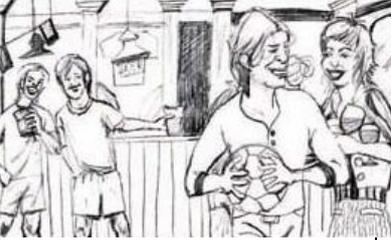
EXTERIOR. Cancha de futbol. DÍA

SARA tiene el balón de futbol en las manos. Lanza el balón a sus amigos (Carlos, Pedro y Eric). Lo recibe Pedro con un pequeño salto.

SARA – Pedro ¿vienes conmigo?

Al mismo tiempo se debe preparar el **guion técnico**. Este guion es fundamental para que los miembros del equipo técnico puedan realizar sus tareas (productor, *atrezista*, *script*, cámara e iluminador). **CADA GRUPO DEBE ENTREGAR EL GUIÓN TÉCNICO AL PROFESORADO.**

Un ejemplo:

Escena	Tipo/Plano	Angulo/Mov. Cámara	Storyboard	Sonido	Tiempo
1	Plano Medio (PM)	Frontal Rotación lateral izquierda		Ambiente. Música de feria. SARA -Pedro ¿vienes conmigo? BEÑAT - ¡Por supuesto!	3 '' (segundos)
2	PM	Frontal Traveling retroceso		Ambiente. Música de feria. Risas de fondo SARA Y PEDRO salen hablando sobre el partido de futbol	5 ''

**4. RODAJE:** Previamente los actores han ensayado y escena a escena se van a ir grabando. La idea es seleccionar entre los participantes el móvil con la mejor cámara. Dar a grabar. Grabar la escena. Dar pause. Preparar la siguiente escena y continuar con la siguiente escena. Así hasta tener toda la historia. Guardar el video y pasarlo a un *pendrive*.

**5. PRESENTACIÓN:** En clase presentar por grupo cada uno de los cortometrajes.

# Sesión 1

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Su opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

#### 1. Sobre usted

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

#### 2. Indique del 1 al 10, su satisfacción general con esta sesión de trabajo: (marque una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

#### 3. En concreto... Puntúe del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marque una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si le ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades										
Trabajo individual										
Reflexión por grupos										
Grupo grande										

#### 4. Lo que más me ha gustado ha sido:

#### 5. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

Sede  
Esmeraldas



# **Anexo 7**

Tablas

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos del cuestionario de CMI v.2 por dimensiones (Prueba piloto)*

Dimensión 1- Lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información							
	N	Media	Desv. típ.	Asim.	Curt.	Mín.	Máx.
P3 Frases más acordes a motivos estéticos	97	3.45	1.20	-.17	-.41	0	6
P4 Explique al autor su opinión	97	2.51	1.79	-.53	-	0	4
P6 Afirmaciones correctas sobre corto	97	2.56	1.20	.07	-.53	0	5
P7 Coloque a cada imagen tipo plano/ángulo	97	1.13	.86	.59	-.38	0	3.5
P8 Cree una historia coherente	91	.78	1.79	1.91	1.78	0	5
P19 Elem. lenguaje audiovisual utilizados	97	2.16	.80	-.43	-.93	0	3
P20 Marque afirmaciones en acuerdo	97	2.01	1.43	.07	-	0	4
					1.31		
Dimensión 2- Procesos de producción y programación							
	N	Media	Desv. típ.	Asim.	Curt.	Mín.	Máx.
P5 Marque verdadero, falso o no sé	97	3.49	1.16	-.45	-.60	1	5
P9 Señale proceso de producción de secuencia	97	3.20	2.41	-.59	-1.69	0	5
P10 Ordene acciones para producción de video	97	1.36	.89	.23	-.43	0	3.5
P11 Ordene pre producción programa radio	97	.60	.57	.99	1.32	0	2.85
P12 Complete infografía construcción podcast	96	.66	.48	-.67	-1.59	0	1
P22 Cuando periodista elabora mensajes...	97	2.49	2.17	-.24	-1.91	0	4.5
Dimensión 3- Transformación de la realidad a través de la comunicación							
	N	Media	Desv. típ.	Asim.	Curt.	Mín.	Máx.
P1 Si anuncio influye en decisión ¿por qué?	97	3.04	1.28	.51	-.61	.0	5
P2 Situac. personajes ayudan a comprendernos...	97	1.96	.75	.07	-1.20	1	3
P5f Cuando noticias se acompañan de imágenes...	97	1.05	1.57	.92	-1.14	.0	3.5
P13 Usos NNNTT y medios en último año?	97	1.97	1.51	.31	-.814	0	5
P14 Correspondencias necesidad-medio	97	1.63	1.01	-.01	-1.14	.0	3.0
P15 Correspondencia herramienta/medio-actividad comunicativa	95	1.52	1.22	.65	-.14	0	4
P16 Consideración aspectos al crear/difundir mensajes	97	2.53	1.51	.19	-.85	.00	5.50
P17 ¿Qué es lo más cuestionable en esta imagen?	96	1.97	1.43	-.67	-1.59	0	3
P18 Valore este cartel publicitario	97	.49	1.12	1.83	1.39	0	3
P21 Razones para quejarse medios	97	2.85	1.02	-.86	.80	.00	4.5
P23 Transform. realidad mediante medios	97	1.9	1.2	.41	-.36	.00	5.00

Desv. Típ.= Desviación típica; Asim.= Asimetría; Curt.= Curtosis; Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo

Tabla 2

*Escala de valores de Schwartz (2003). Estadísticos descriptivos (Prueba piloto)*

<i>Estadísticos descriptivos</i>	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
V01 1. Para ti es importante tener ideas nuevas y ser creativo/a. Te gusta hacer las cosas de manera propia	96	4	6	5,56	,69	-1,29	,30
V02 2. Para ti es importante ser rico/a. Quieres tener mucho dinero y cosas caras.	96	1	6	3,02	1,49	,02	-1,08
V03 3. Piensas que es importante que a todas las personas del mundo se les trate con igualdad. Mismas oportunid.	96	4	6	5,85	,41	-2,92	8,43
V04 4. Para ti es muy importante mostrar tus habilidades. Quieres que la gente te admire por lo que haces	96	1	6	4,61	1,28	-,913	,743
V05 5. Te importa vivir en lugares seguros. Evitas cualquier cosa que pudiera poner en peligro tu seguridad	96	2	6	5,53	,83	-2,28	5,99
V06 6. Te gustan sorpresas y buscas experimentar cosas nuevas. Piensas importante hacer cosas difer en la vida	96	2	6	5,45	,78	-1,66	3,54
V07 7. Crees que las personas deben hacer lo que se les dice. Opinas gente debe seguir reglas siempre...	96	1	6	3,84	1,57	-,37	-,85
V08 8. Te parece importante escuchar a las personas que son distintas a ti. Incluso cuando estás en desacuerdo	96	4	6	5,35	,75	-,69	-,91
V09 9. Para ti es importante ser humilde y modesto/a. Tratas de no llamar la atención	96	3	6	5,54	,71	-1,41	1,21
V10 10. Pasárselo bien es muy importante para ti. Te agrada “consentirte” a ti mismo/a	95	3	6	5,34	,88	-1,01	-,21
V11 11. Es importante para ti tomar tus propias decisiones acerca de lo que vas a hacer. Deseas tener libertad...	96	2	6	5,35	,86	-1,47	2,25
V12 12. Es muy importante para ti ayudar a la gente que te rodea. Te preocupa su bienestar	96	2	6	5,51	,73	-1,81	4,74
V13 13. Para ti es importante ser una persona muy exitosa. Esperas que la gente reconozca sus logros	90	1	6	5,02	1,05	-1,06	1,41
V14 14. Es importante para ti que el gobierno te proteja contra todos los peligros. Quieres que el Estado sea fuerte	90	2	6	5,27	,83	-1,14	1,56
V15 15. Andas siempre en busca de aventuras y te gusta arriesgarte. Tener una vida llena de emociones...	90	1	6	4,78	1,32	-1,13	,80
V16 16. Es importante para ti comportarse siempre correctamente. Procuras evitar hacer cualquier cosa que la gente pueda juzgar como incorrecta	90	1	6	4,69	1,37	-,99	,26
V17 17. Para ti es importante ser respetado por la gente. Deseas que las personas hagan lo que les dices	90	1	6	3,94	1,57	-,28	-,97
V18 18. Es importante para ti la lealtad con tus amigos. Te entregas totalmente a las personas cercanas a ti.	90	2	6	5,40	,98	-1,69	2,32
V19 19. Crees que las personas deben proteger la naturaleza. Para ti es importante cuidar el medio ambiente	89	2	6	5,64	,63	-2,68	11,80
V20 20. Las tradiciones son importantes para ti. Procuras seguir las costumbres de tu religión y/o de tu familia	90	1	6	4,71	1,28	-,97	,65
V21 21. Buscas cualquier oportunidad para divertirte. Para ti es importante hacer cosas que te resulten placenteras	90	2	6	5,08	1,20	-1,03	-,03
N válido (según lista)	88						

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; D. T.= Desviación típica; Asim.= Asimetría; Curt.= Curtosis

Tabla 3

*Fiabilidad de las dimensiones mayores de Schwartz (2003)*

Dimensiones mayores – PVQ 21 -	Alpha de Cronbach
· APERTURA AL CAMBIO - Sin ítem 1	.704
· AUTORRECONOCIMIENTO - Sin ítem 2	.707
· CONSERVACIÓN - Sin ítem 9	.584
· AUTOTRASCENDENCIA - Sin ítem 3	.658

Tabla 4  
*Escala de Machismo de Marchal et al. (2018) (Prueba piloto)*

Estadísticos descriptivos	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	Asim.	Curt.
01 Lo natural en las familias es que las decisiones importantes las tome el hombre.	94	1	6	2,47	1,683	,734	-,805
02 La mujer debe estar dispuesta a aceptar la autoridad del hombre.	94	1	6	1,79	1,252	1,456	1,082
03 Lo lógico es que la mujer obedezca al hombre.	93	1	5	1,54	1,099	1,961	2,607
04 En las relaciones de pareja, el hombre debe dejar bien claro quién manda desde el principio.	94	1	6	1,43	1,062	2,755	6,919
05 En las relaciones familiares, el hombre es el que manda.	94	1	6	1,72	1,230	1,609	1,587
06 En la familia el hombre es el encargado de aportar el dinero a casa.	94	1	6	2,86	1,669	,351	-
07 Un cierto grado de sumisión hace más atractivas a las mujeres.	93	1	6	2,20	1,619	1,027	-,391
08 La naturaleza de la mujer la inclina a realizar las tareas domésticas.	94	1	6	2,61	1,628	,570	-,907
09 Para que una pareja funcione la mujer ha de esmerarse en cuidar su aspecto.	94	1	6	3,53	1,677	-,217	-
10 Es normal que mi pareja se enfade si le llevo la contraria.	92	1	6	2,51	1,706	,734	-,847
11 Para que una pareja sea estable, el hombre ha de estar satisfecho sexualmente.	93	1	6	2,45	1,639	,618	-
12 Es normal que los hombres enamorados sean celosos.	94	1	6	2,34	1,637	,862	-,623
13 Tengo la sensación de que a veces mi pareja me ridiculiza.	93	1	6	1,69	1,207	1,651	1,725
14 Muchas veces, cuando una mujer es agredida por su pareja es porque lo ha provocado.	93	1	6	2,04	1,574	1,330	,444
15 Un cierto grado de violencia sexual hace más interesante la relación de pareja.	94	1	6	1,91	1,493	1,416	,577
MACH16 La mujer debe estar dispuesta a tener relaciones sexuales siempre que su pareja se lo pida.	94	1	6	1,67	1,168	1,752	2,258
17 Cuando mi pareja se enfada conmigo me siento culpable.	94	1	6	1,70	1,190	1,892	2,915
18 La violencia machista solo debería denunciarse cuando se producen lesiones graves.	94	1	6	1,99	1,682	1,376	,240
19 Es lógico que mi pareja controle todo lo que hago.	94	1	6	1,57	1,231	2,244	4,161
20 Para una buena relación de pareja, la mujer debe evitar llevar la contraria al hombre.	94	1	6	1,65	1,161	1,860	2,773
N válido (según lista)	87						

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; Desv. Típ. = Desviación típica; Asim. = Asimetría; Curt. = Curtosis

Tabla 5  
*Correlaciones entre el grado de CMI global y las dimensiones mayores de la escala de Schwartz y el índice general de machismo (Prueba piloto)*

	Aper camb.	Autoprom.	Conserv.	Autotrasc.	Machismo
R	,020	-,137	,114	,153	-,239*
CMI global sin ítems 3,4 y 13 Sig.	,856	,219	,308	,170	,038
N	82	82	82	82	76

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Aper camb.= Apertura al cambio; Autoprom.= Autopromoción; Coserv.= Coservadurismo; Autotrasc.= Autotrascendencia

Tabla 6

Impacto inmediato y diferido de la intervención. Análisis con la D de Cohen

Variables	Evaluación del impacto inmediato (primer post-test con pre-test como covariante)								Evaluación del impacto diferido (segundo post-test con pre-test como variante)							
	Grupo Experimental			Grupo Control			d de Cohen	Varianza de d	Grupo Experimental			Grupo Control			d de Cohen	Varianza de d
	Media	D.T.	N	Media	D.T.	N			Media	D.T.	N	Media	D.T.	N		
<b>Dimensión 1. Lenguaje y comprensión crítica</b>																
P. 3 Tres frases mejor reflejan motivos estéticos	2,962	1,562	26	2,667	1,617	27	0,183	0,076	4,043	1,186	23	2,885	1,107	26	0,995	0,0920
P. 4 Explique opinión anuncio de Corolla	2,385	1,699	26	1,556	1,013	27	0,587	0,079	2,609	1,751	23	2,538	1,449	26	0,044	0,0820
P. 6 Afirmaciones correctas corto "It girl"	2,38	1,329	26	2,560	1,219	27	-0,139	0,076	3,04	1,065	23	2,65	0,846	26	0,402	0,0836
P. 7 Coloque en imágenes tipo de ángulo o plano	2,423	0,977	26	0,667	0,809	27	1,933	0,111	1,522	1,005	23	0,692	0,634	26	0,985	0,0918
P. 8 Cree una historia coherente desde imágenes	1,27	2,160	26	0,740	1,810	27	0,262	0,076	2,17	2,534	23	0,62	1,525	26	0,740	0,0875
P. 19 Elem. lenguaje audiovisual en trozo peli	1,96	0,662	26	1,590	0,844	27	0,480	0,078	1,96	0,878	23	1,31	0,679	26	0,821	0,0888
P. 20 Afirmac. escogidas respecto a cartel sexista	2,731	1,282	26	3,000	1,519	27	-0,188	0,076	2,782	1,413	23	2,961	1,076	26	-0,141	0,0821
<b>Dimensión 2. Procesos de producción-programación</b>																
P. 5 Marque en cada afirmac. verdad, falso o no sé	3,15	1,120	26	3,190	1,075	27	-0,036	0,076	3,35	1,191	23	3,35	0,797	26	0,000	0,0819
P. 9 Señale proceso de producción de la secuencia	4,423	1,629	26	3,741	2,177	27	0,349	0,077	3,913	2,109	23	4,058	1,971	26	-0,070	0,0820
P. 10 Ordene acciones realización video por fases	2,442	1,244	26	1,685	1,076	27	0,642	0,079	1,739	1,075	23	1,904	0,959	26	-0,160	0,0822
P. 11 Ordene acciones preprod. programa radio	0,57	0,484	26	0,443	0,619	27	0,225	0,076	0,421	0,462	23	0,57	0,624	26	-0,265	0,0827
P. 12 Terminar infografía construcción de podcast.	0,38	0,496	26	0,330	0,679	27	0,083	0,076	0,61	0,499	23	0,77	0,430	26	-0,340	0,0831
P. 22 Cuando periodista elabora mensajes en medios evitando estereotipos...	3,981	1,269	26	2,611	2,225	27	0,742	0,081	3,196	1,987	23	3,346	1,912	26	-0,076	0,0820
<b>Dimensión 3. Transformación de la realidad a través de la comunicación</b>																
P.1 Si anuncio influye en decisión compra ¿por qué?	2,615	1,003	26	3,204	1,540	27	-0,445	0,077	2,63	1,140	23	3,058	1,268	26	-0,348	0,0832
P.2 Identificación emocional con personajes de medios nos ayuda a comprendernos mejor.	2,12	0,588	26	1,850	0,818	27	0,372	0,077	2	0,798	23	1,81	0,849	26	0,226	0,0825
P.5f Noticias con imágenes no tanto riesgo manipul.	1,115	1,627	26	1,352	1,686	27	-0,141	0,076	0,935	1,562	23	1,25	1,675	26	-0,191	0,0823
P. 13 Uso último año tecnol. y medios	3	0,849	26	2,330	1,519	27	0,534	0,078	2,26	1,356	23	1,73	1,251	26	0,401	0,0836
P. 14 Medios idóneos para ≠ necesidades comunicativas	2,365	0,923	26	1,722	1,050	27	0,640	0,079	2,043	1,022	23	2,154	0,759	26	-0,122	0,0821
P. 15 Selecc. medio o herram. óptima para cción.	1,31	1,011	26	1,500	1,065	27	-0,180	0,076	1,61	1,340	23	1,58	1,419	26	0,021	0,0819
P. 16 Al crear, difundir... mensajes en redes ¿en qué medida considera estos aspectos?	3,327	1,236	26	2,222	1,539	27	0,778	0,081	3,315	1,214	23	2,019	1,093	26	1,108	0,0945
P. 17 ¿Qué es lo más cuestionable en imagen?	2,65	0,977	26	2,560	1,086	27	0,086	0,076	2,61	1,033	23	2,77	0,815	26	-0,170	0,0822
P. 18 Marque opción represente su opinión cartel	1,38	1,525	26	0,670	1,271	27	0,499	0,078	0,39	1,033	23	0,81	1,357	26	-0,340	0,0831
P. 21 ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?	3,019	0,751	26	2,796	1,101	27	0,232	0,076	2,913	1,127	23	2,721	0,870	26	0,189	0,0823
P. 23 Medida en que acciones contribuyen a transform. realidad	2,42	1,113	25	1,732	1,282	27	0,563	0,080	2,034	1,446	22	1,789	1,286	26	0,177	0,0842
CMI TOTAL	56,23	7,719	26	46,51	11,253	27	0,990	0,085	54,01	8,753	23	49,29	8,167	26	0,549	0,0850

D. T.= Desviación típica