

PROGRAMA DE DOCTORADO:  
PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS  
ESPECÍFICAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

# **Intervención para el desarrollo de la competencia mediática y la decodificación de valores en adolescentes.**

Autora:

Sandra Liliana Cuervo Sánchez

Directores:

M<sup>a</sup> Concepción Medrano Samaniego

Juan Ignacio Martínez de Morentin

**Donostia- San Sebastián, 2017**

*Esta investigación está dedicada  
al profesorado implicado  
en una educación crítica, humana y justa.*

*A Marivi*

## **Agradecimientos**

Esta investigación es el resultado de un esfuerzo realizado en compañía de profesionales y amigos. A todas las personas que han estado a mi lado, quiero agradecer y dedicar este trabajo.

En primer lugar, esta tesis ha sido posible gracias a la ayuda del Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador No Doctor (2012-2015) del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco.

En segundo lugar, quiero agradecer la orientación de mis directores de tesis. Su profesionalidad y cercanía ha significado que a lo largo de estos años me sintiera segura y respaldada por un equipo. Gracias por todo el apoyo, la ilusión y la motivación que siempre he recibido. He sido privilegiada al contar con ustedes.

Así mismo, quiero agradecer al profesorado y alumnado de los centros escolares participantes en esta investigación, su disposición y generosidad a la hora de desarrollar cada una de las sesiones. Su colaboración ha sido fundamental para poder desarrollar el programa de intervención, y a su vez, reflexionar acerca de la educación en medios de comunicación con adolescentes.

Me gustaría también agradecer a todos los amigos y colegas el tiempo compartido en estos años. Gracias a los amigos y amigas del “CoffeBreak” y del Centro Carlos Santamaría, han sido un gran apoyo en el día a día.

Finalmente, gracias a mi familia. Su interés y preocupación me ha permitido que llegue finalmente al puerto. Siempre han estado a mi lado, animándome y cuidándome para cumplir esta meta. Muchas gracias por ese cariño recibido.

Esta investigación se ha realizado gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad al proyecto EDU2012-36720 e igualmente ha sido apoyado por la UFI 11/04 de la Universidad del País Vasco

Así mismo, contó con los fondos del Programa predoctoral de formación del personal investigador no doctor del Gobierno Vasco entre los años 2011 y 2015.

# ÍNDICE

Introducción .....	17
Capítulo 1: Los medios de comunicación y los procesos de socialización en la adolescencia. ..	27
1.1. Características de los procesos de comunicación de los adolescentes dentro de la era mediática. ....	28
1.1.1. Relaciones interpersonales con sus pares: principal impulsor en el proceso comunicativo de los adolescentes. ....	35
1.1.2. Los medios de comunicación una herramienta social en la adolescencia. ....	39
1.1.3. La relación entre el desarrollo neurológico de los adolescentes y los medios de comunicación. ....	53
1.2. El ecosistema informacional y el funcionamiento cerebral. ....	62
1.3. Los adolescentes desde la perspectiva de nativos digitales. ....	71
1.3.1. Las brechas sociales de acceso y uso en el entorno comunicativo. ....	76
1.3.2. La educación como variable significativa en la relación de los adolescentes y los medios de comunicación. ....	78
1.4. Transformación de la cultura y el pensamiento en el mundo digital. ....	81
1.4.1. Nuevas formas de acceder y crear conocimiento dentro del desarrollo digital. ....	84
1.4.2. Los nuevos lugares de experiencia y conocimiento que viven los adolescentes. ....	88
1.5. Síntesis. ....	93
Capítulo 2: Desarrollo de la alfabetización en medios de comunicación e información. ....	101
2.1. Enfoques y perspectivas de la educación en medios. ....	101
2.1.1. El periódico escolar y el cine como primeros detonantes de la educación en medios. ....	107
2.1.2. Las pantallas y la sociedad del consumo. ....	111
2.1.3. La Declaración de Grünwald: 1982 UNESCO sobre la educación relativa a los medios de comunicación hasta el seminario en Sevilla, en el 2002. ....	126
2.2. La alfabetización digital, alfabetización mediática y alfabetización informacional. ....	133
2.3. La alfabetización mediática e informacional: lugar de convergencia. ....	144
2.4. Síntesis. ....	152

Capítulo 3: La competencia mediática e informacional dentro del sistema educativo. ....	157
3.1. El aprendizaje basado en competencias. ....	158
3.2. La competencia mediática e informacional dentro del desarrollo de competencias. ....	169
3.3. Propuestas educativas de la competencia mediática e informacional. ....	190
3.3.1. La competencia mediática: acceder, comprender y crear. ....	190
3.3.2. La competencia mediática: Un propuesta de seis dimensiones. ....	205
3.3.3. La competencia mediática basada en conceptos claves. ....	217
3.4. Sistema de indicadores sobre la alfabetización mediática.....	223
3.5. La competencia mediática e informacional dentro del marco europeo.....	231
3.6. Síntesis. ....	241
Capítulo 4: Investigaciones previas en el ámbito de la alfabetización mediática e informacional. ....	245
4.1. Líneas de investigación de la alfabetización mediática e informacional. ....	245
4.2. Investigaciones basadas en instrumentos de medición.....	249
4.3. Investigaciones dentro del sistema escolar.....	255
4.4. Síntesis. ....	266
Capítulo 5. La percepción de valores por parte de los adolescentes en series de televisión. ....	269
5.1. Formación de valores en la adolescencia. ....	270
5.2. Modelo intercultural de valores propuesto por Schwartz y Boehnke (2003). ....	274
5.3. Investigaciones en el ámbito de la percepción de valores en series de televisión. ....	279
5.4. Síntesis. ....	284
Capítulo 6: Estudio empírico.....	291
6.1. Planteamiento del problema. ....	291
6.2. Objetivos del estudio. ....	292
6.3. Diseño. ....	293
6.4. Participantes. ....	297
6.4.1. La deserción en grupos naturales con varios momentos de medición de resultados. ....	297

6.4.2. Patrones de respuesta inconsistente o inverosímil. ....	300
6.4.3. Muestra final para la evaluación del impacto de la intervención.....	301
6.5. Contextos de los estudios de caso. ....	302
6.5.1. España.....	302
6.5.1.1. Incidencias críticas en el País Vasco.....	304
6.5.1.2. Incidencias críticas ciudad de Zaragoza.....	305
6.5.1.3. Incidencias críticas ciudad de Málaga.....	306
6.5.2. Colombia – Bogotá. ....	306
6.5.2.1. Incidencias críticas ciudad de Bogotá. ....	308
6.5.3. Ecuador- Esmeraldas capital.....	309
6.5.3.1 Incidencias críticas ciudad de Esmeraldas. ....	310
6.6. Variables del estudio. ....	311
6.6.1. Variable independiente. ....	311
6.6.2. Variables dependientes. ....	313
6.6.2.1. Competencia Mediática e Informacional (CMI). ....	313
6.6.2.2. Valores Percibidos en los Medios de Comunicación. ....	314
6.7. Prueba piloto. ....	314
6.7.1. Instrumentos de medición. ....	315
6.8. Instrumentos.....	319
6.8.1. Cuestionario de competencia mediática e informacional en los adolescentes.....	319
6.7.1.1. Dimensión 1: acceso y uso de los medios de comunicación.....	320
6.7.1.2. Dimensión 2: lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información. ....	322
6.7.1.3. Dimensión 3: procesos de producción y programación. ....	325
6.7.1.4. Dimensión 4: la transformación de la realidad a través de la comunicación. ....	330
6.7.2. Cuestionario de valores y televisión Val-CMI. V.0.3.....	339

6.8.2. Sesiones de intervención.....	342
6.9. Procedimiento.....	344
6.9.1. Desarrollo de la intervención.....	345
6.10. Análisis de Datos.....	348
Capítulo 7: Análisis de los resultados.....	353
7.1. Impacto inmediato y diferido del proceso de intervención respecto a la Competencia Mediática e Informativa.....	353
7.1.1. Contexto de País Vasco (España).....	356
7.1.1.1 Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.....	356
7.1.1.2. Dimensión de procesos de producción y programación.....	359
7.1.1.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.....	361
7.1.2. Contexto de Zaragoza (Aragón-España).....	367
7.1.2.1. Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.....	367
7.1.2.2. Dimensión de procesos de producción y programación.....	369
7.1.2.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.....	370
7.1.3. Contexto de Málaga (Málaga-España).....	376
7.1.3.1. Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.....	376
7.1.3.2. Dimensión de procesos de producción y programación.....	378
7.1.3.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.....	379
7.1.4. Contexto de Bogotá (Colombia).....	385
7.1.4.1. Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.....	385
7.1.4.2. Dimensión de procesos de producción y programación.....	388
7.1.4.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.....	391
7.1.5. Contexto de Esmeraldas (Ecuador).....	399
7.1.5.1. Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.....	399



7.1.5.2. Dimensión de procesos de producción y programación.....	401
7.1.5.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación. ....	402
7.2. Impacto inmediato y diferido del proceso de intervención respecto a la percepción de los valores de Schwartz. ....	408
7.2.1. Contexto de País Vasco (España). ....	408
7.2.2. Contexto de Zaragoza (Aragón-España).....	412
7.2.3. Contexto de Málaga (Málaga-España).....	415
7.2.4. Contexto de Bogotá (Colombia). ....	417
7.2.5. Contexto de Esmeraldas (Ecuador).....	420
8. Discusión y conclusiones .....	425
8.1. El uso de los medios de comunicación en la agenda social de los adolescentes.....	425
8.1.1. Naturaleza digital de la infancia y la adolescencia. ....	426
8.1.2. La brecha social generada por el uso y acceso a los medios de comunicación y la información. ....	429
8.2. La maduración cerebral de los adolescentes: entre los medios de comunicación y la educación. ....	431
8.2.1. Desarrollo de competencias en los adolescentes.....	431
8.2.2. El manejo de emociones en la adolescencia y la competencia mediática e informacional. ....	433
8.2.3. El aprovechamiento de los medios de comunicación dentro de la educación. ....	436
8.3. La hiperconectividad y el desarrollo de habilidades por parte de los adolescentes. ....	438
8.4. La naturaleza digital de los adolescentes y la competencia mediática e informacional. ....	440
8.5. La competencia mediática e informacional dentro del desarrollo de competencias. ....	445
8.6. Avances en la competencia mediática e informacional y la percepción de valores en los diferentes contextos. ....	448
8.6.1 Avances en las dimensiones.....	451
8.6.1.1. Dimensión de Lenguaje y comprensión crítica. ....	451
8.6.1.2. Dimensión de Procesos de producción y programación.....	452

8.6.1.3. Dimensión de Transformación de la realidad a través de la comunicación. ....	453
8.7. Límites y futuras líneas de investigación. ....	456
Referencias.....	463
Anexo 1 Cuestionario de competencias mediáticas e informacional .....	489
Anexo 2 Cuestionario de valores y televisión Val-CMI.V.0.3.....	505
Anexo 3 Cuadernillo de trabajo para el alumnado .....	511
Anexo 4 Programa de intervención .....	cd

### **Relación de Tablas**

Tabla 1 <i>Características de comunicación en el mundo digital.</i> .....	88
Tabla 2 <i>Tipos de alfabetizaciones y competencias</i> .....	104
Tabla 3 <i>Síntesis de las perspectivas críticas en comunicación</i> .....	113
Tabla 4 <i>Aspectos claves de la educación en medios (Buckingham, 1998).</i> .....	117
Tabla 5 <i>Enfoques positivistas del proceso comunicativo</i> .....	120
Tabla 6 <i>Corrientes de los estudios culturales latinoamericanos</i> .....	124
Tabla 7 <i>Declaraciones sobre medios de comunicación entre 1982 y 2002 promovidas por la UNESCO</i> .....	126
Tabla 8 <i>Conceptos claves propuestos por Association for Media Literacy en 1989</i> .....	130
Tabla 9 <i>Conceptualización de las alfabetizaciones mediática, informacional y digital</i> .....	137
Tabla 10 <i>Aspectos de coincidencia entre la alfabetización digital, informacional y mediática</i> .....	143
Tabla 11 <i>Iniciativas internacionales para fomentar la alfabetización mediática. Pérez Tornero, et al.,(2013)</i> .....	147
Tabla 12 <i>Competencias de la alfabetización informacional y Mediática (UNESCO, 2011)</i> .....	149
Tabla 13 <i>Iniciativas de competencias básicas DeSeCo y Unión Europea</i> .....	163
Tabla 14 <i>Competencias propuestas por la LOE y la LOMCE</i> .....	164

Tabla 15 <i>Competencias básicas dentro de la propuesta curricular vigente en Europa</i> .....	165
Tabla 16 <i>Competencias básicas en las comunidades autónomas (País Vasco, Aragón y Andalucía)</i> .....	167
Tabla 17 <i>Sistema de competencias y objetivos de aprendizaje en los modelos educativos de Colombia y Ecuador</i> .....	168
Tabla 18 <i>Competencia en la legislación dentro de las leyes de educación en España</i> .....	170
Tabla 19 <i>Enfoque pedagógico del uso de los medios en el currículo. (Bernabéu, et al., 2011)</i> .....	172
Tabla 20 <i>Listado de materias obligatorias y optativas en secundaria dentro de la LOE</i> .....	173
Tabla 21 <i>Aportación de las áreas a la competencia mediática e informacional</i> .....	174
Tabla 22 <i>Objetivos de las áreas en tercer curso de la ESO</i> .....	182
Tabla 23 <i>Modelo sobre las claves de la competencia mediática elaborado por OFCOM (2008)</i> .....	199
Tabla 24 <i>El "cómo" de las multialfabetización- microdinámica de la pedagogía. (Cope y Kalantzis, 2009)</i> .....	204
Tabla 25 <i>Dimensión de Lenguaje (Ferrés, 2007)</i> .....	207
Tabla 26 <i>Dimensión de Tecnología (Ferrés, 2007)</i> .....	209
Tabla 27 <i>Dimensión de Producción y Programación (Ferrés, 2007)</i> .....	210
Tabla 28 <i>Dimensión de Ideología y Valores (Ferrés, 2007)</i> .....	211
Tabla 29 <i>Indicadores de la dimensión de Ideología y Valores (Ferrés y Piscitelli, 2012)</i> .....	213
Tabla 30 <i>Dimensión de Recepción y Audiencia (Ferrés, 2007)</i> .....	213
Tabla 31 <i>Dimensión estética (Ferrés, 2007)</i> .....	215
Tabla 32 <i>Conceptos claves propuestos por Mediasmarts (2014) y AML (desde 1896)</i> .....	218
Tabla 33 <i>Relación entre palabras claves, preguntas y conceptos (CML, 2014)</i> .....	219
Tabla 34 <i>Competencias esenciales de la alfabetización digital y mediática (Hobbs, 2010: 19)</i> .....	221
Tabla 35 <i>Evaluación de la alfabetización mediática (Celot y Pérez Tornero, 2009)</i> .....	224

Tabla 36 Niveles de desarrollo de las competencias (UNESCO, 2013) .....	225
Tabla 37 Competencias a desarrollar con MIL (UNESCO, 2011) .....	226
Tabla 38 Análisis de los modelos de MIL (2013:47).....	227
Tabla 39 Enfoques pedagógicos propuestos por la UNESCO: Wilson et al.,(2011).....	228
Tabla 40 Competencias individuales de la MIL (UNESCO, Grizzle, et al.,2013: 56).....	229
Tabla 41 Preguntas válidas dentro del marco conceptual (EAVI, 2011: 43) .....	232
Tabla 42 Países identificados por grupos y rankings (EAVI: 2011:91) .....	234
Tabla 43 Porcentajes de evaluación de competencia mediática.....	235
Tabla 44 Aspectos evaluados en las habilidades de uso .....	236
Tabla 45 Niveles de desarrollo en las diferentes habilidades en los jóvenes entre 16-24 años en Europa .....	240
Tabla 46 Niveles de desarrollo en las diferentes habilidades en los jóvenes entre 16-24 años en España .....	240
Tabla 47 Niveles de desarrollo en las diferentes habilidades en los españoles.....	240
Tabla 48 Instrumentos para medir la competencia en TICs .....	250
Tabla 49 Cuadrantes e indicadores del instrumento propuesto por Lee, et al., (2015) .....	251
Tabla 50 Dimensiones de la competencia mediática y puntuaciones. Ferrés, et al., (2011) .....	253
Tabla 51 Tipos de enfoques en las investigaciones de alfabetización mediática e informacional .....	256
Tabla 52 Relación de valores colectivista e individualista .....	278
Tabla 53 Relación de ciudades, grupo y asignaturas en las cuales se desarrolló la Intervención.....	296
Tabla 54 Tipos de deserción/permanencia en la muestra inicial.....	298
Tabla 55 Tipos de deserción/permanencia por contexto.....	299
Tabla 56 Muestra final para la evaluación del impacto por Contexto, Grupo y Género .....	301
Tabla 57 Estructura de los niveles educativos del sistema español. ....	303
Tabla 58 Estructura de los niveles educativos del sistema Colombiano.....	307
Tabla 59 Estructura de los niveles educativos del sistema ecuatoriano. ....	309

Tabla 60 <i>Síntesis de las sesiones que componen el Programa de Intervención.</i> .....	312
Tabla 61 <i>Puntuación de dimensiones el instrumento CMI.</i> .....	313
Tabla 62 <i>Dimensiones y valores propuestos por Schwartz (2003)</i> .....	314
Tabla 63 <i>Dimensión 1- Acceso y uso: Estadísticos descriptivos</i> .....	321
Tabla 64 <i>Consistencia interna de la Dimensión 1- Acceso y uso</i> .....	322
Tabla 65 <i>Dimensión 2- Lenguaje y comprensión crítica: Estadísticos descriptivos</i> .....	324
Tabla 66 <i>Consistencia interna de la Dimensión 2- Lenguaje y comprensión crítica</i> .....	324
Tabla 67 <i>Consistencia interna de la Pregunta 14- Profesiones y funciones</i> .....	326
Tabla 68 <i>Consistencia interna de la Pregunta 16- Fases de producción</i> .....	327
Tabla 69 <i>Pregunta 17- Función de las Televisiones: Estadísticos descriptivos</i> .....	327
Tabla 70 <i>Dimensión 3- Preguntas 2, 13 y 15: Estadísticos descriptivos</i> .....	328
Tabla 71 <i>Consistencia interna de la Dimensión 3- Preguntas 14, 15 y 16</i> .....	329
Tabla 72 <i>Dimensión 3- Procesos de producción y programación: Estadísticos descriptivos</i> .....	329
Tabla 73 <i>Dimensión 4- Preguntas 3, 4 y 11: Estadísticos descriptivos</i> .....	332
Tabla 74 <i>Consistencia interna Preguntas 18: Señala en cada frase lo que corresponde a tu manera de actuar</i> .....	332
Tabla 75 <i>Dimensión 4- Preguntas 18: Estadísticos descriptivos</i> .....	333
Tabla 76 <i>Consistencia interna Preguntas 19: Razones para quejarse de algunas TVs.</i> .....	334
Tabla 77 <i>Dimensión 4- Preguntas 19- Razones para quejarse de algunas TVs</i> .....	334
Tabla 78 <i>Dimensión 4- Preguntas 21</i> .....	336
Tabla 79 <i>Consistencia interna Preguntas 22</i> .....	337
Tabla 80. <i>Dimensión 4- Preguntas 22</i> .....	337
Tabla 81 <i>Consistencia interna Preguntas 23</i> .....	338
Tabla 82 <i>Dimensión 4- Preguntas 23</i> .....	338
Tabla 83 <i>Consistencia interna (Alpha de Cronbach) Escala de Valores de Schwartz: dimensiones menores y mayores</i> .....	340
Tabla 84 <i>Consistencia interna (Alpha de Cronbach) en las Dimensiones Mayores tras la retirada de los ítems 2 y 19</i> .....	341

Tabla 85 <i>Valores de Schwartz-Dimensiones menores y mayores: Estadísticos descriptivos</i> .....	341
Tabla 86 <i>Relación de sesiones, actividades y materiales del Programa de Intervención</i> .....	347
Tabla 87 <i>Cronograma de aplicación de la Intervención en meses</i> .....	348
Tabla 88 <i>Dimensiones y preguntas seleccionadas para el análisis de impacto</i> .....	354
Tabla 89 <i>Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos del País Vasco</i> .....	365
Tabla 90 <i>Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos de Zaragoza</i> .....	374
Tabla 91 <i>Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos de Málaga</i> .....	383
Tabla 92 <i>Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos de Bogotá</i> .....	397
Tabla 93 <i>Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos de Esmeraldas</i> .....	406
Tabla 94 <i>Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos del País Vasco</i> .....	411
Tabla 95 <i>Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos de Zaragoza</i> .....	414
Tabla 96 <i>Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos de Málaga</i> .....	416
Tabla 97 <i>Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos de Bogotá</i> .....	419
Tabla 98 <i>Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos de Esmeraldas</i> .....	421

## **Relación de figuras**

<i>Figura 1: Adaptación modelo de desarrollo</i> .....	30
<i>Figura 2 Transformaciones lógicas y operaciones binarias desarrolladas en el periodo de las operaciones formales. Piaget y Keating (1980)</i> .....	57
<i>Figura 3: Hitos de la educación en medios (Pérez Tornero, Celot y Varis, 2007)</i> .....	103
<i>Figura 4. Enfoques de análisis de la educación en medios</i> .....	107
<i>Figura 5. Modelo integrador de alfabetización ante la cultura digital (Moreira, 2012)</i> .....	135

<i>Figura 6.</i> Estructura de los criterios de evaluación de la alfabetización mediática (Celot y Pérez Tornero, 2009).....	140
<i>Figura 7.</i> Definiciones de alfabetización en los medios y revisión de marcos conceptuales (Comisión Europea, 2011). Realizado a partir de Center for Media Literacy (2008), Livingstone (2008), NAMLE (2010), OECD (2009), Ofcom (2008) y sitios web de los organismos. ....	141
<i>Figura 8.</i> Composición conceptual de la educación mediática e informacional (UNESCO, 2013). ....	146
<i>Figura 9.</i> Convergencia de las habilidades informacionales y mediáticas (UNESCO, 2013). ....	149
<i>Figura 10:</i> Aspectos que conforman la competencia. Adaptado de “Las competencias básicas de la enseñanza. Fundamentación enseñanza y evaluación” por Docel y Leena, (2011).....	160
<i>Figura 11.</i> El conocimiento funcional y su relación con los diferentes tipos de saberes. Adaptado de “Las competencias básicas de la enseñanza. Fundamentación enseñanza y evaluación” por Docel y Leena, 2011.....	161
<i>Figura 12.</i> Habilidades de la competencia mediática propuestas por Buckingham et al. (2005), Livingstone et al. (2005) y OFCOM (2008).....	192
<i>Figura 13:</i> Modelo Hipotético de recorrido entre aspectos demográficos y el acceso a internet .....	201
<i>Figura 14.</i> Competencias de la alfabetización mediática y digital (Mediasmarts, 2014) .....	222
<i>Figura 15:</i> :Modelo teórico de la relación entre dimensiones y valores de Schwartz (1992). ....	276
<i>Figura 16:</i> Pregunta 5 cuestionario CMI .....	316
<i>Figura 17:</i> Pregunta 18 cuestionario CMI .....	317
<i>Figura 18:</i> Estructura metodológica de las sesiones de intervención .....	346





### **Introducción**

Los medios de comunicación y la información cada vez están más presentes en la cotidianidad de las personas. Los desarrollos tecnológicos en este campo, han permitido que las personas mantengan una conexión permanente con un mundo digitalizado. A partir de la revolución de lo digital, todo es susceptible de circular, a través de internet, por las redes de información: las fotos de un viaje, el discurso de un ministro, la catástrofe en un país, el concierto de un músico o las primeras palabras de un niño. En este momento, todo aquel que tenga acceso a una red de internet, puede ser usuario, consumidor y creador de contenido: participar en un programa de televisión, responder el comentario de un político, convocar a una concentración o discernir sobre una receta culinaria.

Sin embargo, esta omnipresencia de los medios de comunicación y de la información, son en sí mismos, un poder político, social e ideológico que se entrelazan en una industria mediática. Esta industria se incorpora cada día más en la producción cultural de la sociedad, generando una línea difusa entre un artículo comercial y un producto cultural. Así mismo, cada vez es más difícil diferenciar un acto como consumidor, como productor, como creador o como ciudadano.

En la adolescencia, los medios de comunicación e información juegan un papel fundamental. Por un lado, transmiten valores, ideologías y representaciones sociales, y por otro, son una herramienta irrefutable para crear y mantener lazos de amistad, para expresar el rompimiento de la edad infantil y desafío de los retos de la juventud, y para construir su propia identidad. La tecnología en el ámbito de la comunicación como la industria mediática, logra sintonizar y satisfacer las necesidades comunicativas que los adolescentes tienen, obteniendo con ello grandes beneficios empresariales. Así mismo, desde una perspectiva de empoderamiento de los medios de comunicación e información por parte de la sociedad civil, diversos proyectos internacionales incentivan

la producción cultural de adolescentes y jóvenes como canales para transmitir y transformar su realidad comunicativa.

Es así, que los adolescentes como la sociedad en general, se encuentran inmersos en un mundo que les exige unos conocimientos y habilidades básicas que les permitan acceder a los medios de comunicación e información, comprender la información que circula, evaluar y ser críticos ante los medios y los mensajes, y producir contenidos que les permitan su expresión como ciudadanos a través de los tradicionales y nuevos medios de comunicación e información.

En este contexto, la educación escolar está llamada a ser la institución que medie entre el mundo comercial y el mundo social y democrático de los medios de comunicación y la información. Sin embargo, en la actualidad existe un vacío curricular, relacionado con la alfabetización mediática e informacional. Dentro del sistema educativo, no existe una competencia que promueva la educación en medios e información, ni una asignatura o programa que la desarrolle, a pesar de ser una recomendación de organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo y el Parlamento Europeo, para la disminución de la inequidad social y el fortalecimiento de la ciudadanía.

En esta investigación se pretende demostrar que tanto la competencia mediática e informacional como programas que la desarrollen, tienen cabida dentro del sistema escolar y que son una oportunidad pedagógica para favorecer el desarrollo de ciudadanos críticos y transformadores de su realidad comunicativa. A su vez, se ha pretendido evidenciar, que dichos programas son susceptibles de ser bien acogidos y obtener buenos resultados, en diferentes contextos culturales, cuando son desarrollados con población adolescente.

De este modo, el objetivo principal de esta investigación ha sido analizar la competencia mediática e informacional a través del diseño e implementación de un programa de intervención que favorezca el desarrollo de la competencia mediática e informacional y la capacidad de decodificación de los valores percibidos en los medios de comunicación, por parte de los adolescentes.

Para lograr dicho objetivo, se diseñó un Programa de Intervención compuesto por 9 sesiones de trabajo, que desarrollaron cuatro dimensiones de la competencia mediática e informacional: la dimensión de Acceso y Uso de los Medios de Comunicación, la dimensión de Lenguaje y Comprensión Crítica, la dimensión de Producción y Programación, y la dimensión de Transformación de la Realidad a través de la Comunicación. Este Programa de Intervención se realizó con adolescentes de España, Colombia y Ecuador de 3º de la ESO y equivalentes, con edades comprendidas entre los 13 y 15 años.

Los resultados de la implementación se evaluaron a partir de métodos estadísticos, en los cuales, se identificó el grado de mejoramiento del alumnado expuesto al Programa de Intervención en relación a la competencia mediática e informacional y a la decodificación de valores percibidos en los medios. Para ello, se aplicaron dos tipos de instrumentos. El primero, el cuestionario para medir la competencia mediática e informacional (CMI), en las cuatro dimensiones ya mencionadas, y el segundo, el Val.Tv 0.3, que mide los valores percibidos por los adolescentes en el personaje de una serie televisiva. Los valores están agrupados en diez valores básicos: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Dichos instrumentos se aplicaron en tres ocasiones: antes de iniciar el Programa de Intervención, al término de dicho Programa y tres meses después de la finalización del Programa.

Los contenidos de esta investigación se han organizado en dos partes, la primera, el marco teórico, en la cual se fundamenta y evidencian las orientaciones epistemológicas y pedagógicas de esta investigación. Y la segunda parte, los resultados del Programa de Intervención, en la cual se describe el método, los instrumentos utilizados, el procedimiento y los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Programa de Intervención.

La primera parte, esta dividida en cinco capítulos. En el primer capítulo, se aborda cómo los medios de comunicación influyen e interactúan en el desarrollo de la adolescencia, mediando en las relaciones de amistad, en las necesidades de expresión y en la construcción de la identidad. Para ello, se plantean las diferentes perspectivas

sobre adolescencia, se describen los procesos de uso e interacción por parte de los adolescentes de los medios de comunicación y la información, y la relación que existe entre el desarrollo neurológico durante la adolescencia y los mecanismos de motivación, persuasión y captación de la industria mediática. Así mismo, se reflexiona sobre el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento en el cual se desarrollan los jóvenes actuales. De ahí, que se planteen asuntos como el ecosistema informacional, las perspectivas sobre los nativos digitales, los cambios en la producción y experimentación del conocimiento y la cultura dentro de la *cibercultura*.

El segundo capítulo se centra en el desarrollo de la educación en medios de comunicación e información. En este capítulo se describe el progreso que se ha experimentado en la utilización de los medios de comunicación dentro de las aulas desde mediados del siglo XX y las diferentes perspectivas pedagógicas que existen sobre los fines de la educación mediática e informacional en la educación escolar. Así mismo, se evidencia la evolución del concepto de educación mediática e informacional a partir de la Declaración de Grünwald en 1982 por parte de la UNESCO, como la conceptualización sobre alfabetización mediática, digital, informacional y mediática e informacional.

A lo largo del tercer capítulo se conceptualiza el término de competencia mediática e informacional. Se parte de la descripción del aprendizaje por competencias, se contextualiza la competencia mediática dentro de las propuestas de competencias claves de Deseco y la Unión Europea, así como dentro de las leyes de educación de España, Ecuador y Colombia. Se describen cuatro propuestas sobre la competencia mediática e informacional. La primera, la competencia mediática e informacional desde la perspectiva de acceder, comprender y crear. La segunda, la competencia mediática e informacional desde la estructura de seis dimensiones (Lenguaje, Tecnología, Procesos de interacción, Producción y programación, Ideología y valores y Estética). La tercera, la competencia mediática e informacional basada en conceptos claves sobre los medios de comunicación y la información. Y la cuarta, la competencia mediática e informacional a partir del sistema de indicadores propuestos por el grupo de expertos de la Comisión Europea. Así mismo, se aborda el desarrollo de esta competencia dentro del marco europeo.

En el cuarto capítulo se realiza una síntesis de las diferentes líneas de investigación que han abordado una temática similar a esta investigación. En el mismo se describen las metodologías utilizadas y los resultados alcanzados por investigaciones tanto internacionales como del entorno español.

De la misma manera, en el quinto capítulo se aborda la percepción de valores que tienen los adolescentes en la televisión, el modelo de valores intercultural propuesto por Schwartz y Boehnke (2003), y las investigaciones que han abordado dicha temática.

La segunda parte de esta investigación, está dividida en tres capítulos. En el primer capítulo, se aborda el método, en el cual se expone el estudio empírico, es decir, la metodología utilizada, los objetivos, el estudio piloto, los instrumentos utilizados, las variables estudiadas y las características de la muestra. En el segundo capítulo se exponen los resultados del estudio empírico y se analiza el Programa de Intervención en su conjunto. Este capítulo se divide en dos secciones, la primera, donde se describen los resultados obtenidos en lo referido a la competencia mediática e informacional, en cada contexto, en las pruebas de postest T2 y T3, es decir en los resultados inmediatos y diferidos de la intervención. Las dimensiones que se describen son las de *Lenguaje y comprensión crítica*, *Procesos de producción y programación* y *Transformación de la realidad a través de la comunicación*. La dimensión de *Acceso y uso de los medios de comunicación* se ha descartado de los análisis, porque como se explica en el capítulo de metodología, los resultados en esta dimensión no fueron estadísticamente significativos en ninguna de las pruebas postest, (T2 y T3). La segunda sección, describe los resultados en torno a la percepción de valores, en ella se describen los resultados obtenidos en cada uno de los contextos, en las cuatro dimensiones mayores, en las cuales se agrupan los diez valores propuestos por Schwartz y Boehnke (2003), es decir, las dimensiones de *Apertura al cambio*, *Autopromoción*, *Conservadurismo* y *Autotrascendencia*.

Y finalmente, en el tercer capítulo, se presenta la discusión y conclusiones de esta investigación, en el mismo, se exponen las conclusiones derivadas del programa de Intervención a través de siete apartados. Los primeros cinco apartados, agrupan conclusiones de la parte teórica que se relacionan con la parte empírica. El sexto

apartado, resume los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de la competencia mediática e informacional, así como en la percepción de valores por parte de los adolescentes de los diferentes contextos. En el séptimo y último apartado se exponen las limitaciones y futuras líneas de investigación que sugiere esta investigación.

En los anexos, se presenta los instrumentos utilizados para evaluar la competencia mediática e informacional (Anexo 1) y la percepción de valores por parte de los adolescentes en un personaje de una serie televisiva (Anexo 2) y el cuadernillo de actividades ofrecido al alumnado (Anexo 3). Así mismo, se incluye todo el programa de intervención, con cada una de las sesiones en el cuadernillo entregado al profesorado (Anexo 4cd).

# **PARTE I**

Marco Teórico





# Capítulo 1

## Los medios de comunicación y los procesos de socialización en la adolescencia

### Contenido

#### 1.1. Características de los procesos de comunicación de los adolescentes dentro de la era mediática.

1.1.1. Relaciones interpersonales con sus pares: principal impulsor en el proceso comunicativo de los adolescentes.

1.1.2. Los medios de comunicación una herramienta social en la adolescencia.

1.1.3. La relación entre el desarrollo neurológico de los adolescentes y los medios de comunicación.

#### 1.2. El ecosistema informacional y el funcionamiento cerebral.

#### 1.3. Los adolescentes desde la perspectiva de nativos digitales.

1.3.1. Las brechas sociales de acceso y uso en el entorno comunicativo.

1.3.2. La educación como variable significativa en la relación de los adolescentes y los medios de comunicación.

#### 1.4. Transformación de la cultura y el pensamiento en el mundo digital.

1.4.1. Nuevas formas de acceder y crear conocimiento dentro del desarrollo digital.

1.4.2. Los nuevos lugares de experiencia y conocimiento que viven los adolescentes.

#### 1.5. Síntesis.



## **Capítulo 1: Los medios de comunicación y los procesos de socialización en la adolescencia.**

Cualquier estudio que, en la actualidad, pretenda abordar alguna temática sobre la adolescencia y sus procesos de socialización, necesariamente debe tener presente la influencia que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías agencian en sus vidas.

En términos generales, todas las personas experimentamos una transformación de la cotidianidad y la forma de entender e interpretar el mundo a partir de la interacción con los medios de comunicación. Sin embargo, es en la etapa de la adolescencia cuando ese intercambio se torna más interesante, en tanto, se combina un proceso de intensa transformación del individuo con un proceso de deseabilidad social.

Los adolescentes se enfrentan al crecimiento de su cuerpo, la irrupción de deseos y necesidades que desconocían, a nuevas formas de relacionarse y comportarse con amigos del mismo sexo y del sexo opuesto. Al mismo tiempo, la sociedad, vuelca en los adolescentes todas las expectativas de continuidad, cambio y transformación de la sociedad y la cultura del futuro. Razón por la cual los adolescentes son quienes constituyen la muestra de trabajo empírico dentro de la presente investigación, y como se verá más adelante, porque además son los adolescentes quienes tienen una relación más intensa y comprometida con los medios de comunicación.

En el campo académico, los conceptos de adolescencia y medios de comunicación experimentan una simbiosis epistemológica porque, en la actualidad, son dos categorías de análisis interdependiente, entre ellas. En este sentido, abordar un concepto sin el otro, es casi imposible, dado que nos encontramos frente a un fenómeno de omnipresencia cultural de los medios de comunicación en todas las esferas de la sociedad y del ideal de juventud a lo largo del ciclo de la vida. De ahí, que en este primer capítulo se pretenda realizar una conceptualización sobre, las características de los procesos de comunicación de los adolescentes dentro de la era mediática, la

perspectiva de nativos digitales y adolescencia, y la transformación de la cultura y el pensamiento en el mundo digital.

### **1.1. Características de los procesos de comunicación de los adolescentes dentro de la era mediática.**

La evolución de un individuo es un proceso que se desarrolla a lo largo del ciclo vital de una persona. La intención de este proceso, es lograr la afiliación con otras personas. Es decir, que la evolución del comportamiento humano tiene una base de origen social que se transforma paulatinamente desde el nacimiento hasta su muerte.

Desde una mirada psicosocial, a lo largo de la vida, según Erikson (1985), existen ocho crisis básicas a superar. Estas crisis son intrínsecas al desarrollo humano y dependientes del entorno social. Lo que lleva a plantear que el crecimiento de cualquier persona está conformado por ocho etapas que se superan una a una enfrentando crisis o retos concretos. Las etapas que comprenden el ciclo vital, desde esta teoría son: infancia, niñez temprana, edad de juego, edad escolar, adolescencia, juventud, adultez, vejez.

Centrando la mirada en la etapa de la adolescencia, ésta se conceptualiza como un periodo de transición desde la infancia a la edad adulta, con etapas que incluyen la pubertad y maduración, que se caracteriza por una transformación en todas las dimensiones humanas: la emocional, psicológica, social, neuronal y por supuesto en la del crecimiento físico (Schulz, Molenda-Figueira y Sisk, 2009).

La adolescencia representa la transición de la inmadurez a la madurez física, social y sexual que conlleva un proceso de cambio, desequilibrio y crecimiento, que se define de manera diferente dependiendo de la disciplina que la aborde. Las palabras de Jiménez (2005) plantean con claridad estas diferencias cuando dice que:

Desde una perspectiva de análisis psicoevolutiva se define como una situación de desarrollo emocional, de adaptaciones y crisis sucesivas. Es vista como un periodo de transición entre la niñez dependiente y la condición adulta autónoma, desde una

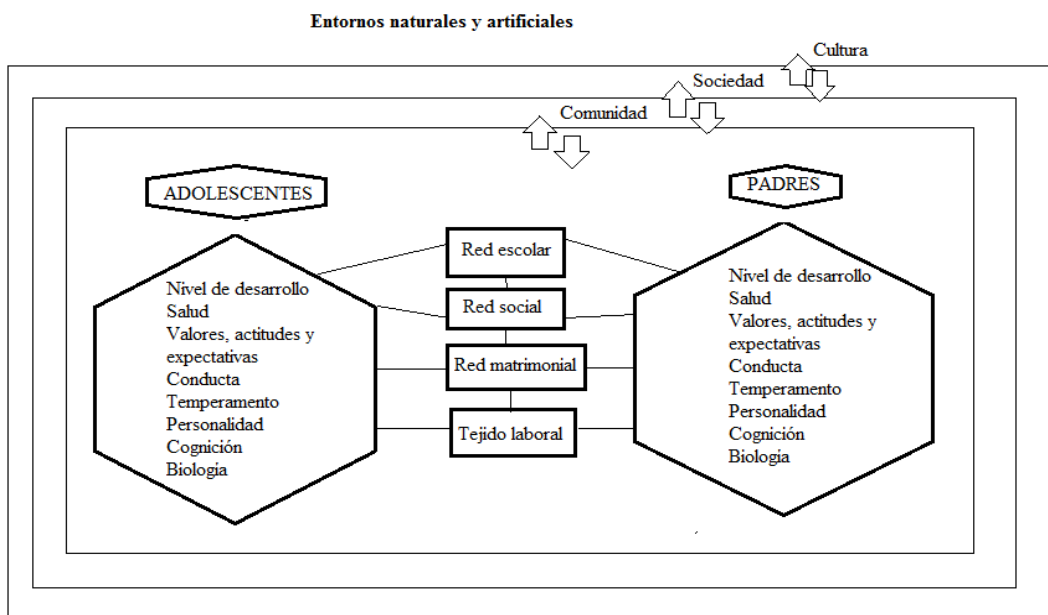
perspectiva sociológica. Y, por último, a partir de un análisis de cariz psicosociológico como el ofrecido, la adolescencia ha sido definida como una moratoria psicosocial y como un proceso de construcción de la identidad conformada a través procesos de interacción social (párr.10).

La adolescencia se ha equiparado a una percepción, comprensión y acción con el mundo que alterna entre el desprendimiento de los comportamientos de la infancia y el desarrollo progresivo hacia la adultez (Mejía, 2010). Es un proceso caracterizado por la impaciencia de lograr la autonomía social, la incertidumbre de romper con lo aprendido y asumir lo desconocido. La adolescencia, de acuerdo con Raymond (1986) es un periodo de crisis y desequilibrio independiente del contexto socio-cultural o histórico en el que se viva. Otros autores (Alpízar y Bernal, 2003; Dávila, 2004; Feixa, 2003), plantean que más allá de una etapa de desarrollo, es una representación de una cultura única, con valores, desafíos y características comunes que responden a una construcción socio-histórica de permanente cambio en sus significados. Es decir, la adolescencia no se suscribe necesariamente a una edad cronológica, carece de unos límites definidos, pero, comparte imaginarios comunes sobre el ser joven, por ejemplo, el lenguaje, la música, los valores y los retos a los que se enfrentan.

Estudios realizados desde la perspectiva de la psicología del crecimiento, alejándose de las posturas anteriores, definen la adolescencia como el periodo comprendido entre los 10 y 16 años de edad. Desde la idea de la maduración como la formación de patrones a lo largo de los años, Gesell, L. Ilg y Bates (1997) plantearon nueve áreas funcionales de análisis y descripción del crecimiento: 1) el sistema de acción total que tiene relación con el proceso de crecimiento físico e intereses sexuales, 2) el cuidado personal y las rutinas, 3) las emociones, 4) el crecimiento del yo, 5) las relaciones interpersonales, 6) las actividades e intereses, 7) la vida escolar, 8) el sentido ético y 9) la visión filosófica. Cada área se desarrolla de manera progresiva y holística. De esta forma, se muestra que el factor edad, es decir el tiempo, es inseparable del proceso de crecimiento y, que se aplica a las dimensiones de desarrollo físico y psicológico del ser humano.

No obstante, otras perspectivas, encaminan sus propuestas a reconocer la incidencia de factores medio-ambientales, sociales, económicos y culturales en la formación del pensamiento y el desarrollo. Las sociedades posibilitan distintas interpretaciones y significados de la adolescencia. De ahí, que se proponga abordar este objeto de estudio desde un concepto plural de adolescencias, centrado en los individuos, es decir, los adolescentes. Pues al igual que todas las etapas de la vida, el comportamiento que se asume depende de la historia de vida propia y la re-significación que cada quién hace de lo vivido.

En este sentido, los modelos sobre las relaciones que los adolescentes establecen en su contexto, responden a esta percepción de los adolescentes como individuos



*Figura 1: Adaptación modelo de desarrollo*

inmersos en un medio social que les influye. Lerner (1991) desde la perspectiva de contextual, explica ese complejo mundo social de la vida de los adolescentes y las relaciones dialécticas que se conforman entre ellos y las instituciones sociales. Dicho autor, propone que los adolescentes establecen varios tipos de relación con sus entornos más cercanos en medio de un macro-entorno, que es un sistema compuesto por individuos, instituciones, unidades de relaciones y variables de organización. En la

figura 1, se observa los diferentes elementos que conforman este sistema y cómo se interrelacionan.

En esta línea basada en los contextos, Bronfenbrenner (1987) desde la perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana, plantea que el ser humano, desde el nacimiento, se desenvuelve dentro de un conjunto de estructuras ambientales, que condicionan e influyen su desarrollo como individuo, y a su vez, dichas estructuras son susceptibles a la transformación que los individuos generan en ellas desde su acción individual. Es decir, que el desarrollo durante todo un ciclo de vida es el resultado de los cambios sistémicos de sus relaciones, y esta dinámica de relaciones está sujeta a las estructuras culturales de la sociedad en la cual se desarrolla el individuo.

El modelo de Bronfenbrenner (1987) plantea cuatro niveles: el microsistema, el más próximo al desarrollo del ser humano (familia, vecindario y escuela), el mesosistema, comprende las relaciones entre los entornos en los cuales participa el individuo, el exosistema, se refiere a los entornos que influyen al individuo pero en los no participa activamente, y por último, el macrosistema configurado por la cultura. Dentro de este modelo, el desarrollo está condicionado por la experiencia que el individuo tiene en cada ambiente y la capacidad para participar y modificar, tanto el contenido como la estructura de cada entorno.

Es así, que tanto el modelo de Lerner (1991) como el de Bronfenbrenner (1987) en esta investigación orientan la comprensión sobre el proceso de maduración, en la medida que, se explica dicho proceso desde la participación e incidencia en las diferentes estructuras que componen la sociedad por parte del individuo. En este proceso, el adolescente se enfrenta a un distanciamiento con el mundo de la infancia y dicha fractura suele materializarse a través del inconformismo y la negación de valores adquiridos, y de comportamientos rebeldes y anárquicos frente al mundo adulto, representado por instituciones como la familia, la escuela o la iglesia.

Como se verá más adelante, en este mismo capítulo, los medios de comunicación juegan un papel fundamental en este proceso, en la medida que los adolescentes utilizan estos medios de tres maneras diferentes, una, como mecanismo de

expresión de sus experiencias, dos, como mediadores de la representaciones culturales que les orienta, y tres, como espacio de convergencia para compartir, estar y divertirse.

Los comportamientos de rebeldía e inconformismo, se entienden como herramientas básicas en la construcción social del adolescente, en tanto, son un proceso dialéctico de re-plantear y construir relaciones. Durante esta etapa, los adolescentes en su desarrollo social, buscan la independencia de padres y formadores, al tiempo que conforman los rasgos de su personalidad en la socialización con sus pares y el mundo adulto, y descubren diferentes relaciones interpersonales de afectividad (López y Castro, 2007).

Así mismo, en la adolescencia, a diferencia de las demás etapas, el comportamiento suele caracterizarse por ser contradictorio, dinámico e inestable; un choque constante con el mundo adulto que le protege y la gestación del futuro adulto en el cuál se convertirá (Izco, 2007). Esta reflexión recae sobre la negación de lo aprendido en la infancia. El adolescente se ve expuesto a conocer, comparar y decidir sobre las normas que rigen su mundo, e inicia una profunda reorganización de su lógica, en un proceso de introspección y conciencia de sí mismo (Reymond, 1986).

Por ello, uno de los objetivos durante esta etapa, es la construcción de la identidad como individuo de cara a su relación con los diferentes grupos de referencia. Los adolescentes viven en una constante negociación entre el deber ser moral y ético, los valores familiares, la persuasión del grupo de amigos y la influencia de los medios de comunicación. Estos últimos se han convertido en un agente de socialización creciente, con una influencia mayor en los adolescentes que la propia institución escolar. De ahí, que dentro de esta investigación se plantee un trabajo para mejorar la competencia mediática e informacional en esta etapa, porque es un momento ideal de reorganización del mundo axiológico, en el cual se pueden desarrollar en las personas, un pensamiento crítico y transformador de su realidad, y, en el caso de los adolescentes, aun más a través de los medios de comunicación y de información, por el protagonismo que gozan en sus vidas.

En la adolescencia, en medio de la construcción de su identidad, los individuos por primera vez en sus vida, se enfrentan a responder desde la autonomía a la cultura



que les suscribe y deben dar cuenta de su comportamiento y bienestar emocional (Martínez y Morán, 2001). Algunos autores como López y Castro (2007) y Mejía (2010) plantean este paso de revelación a la sociedad como un choque entre generaciones y modelos. Un proceso de contracultura que se moldea por la incidencia de los valores sociales que confluyen del mundo adulto, del mundo del consumo y de su relación entre pares.

En consonancia con el enfoque contextualista, Sullivan (1974) desde un enfoque interpersonal, también postula que el modo de interrelación con otras personas afecta al desarrollo de los individuos, de modo que cada estadio de desarrollo se caracteriza por el cambio de relaciones interpersonales que los sujetos establecen. En el caso de la adolescencia, la interrelación con la figura del amigo íntimo y el grupo, son fundamentales en su proceso de transición hacia la adultez (Kimmel, Weiner, Ascaso 1998). En este sentido, Sullivan (1974) propone tres estadios de análisis en la adolescencia: pre-adolescencia, adolescencia temprana y adolescencia tardía y, describe el cambio en las relaciones sociales del siguiente modo:

- a) **Pre-adolescencia.** El crecimiento físico y las capacidades intelectuales se desarrollan rápidamente. Se adquieren características sexuales de adulto y su principal objetivo es aceptar su propio aspecto y utilizar sus nuevas capacidades eficazmente. En esta etapa se pasa del amplio grupo de amigos de juego de la infancia a seleccionar al amigo íntimo, con quien desarrolla una relación de apego basado en la intimidad y en la realización de actividades cotidianas conjuntas.
- b) **Adolescencia temprana.** El desarrollo se centra en la afirmación de su aspecto físico, en la autonomía y en el interés por el desarrollo sexual. Las redes sociales se amplían y las relaciones entre pares del mismo sexo y del opuesto, se viven con intensidad. En esta etapa, los adolescentes deben lidiar con la satisfacción de tres necesidades: la libidinosidad, la seguridad y la intimidad.

Este estadio es fundamental en la presente investigación, en la medida que el Programa de Intervención educativa se realiza con grupos de estudiantes de 3º de la ESO o equivalentes, de edades comprendidas entre los 13 y 15 años, cuyo

perfil social y físico estaría inmerso en este periodo. Además, es congruente con investigaciones sobre el uso de los medios de comunicación, que plantean una relación proporcional entre la formación de amistades y prácticas de relaciones *on-line* a lo largo de este periodo de formación (García y Gómez, 2012).

- c) **Adolescencia tardía.** La identidad ya se ha formado, se cumplen con los roles sociales y se asumen sistemas de valores, en coherencia con su contexto social y personal. Se establecen metas para la vida adulta y se armonizan las relaciones sociales con los pares y los representantes del mundo adulto. En esta etapa, los adolescentes han logrado ajustar las tres necesidades (libidinosidad, seguridad e intimidad) a sus relaciones personales. Reducen su círculo social y establecen vínculos de pareja.

En la actualidad, no es suficiente con comprender el sistema de relaciones y las características de crecimiento de los adolescentes, ya que con el desarrollo tecnológico y la incorporación de avanzados sistemas de comunicación en la vida cotidiana, se ha transformado sustancialmente el comportamiento humano. La adolescencia compagina su desarrollo con los cambios tecnológicos, hasta el punto, que algunos autores han llegado a plantear que el concepto de juventud, tiene su origen en las subjetividades que se construyen a través de nuevos lenguajes y formas de comunicación que se ofrecen desde los medios y las nuevas tecnologías de información (Kellner, 2011; Muñoz, 2010).

En esta línea, Bringué y Sádaba (2009) proponen la existencia de una generación interactiva caracterizada por seis elementos transversales en su relación con la tecnología. El primero, relacionado con el alto nivel de equipamiento y acceso a la tecnología de vanguardia que tienen los adolescentes. El segundo, relacionado con la utilización y tenencia de móviles multifuncionales, que bien pueden ejemplificar la idea de la máquina como extensión del cuerpo de McLuhan (1996). El tercero, como una generación precoz en el uso tecnológico, reflejado en los estudios que afirman que el 59% de los niños españoles menores de diez años tiene o usa teléfono móvil, el 71% dispone de conexión a Internet en su casa y el 90% tiene acceso a videojuegos (Del Río, Sádaba y Bringué, 2010). El cuarto, la capacidad multitarea de desarrollar sus

actividades. El quinto, el uso diferenciado de la tecnología por géneros, donde el género femenino lo utiliza para mantener conversaciones y el masculino con fines de entretenimiento. Y el sexto, y último, que se refiere a la juventud actual como una cultura emancipada en lo tecnológico, donde la compra, acceso y uso se hace desde la autonomía, y en ocasiones, en ausencia del mundo adulto, como se constata en los trabajos de Cólás, González y De Pablos (2013) quienes afirman, que en el acceso a las redes sociales, el 94,99% de los adolescentes entre los 10 y 15 años de edad, están incorporados en estas plataformas, y desarrollan prácticas de relaciones sociales *on-line* con una baja supervisión familiar.

De esta manera, es posible afirmar que los escenarios de comunicación actuales posibilitan ágiles procesos en la emisión y en la recepción de mensajes, interviniendo en los procesos de socialización entre los jóvenes. Este hecho conduce a plantear tres características fundamentales en la comunicación de los adolescentes. Una, que las relaciones interpersonales con sus pares es uno de los principales impulsores en el proceso comunicativo. Y dos, que las nuevas tecnologías en comunicación matizan las relaciones de amistad durante la adolescencia, y tres, que se establece una relación entre el desarrollo neurológico de los adolescentes y los medios de comunicación.

### **1.1.1. Relaciones interpersonales con sus pares: principal impulsor en el proceso comunicativo de los adolescentes.**

En la adolescencia, la relación con los pares es muy relevante (Brown y Klute, 2003), y en ella recaen todos los esfuerzos de comunicación e interrelación. Aumenta significativamente el tiempo que se comparte con amigos y compañeros (Cepeda, 2008). El punto de interés pasa de la familia al ámbito grupal, constituyéndose en un contexto de socialización preferente (Sánchez-Queija y Oliva, 2003).

En esta etapa, la dimensión social cobra un protagonismo que se expresa en la relevancia de las relaciones con su grupo de referencia, en la urgencia en la comunicación y en el establecimiento de vínculos. De acuerdo con Kimmel, et al.,

(1998), el amigo íntimo y los amigos en general, se convierten en elementos esenciales de la vida del adolescente que se explica básicamente por dos razones:

a) El enfrentamiento entre nuevas las exigencias del mundo social y familiar y su propio cambio fisiológico, hace que aumente su necesidad de hablar sobre cosas personales e íntimas con sujetos en circunstancias similares. Los adolescentes buscan la intimidad, horizontalidad y confianza de los amigos para poder discutir sobre lo que experimentan.

b) La relación con los amigos se intensifica, al tiempo que se estanca la relación con los padres. Aunque los espacios de diálogo con los tutores se mantienen como en la infancia, estas relaciones se tensionan a causa de la brecha generacional y la contracultura, lo cual, se convierte en un motivo más para compartir y comentar con sus pares.

En el transcurso de la adolescencia, los jóvenes están en un constante aumento del tiempo de diálogo con los amigos, lo cual se traduce en la actualidad, en la utilización de las aplicaciones, tanto de internet como de teléfonos móviles, de manera estratégica para satisfacer esas necesidades de comunicación (Madell y Muncer, 2005).

Dicho fenómeno coincide con las investigaciones sobre el tiempo de permanencia de los adolescentes frente a dispositivos de comunicación de voz, texto y redes sociales. Los estudios indican que el 75% de los jóvenes entre los doce y diecisiete años tiene un teléfono móvil, y a su vez, el 75% de este segmento cuenta con un plan de mensajería ilimitada, que le permite el contacto diario a través de mensajes, con un uso promedio de 3000 mensajes al mes (Willoughby, 2008). En la misma línea, los estudios sobre la población andaluza (España), hallados por Cólás, et al., (2013) revelan que el 94,99% de los adolescentes entre los 10 y 15 años, se conecta a las redes sociales. Es decir, los adolescentes necesitan comunicarse con sus pares como parte de su desarrollo psicosocial y, para ello cuentan con diversos recursos tecnológicos. Sin embargo, dicha utilización intensiva de la tecnología y los medios de comunicación, no está, necesariamente, relacionada con niveles más elevados en las diferentes dimensiones de la competencia mediática e informacional. De ahí, que en esta

investigación se haya trabajado para mejorar las competencias relacionadas con esta área, en adolescentes de diferentes contextos culturales.

Es conveniente tener en cuenta, que durante este proceso de incremento de las horas de comunicación entre pares, existen diferencias de género que matizan la caracterización de los adolescentes. Estudios recientes sobre el uso de la telefonía móvil por parte de los adolescentes entre los 12 y 17 años en España, señalan que las adolescentes envían más mensajes de texto, realizan más llamadas perdidas y dedican mayor tiempo de uso al móvil en relación a los adolescentes (Chóliz, Villanueva y Chóliz, 2009). Otros estudios, en la misma línea, concluyen que existe un mayor uso de los dispositivos móviles y de internet en del género femenino pre-adolescente (López, Honrubia y Freixa, 2012).

En el estudio con adolescentes realizado por Underwood, Rosen, More, Ehrenreich y Gentsch (2012) se constatan las diferencias por género en el uso de mensajes de texto. Así, ellas mantenían un promedio de envío y recepción de 80 textos por día, frente a los 30 textos por parte de ellos, el 86% de ellas informaron que enviaban mensajes de texto a sus amigos varias veces al día en comparación con el 64% de ellos, y el 84% de ellas afirmaban involucrarse en largos intercambios de mensajes de texto sobre asuntos personales e íntimos en comparación con el 67% de ellos.

Sin embargo, otras investigaciones, más allá de ver las diferencias de género en el uso de los medios de comunicación, centran sus análisis en las diferencias que existen en los motivos de uso. En esta perspectiva, los adolescentes de género masculino utilizan las redes con una motivación psicológica y las adolescentes con una motivación relacional (Cólas, et al., 2013). En el mismo sentido, los estudios de Chóliz, et al., (2009) concluyen que las adolescentes utilizan los teléfonos móviles para relaciones interpersonales y los adolescentes para el entretenimiento. Como se abordará más adelante, las diferencias de género también tienen una repercusión en uso de las redes sociales, la publicación de información y establecimiento de lazos de amistad en foros virtuales.

A las dos razones básicas que Kimmel, et al., (1998) plantearon sobre la motivación de las relaciones de amistad en la adolescencia, y que se expusieron

anteriormente, habría que añadir una tercera razón: el uso del tiempo libre por parte de los jóvenes. Ese espacio de esparcimiento, ocio y entretenimiento que se comparte de manera casi exclusiva con los amigos. Izco (2007) plantea al respecto que:

Las relaciones de amistad transcurren normalmente durante el tiempo libre. Se podría afirmar que el ocio representa para el joven un importante elemento que vertebra su socialización con los iguales. Los horarios y las obligaciones cotidianas imponen numerosos constreñimientos en la vida diaria. Sin embargo, el tiempo libre supone un momento de relax, expansión y tranquilidad. Por eso resulta tan apropiado para relacionarse con los demás (p.133)

En la adolescencia se producen importantes cambios respecto a las formas y lugares de socialización. Se comparte el tiempo de ocio en espacios públicos (parques, centros comerciales, cines, plazas, etc.), y existe una necesidad de realizar actividades compartidas. Es decir, construir de manera colectiva sus agendas diarias. Para ello, los medios de comunicación y las redes sociales se han convertido en el mediador y gestor por excelencia de este proceso entre los adolescentes. La imagen del adolescente unido al teléfono fijo para conversar con sus amigos de la década de los ochenta ha sido remplazada por un teléfono móvil multifuncional, con mensajes de texto, voz y video que funciona con aplicaciones individuales y colectivas.

Yang y Brown (2013), afirman al respecto, que las nuevas tecnologías en comunicación mejoran y contribuyen a que los adolescentes encuentren nuevos amigos, a que gestionen sus relaciones existentes y a que estén al tanto de las actividades sociales dentro de las redes a las que pertenecen. Del mismo modo, los estudios sobre las motivaciones que llevan a los adolescentes a utilizar las redes sociales como *Myspace* y *Facebook*, concluyen que las redes sociales son utilizadas por esta población para afrontar el aburrimiento y para distraerse (Pennington, 2009; Tosun, 2012).

Estudios sobre el uso de los medios de comunicación como entretenimiento describen una diferenciación por género. Investigaciones sobre el tiempo de uso de los medios de comunicación de los adolescentes para jugar, Willoughby (2008), constata que los adolescentes de género masculino reportan un 80,3% de uso, frente al 28,8% de las adolescentes. Subrahmanyam, Greenfield, Kraut, y Gross (2001) afirman que los

adolescentes de género masculino son más propensos a los juegos de ordenador que las adolescentes. Así mismo, Muros, Aragón y Bustos (2013) concluyen que la percepción que los mismos adolescentes tienen, es la de asociar los juegos individuales a los hombres y los grupales a las mujeres. Ello concuerda con los estereotipos sexistas sobre los comportamientos de mujeres y hombres en la sociedad, unos, de orden colectivista y otros, individualistas (Cuervo, Medrano y Aierbe, 2016; Rocha y Díaz, 2005).

En la elaboración de los materiales que se utilizaron en el Programa de Intervención de esta investigación, se tuvieron en cuenta todos estos aspectos con el fin de que los materiales fueran atractivos a los adolescentes, desarrollaran procesos de aprendizaje significativo en ellos, y tuvieran una repercusión en la transformación de su realidad comunicativa, más cercana. A su vez, identificar el protagonismo de los medios de comunicación en la vida de los adolescentes, permite contar con un marco de comprensión, actualizado, sobre las formas y medios que los adolescentes de esta época utilizan para comunicarse y crear representaciones sociales y culturales de sí mismos.

### **1.1.2. Los medios de comunicación una herramienta social en la adolescencia.**

Tras la descripción del mundo social del adolescente y sus procesos de socialización, se señalará a continuación cuatro aspectos relevantes de la formación de la amistad durante la adolescencia, en los cuales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías juegan un papel importante. El centro de la reflexión de este apartado, son las características que las relaciones adquieren a partir del uso de los nuevos medios de comunicación en la formación de amistades, la pertenencia al grupo, las interacciones estratégicas (noviazgo, amistad) y la adquisición de la identidad, que se desarrollarán a continuación.

**1). La formación de amistades.** Forjar lazos de amistad, parte de la concepción de relaciones y vínculos horizontales entre sujetos con características similares, tanto de conocimiento, prestigio y poder. En este tipo de relaciones, los adolescentes desarrollan sus habilidades sociales, aprenden sobre la competencia, la cooperación y la intimidad

entre iguales. Es un proceso donde el apego se desplaza a la figura de un compañero.

Sánchez y Oliva (2003) plantean sobre este tema que:

El amigo íntimo irá ganando importancia sobre otras figuras de apego, y a partir de la adolescencia media se convertirá en la principal figura de apego, de forma que el apoyo emocional y la intimidad serán unas características esenciales de las relaciones de amistad. (p.72).

De esta forma, el amigo puede verse como un ser semejante a uno mismo, vive las mismas dudas, incertidumbres y cambios, por ello, el adolescente comparte y compara con su entorno de coetáneos su imaginario de yo ideal y de auto-concepto. Vive en solidaridad la consecución de su identidad. De ahí, que las relaciones con los amigos y compañeros constituyan una parte importante del proceso de transición de la infancia a la adultez, porque la construcción de la identidad y la conformación del yo en la adolescencia transcurre entre un ejercicio permanente de preguntas y respuestas (Stassen y Thompson, 1997).

Los adolescentes se enfrentan a un movimiento dialéctico de comprensión de su realidad, donde sus acciones reflexivas se elaboran en el diálogo con los otros. Este proceso de constante diálogo y construcción de la identidad puede seguirse en los contenidos socializados a través de las actividades realizadas en las redes sociales. Las acciones más comunes en la red social *Facebook*, según Yang y Brown (2013) son la interacción electrónica con los amigos, tal como publicar, comentar, o responder a los mensajes, observar el contenido del perfil de los usuarios y enlazar con la auto presentación del propio perfil (fotos, actualización del estado, páginas de favoritos, etc.).

En este periodo, los amigos cumplen una doble función, en tanto son apoyo y refuerzo al proceso de consolidación de la personalidad e identidad (Guembe y Goñi, 2004). Los elementos fundamentales que unen las relaciones con los amigos se basan en la lealtad e intimidad. Estos valores se expresan en la defensa del otro, en la escucha y en el compartir de ideas y sentimientos, que se reflejan en los mensajes de texto que envían los adolescentes, en las conversaciones de chats y en la publicación y seguimiento de perfiles en las redes sociales.



El desarrollo del apego se basa en la confianza y lealtad al amigo. A diferencia de la infancia, en la adolescencia estas relaciones de amistad no están fundadas en ocupaciones o costumbres comunes, sino que vienen acompañadas de rasgos de afectividad como el amor, el odio o la pasión. Una contradicción de sentimientos que se vive con intensidad y que son primordiales para el desarrollo social de los jóvenes.

La brecha generacional con los padres y tutores, la disciplina y la dependencia del mundo adulto, propicia que los amigos adquieran un protagonismo vital en la superación de tareas y pruebas. Los adolescentes construyen un sistema de compañerismo que refleja su creciente madurez psicológica, biológica y cognitivo-social y, al mismo tiempo, les ayuda a adaptarse a la ecología social del periodo que viven. El tiempo compartido con los amigos es de ocio y entretenimiento. Con las amistades se realizan actividades de recreo y esparcimiento, mientras con los padres se realizan tareas domésticas.

El adolescente, atendiendo al periodo en que se encuentre y a sus habilidades sociales, está en una constante construcción de la agenda social de espacios, actividades y eventos para realizar con otros. Un comportamiento que implica, en algunos momentos al grupo de referencia, y en otros, al amigo íntimo.

Brown y Mann (1990) en sus investigaciones, atendiendo a las relaciones que los adolescentes establecen con los amigos y la funcionalidad en la formación de la estructura psicosocial, identifica cuatro roles diferentes que desempeñan los amigos en esta etapa:

**a) Fuente de información y autoayuda.** En el proceso de cambio físico y vivencia de nuevos sentimientos y experiencias, los amigos marcan pautas de actuación y ayudan en la socialización con miembros del otro sexo y negocian en relaciones que pueden resultar atemorizantes.

**b) Grupo de contención.** En el proceso de ajustarse a los cambios del entorno social; en la familia, en la escuela, en la comunidad.

**c) Escenario de auto comprensión, diferenciación y representación.** En el proceso de identificarse, de asociarse con iguales, de compararse para identificarse.

**d) Caja de resonancia.** En el proceso para explorar y definir su lugar ético y moral, así como sus aspiraciones. Se negocian elementos de la filosofía de vida, ideologías y comportamientos.

El lugar protagónico que tienen las relaciones de amistad en los adolescentes, es un aspecto a tener en cuenta dentro de esta investigación, en la medida que influye sobre el uso y los contenidos que median los sujetos con quienes se trabaja tanto la evaluación del grado de competencia mediática e informacional como las sesiones didácticas para mejorarla.

**2). La pertenencia al grupo.** El grupo es el espacio de contención y marco de acción para los adolescentes. Los grupos de amigos brindan a los adolescentes referentes normativos que funcionan en una triada: encuadre social, marco de existencia y escenario de protección. El adolescente se estructura dentro del grupo para resguardarse y orientarse en el proceso de desarrollo que experimenta (Serrano, El-Astal y Faro, 2004).

De acuerdo con López y Castro (2007), el grupo ofrece al adolescente una estructura de contención que le ayuda en su proceso de individualización e independencia, al tiempo que le permite canalizar y compartir los conflictos que afronta en su auto-percepción, en sus relaciones familiares y en su apreciación de futuro.

En el grupo, los adolescentes buscan tanto una razón de ser, como un ideal de yo, y, una imagen que les dé seguridad y calme su inquietud interna (Reymond, 1986). El grupo es quien otorga al adolescente un marco de ideal de “yo”, de referencia y de seguridad que le permite continuar hacia adelante en su proceso de crecimiento. Los grupos se constituyen como un elementos estructurales del proceso de transición de la infancia a la adultez, en los cuales, el adolescente pone en juego no sólo su autonomía, independencia e identidad, sino su desarrollo emocional.

El grupo de amigos, es una elección del adolescente. Una decisión que toma a partir de la empatía con otros pares y de la necesidad de ser parte de una organización. En el grupo, el adolescente coloca sus expectativas de vida y ve reflejado en los otros miembros las propias contrariedades con las que vive en su crecimiento social, cognitivo y físico. Dentro del grupo se inician las relaciones de intimidad y confidencialidad ausentes en la infancia y en la relación con el mundo adulto.

Los adolescentes con sus amigos se expresan con libertad, establecen normas de respecto y estimación por las opiniones de los otros. Sin embargo, lo que se dice y hace dentro del grupo, debe ser consecuente con los elementos que identifican al colectivo y a los comportamientos que se han establecido como correctos. Es una especie de militancia, con una red simbólica compartida entre los amigos. Abarca espacios tanto de la vida pública como privada. En esta etapa, los individuos se ven abocados a actuar y compartir según lo manifieste el grupo. Los adolescentes se relacionan desde la presión de éste. Dicha influencia puede ser negativa o positiva dependiendo de las características o de la naturaleza misma del grupo; las actividades que realicen y de los principios en los cuales se fundamentan.

La afinidad con el grupo se refleja, sobre todo, en los lazos afectivos que se establecen y en menor medida, en la finalidad de éste. En la adolescencia la pertenencia al grupo va unida a la necesidad imperante de satisfacer el estar con otros o el estar juntos. Los contenidos de estas relaciones se negocian de manera presencial y se mantienen a través de los nuevos dispositivos de comunicación. Una dinámica de conjugar la vida on-line y off-line. En los grupos influyen los contenidos estereotipados presentes en los medios de comunicación, en las posturas culturales de la sociedad de referencia y en el legado de valores familiares asumido por los propios adolescentes.

En este aspecto, de la pertenencia y relación con el grupo de amigos, los medios de comunicación son un elemento funcional, que en algunos casos posibilita las relaciones y en otros las matiza a través de los procesos de mediación. Uno de los fenómenos que mejor plasma este lugar de los medios y las relaciones grupales, es la pertenencia a las redes sociales *on-line*. Actualmente, este tipo de plataformas se

considera como la experiencia en internet global, en tanto, un tercio de la población mundial es usuario y utiliza estos espacios virtuales diariamente.

Las redes sociales son estructuras que permiten a los individuos, la relación con grupos y con otros individuos. En la adolescencia se experimenta una urgencia particular de compartir con amigos y crear una relación de estrecha conveniencia. Los adolescentes satisfacen sus necesidades y los medios cumplen su función de mediadores. Ese compaginar entre adolescentes y medios, es un elemento importante dentro de competencia mediática e informacional, en la medida condiciona las motivaciones de uso por parte de los adolescentes de los medios de comunicación y por otro lado, cuestiona a las instituciones sociales (escuela, familia, estado) sobre cuáles deben ser las herramientas necesarias para que los adolescentes se enfrenten a los medios como ciudadanos críticos. De este modo, la relación entre los adolescentes y las plataformas en las que se socializan, es fundamental en esta investigación, porque expone las habilidades, comportamientos, motivaciones y contenidos de la mediación dentro de la era digital y las carencias que existen tanto en los individuos como en la sociedad.

Estudios sobre los procesos comunicativos y el uso de los medios de comunicación por parte de los adolescentes, plantean que los medios son utilizados por los jóvenes para mantener la cohesión y conexión con el grupo. No existe distinción entre la utilización de internet o dispositivos móviles para su comunicación, pues éstos son tecnologías complementarias y no sustitutivas en su uso (Madell y Muncer, 2005). En términos generales los adolescentes prefieren la comunicación virtual frente a los medios tradicionales de comunicación.

Las plataformas sociales son parte de la mediación diaria de los adolescentes y los grupos de referencia (Miller, 2009). De acuerdo con Del Río, et al., (2010), el 70% de los usuarios de internet entre los 10 y 18 años, declaran ser usuarios de redes sociales que les permiten continuar con los procesos de socialización entre los grupos de amigos. Es decir, mantener conversaciones, compartir enlaces de entretenimiento/juego, ver y publicar fotos y establecer agendas sociales (Tosun, 2012). Las motivaciones de uso se ubican en la necesidad de reconocimiento por parte del grupo. Así, los adolescentes se

conectan para compartir experiencias y hacer la auto-presentación de sus actividades (vacaciones, compras, comidas, etc.). Según un estudio con 794 preadolescentes y adolescentes, la comunicación en línea y la cercanía a los amigos aumenta con la edad, donde las adolescentes manifiestan mayor cercanía con los amigos y ansiedad social en la comunicación (Valkenburg y Peter, 2007).

Los adolescentes vuelcan, tanto en las redes sociales como en aplicaciones de los dispositivos móviles, la necesidad de sentirse desinhibidos. De ahí, que por ejemplo, el contenido de los mensajes de texto que los adolescentes envían y reciben, se caracterice por una comunicación abierta. La mayor parte de su lenguaje es coloquial y un 7% equivale a malas palabras y un 6,6% a temas sexuales (Underwood, et al., 2012). En un estudio sobre la mensajería de texto en móviles y redes sociales entre adolescentes de once a trece años, las actividades que se realizan son: un 92% para mantenerse en contacto con sus amigos, un 88% para hacer planes con amigos, un 60% para bromear, un 42% escribe cosas que no diría presencialmente, un 38,5% envía información no textual y un 24% rompe una relación (Alison, Sanders-Jackson y Smallwood, 2006).

La identidad y el comportamiento *on-line*, al igual que el de la experiencia presencial, están influidos entre otras cosas, por la compensación social del grupo (Cólas, et al., 2013). Los adolescentes son sensibles a los comentarios y opiniones que sus amigos publican en los perfiles de las redes sociales y otorgan un alto valor a las percepciones que los otros tienen de ellos (Antheunis y Schouten, 2011).

Dentro del grupo de amigos se establecen diferentes tipos de relaciones, según los lazos de cercanía que se construyan, a partir de los niveles de reciprocidad, igualdad e intimidad que se existan entre los individuos. Es así, que se encuentran categorías como mejor amigo, compañero o conocido (Van Cleemput, 2012).

Los adolescentes suelen asociarse con amigos cuyos valores e intereses comparten. El círculo de amistades normalmente es amplio, creciente y cambiante. Se establecen rápidamente relaciones, que pueden mantenerse a lo largo del tiempo o ser fugaces y reemplazables. Esta dinámica se relaciona con la inestabilidad del propio adolescente. Su constante confrontación con su identidad, sus roles y sus aspiraciones hace que deambule por diferentes grupos según las afinidades que le motiven. Sin

embargo, de esas interacciones siempre quedan relaciones residuales que van constituyendo un banco de amistades que se reflejan en las redes sociales. En un estudio con adolescentes entre los doce y quince, años de España y Colombia, la media de amigos dentro de la red *Facebook* fue de 202 (Castillo, Fonseca, y Almasa, 2013). Sin embargo, de ese banco de amigos, las amistades de las redes sociales se conciben como superficiales frente a las amistades de la vida *off-line*, que se consideran como verdaderas amistades (Antheunis y Schouten, 2011). Los amigos con quienes interactúan con mayor frecuencia en las redes sociales, coinciden con los amigos de la vida cotidiana en la escuela o en el vecindario, y se sitúan en su mismo rango de edad (Reich, Subrahmanyam y Espinoza, 2012). De acuerdo con García y Gómez (2012) los adolescentes consideran que las relaciones sociales que establecen a través de las nuevas tecnologías son menos personales, íntimas, comprometidas y sinceras frente a las que se establecen de manera presencial; sin embargo, las formas de establecer las relaciones son más abiertas, inmediatas, amplias y fáciles que las que se establecen cara a cara.

**3). Las interacciones estratégicas (noviazgo y amistad).** Estas se comprenden como un proceso de identificación y desarrollo compartido con los iguales. El adolescente se encuentra a sí mismo a través de las relaciones interpersonales, de ahí, su rasgo fundamental en el desarrollo. Gesell, et al., (1997) plantearon que a los 14 años existe un viraje intenso hacia intereses interpersonales y hacia el desarrollo de las actividades sociales, que a los 16 años va disminuyendo.

Las categorías de análisis de la evolución de las amistades están relacionadas con la interacción con individuos del mismo sexo y de sexo contrario. Según la edad y el sexo existen diferentes intereses en la relación.

En la pre-adolescencia tanto, ellos como ellas, se relacionan entre individuos del mismo sexo. Con el tiempo aumenta el nivel de selectividad en las relaciones y se mantienen sentimientos de indiferencia o neutralidad frente al sexo contrario.

En la adolescencia temprana se cruza esa línea sexual divisoria entre ellas y ellos. Se organizan grupos mixtos de juego y diálogo, al tiempo que se generan espacios de grupos delimitados por elementos de intimidad y afinidad.

En la adolescencia tardía, tanto ellas como ellos suelen relacionarse íntimamente con un individuo del sexo opuesto y buscan compartir espacios mixtos de diálogo y diversión. Se hace frecuente la participación en fiestas, charlas y espacios informales de reunión. Los amigos se convierten en parte una vital de su existencia.

Las relaciones románticas que se establecen, también, cumplen funciones diferentes en las distintas etapas de la adolescencia. Durante la adolescencia temprana, su función se relaciona con las necesidades de una amistad cercana, mientras que en la adolescencia tardía, con funciones de una relación estrecha (Lopez y Castro,2007). Según el género, los niveles de intimidad con el sexo opuesto se manifiestan de forma diferente. Las adolescentes tienden a una mayor percepción de relaciones fuertes con amigos del sexo opuesto que los adolescentes de género masculino. Sin embargo, el elemento común a lo largo de la adolescencia, es el aumento de los niveles de intimidad y de apoyo emocional que experimentan entre compañeros del sexo opuesto (Kuttler, La Greca y Prinstein, 1999). Siguiendo a Johnson (2002), en los estudios sobre esta temática, se debe considerar la influencia de las variables de género, grado y tipo de amistad y desarrollo de la cercanía emocional.

Las características mencionadas anteriormente concuerdan con diferentes estudios sobre los usos que hacen los adolescentes de los medios de comunicación. La actividad principal de uso por parte de los adolescentes de las tecnologías comunicativas actuales, se centra en la mejora y/o creación de relaciones de amistad o romance, seguidas de la organización de actividades sociales (Valkenburg y Peter, 2007; Yang y Brown, 2013). Los adolescentes utilizan las diferentes formas tecnológicas para satisfacer sus necesidades de desarrollo vital. Internet y los medios de comunicación son escenarios donde los adolescentes abordan las necesidades de su desarrollo: la sexualidad, la intimidad, la autonomía y la exploración de la identidad (Reich, et al., 2012). Es decir, la tecnología cumple una función instrumental dentro del mundo social del adolescente.

De ahí, la importancia de conocer esa realidad afectiva de los adolescentes, porque ella influye en su proceso comunicativo y éste a su vez en las formas y sentidos

de apropiación de los medios de comunicación y la tecnología. Lo que finalmente repercute en el nivel de competencia mediática e informacional.

Existe una relación entre los servicios que prestan las tecnologías y el tipo de amistad con las que se utilizan. Por ejemplo, en un estudio con adolescentes de 15 años de media, se halló que la mensajería instantánea estaba relacionada con relaciones amorosas o con relaciones con los mejores amigos (Blais, Craig, Pepler y Connolly, 2008). Así mismo, Van Cleemput (2012), concluyó que los mensajes de texto y las llamadas telefónicas, se relacionan con lazos fuertes de amistad dentro de un grupo de amigos, pero no son utilizados para la comunicación con el grupo general. En esta misma línea, Alison, et al., (2006) señalan que la apreciación por parte de los adolescentes de internet como ayuda para la formación de nuevas amistades es poca, en el 67%, y un 48% lo utiliza para mantener relaciones ya existentes. La percepción del tipo de amistad también se relaciona con el origen de la misma. Se percibe de menor calidad si es resultado de la actividad on-line, aunque con el tiempo se equipara a las amistades logradas en las relaciones cara a cara (Valkenburg y Peter, 2007). De acuerdo con Subrahmanyam, Greenfield y Tynes, (2004) los mensajes instantáneos son la modalidad de comunicación más popular entre los adolescentes, porque permite saciar la intimidad y la conectividad que éstos demandan. Los mensajes son privados entre el emisor y el receptor, se envían en cualquier momento y están ligados a aplicaciones de internet con imágenes, videos y sonido. La práctica de escribir mensajes instantáneos resulta discreta para los adolescentes y se desarrolla al margen del mundo adulto. El lenguaje que utilizan es icónico e informal. Se tiende a crear jergas. Todas estas características contribuyen a mejorar la calidad de la amistad entre adolescentes.

Aunque los mensajes instantáneos ofrecen un alto nivel de intimidad en la comunicación, ello no excluye la posibilidad de desarrollar otras comunicaciones estrechas con otros compañeros, ni tampoco de contener mensajes no íntimos, como pueden ser la planificación micro-social, la comunicación sobre el trabajo escolar, y el intercambio de información (Underwood, et al., 2012).

Al contrario de los mensajes instantáneos, las salas de chat, los correos electrónicos y espacios de entretenimiento se relacionan con amistades menos cercanas,



grupos de amigos y familiares. Las salas de chat, blogs y tableros de anuncios son más utilizadas para encontrar información y hablar sobre temas concretos. En la adolescencia, la recurrencia a temas de sexualidad y formación de su identidad están presentes en estos espacios de carácter más público (Blais, et al., 2008).

Por otro lado, algunas de las dificultades que los adolescentes enfrentan en la vida cotidiana entre amistades y relaciones amorosas, también se ven reflejadas en la actividad comunicativa a través de las nuevas tecnologías. Como es el caso del acoso cibernético. Según un estudio realizado por Microsoft, entre el 2011 y 2012 con niños y adolescentes en edades comprendidas entre los ocho y diecisiete años en España, un 37% de los encuestados afirmó haber sufrido *ciberacoso*. De este porcentaje, un 17% admitió recibir un trato poco amistoso, un 13% haber sido objeto de burlas y un 19% haber sido insultado. De la misma manera, un 19% de los encuestados admitió haber ciberacosado a alguien y un 46% haber acosado fuera de la red a otros.

**4). La adquisición de la identidad.** La madurez fisiológica, el despertar de deseos y la experimentación de sentimientos desconocidos generan en el adolescente la impresión de ser una persona nueva (Reymond, 1986). Una realidad que le condiciona a abandonar aprendizajes de la infancia y a reconstruirse progresivamente hasta culminar con la inserción en la sociedad como adulto.

La construcción de la identidad es un aspecto fundamental en el desarrollo del individuo porque le permite estructurar la naturaleza de su ser, identificar sus características personales y proyectar sus expectativas de vida. Es decir, formar una visión integral de sus capacidades, aptitudes, valores y deseos. Dicha imagen es fruto de un proceso de auto-reconocimiento y selección que el individuo realiza de sus experiencias vividas. Con la adquisición de la identidad se recupera la certidumbre y finaliza el periodo de la adolescencia teniendo un control sobre su vida y futuro.

En la teoría de Erikson (1985) en la adolescencia el individuo debe enfrentarse a una crisis de identidad versus confusión de identidad, que se traduce en encontrar un sentido a su vida que encaje con el rol que debe representar en la sociedad. Para ello, debe plantearse descubrir quién es, quién podría llegar a ser y quién quiere ser.

La formación de la identidad puede explicarse a través de cuatro estados teorizados por Marcia (1966, 1980). El primero, el logro de la identidad, que se caracteriza por el compromiso con las decisiones tomadas después de una crisis. El segundo, la exclusión, periodo en el cual el individuo vive con planes de otras personas, es decir, no ha superado el periodo de toma consciente de decisiones. El tercero, la moratoria, estado en el cual el individuo considera alternativas y aparentemente esta direccionado al compromiso. Y el cuarto, la difusión de identidad, periodo donde el individuo carece de compromiso y consideración de alternativas (decisiones).

Según Vera y Valenzuela (2012) desde una mirada sociológica, el concepto de identidad está relacionado con la noción de cultura, en la medida que la formación de la identidad depende de las diferentes culturas y subculturas en las cuales participa el individuo. La formación de la identidad puede verse desde tres planos diferentes. Uno, el plano de la personalidad, en el cual la identidad del yo se forma a través de la subjetividad que el individuo tiene de su propio ser y la internalización de su realidad. Dos, el plano de las interacciones, en el cual se forma su identidad personal a partir del auto-concepto y la negociación cultural que realiza con su marco social próximo. Y tres, el plano socio-estructural, en el cual se encuentra la formación de la identidad social, donde el individuo identifica la posición que tienen en la sociedad a la que pertenece.

La identidad es producto de una comprensión del propio del ser, del ser de los otros y de la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás (Jenkins, 2004). Un logro que se consigue en compañía, que se relaciona en el periodo de la adolescencia con la necesidad de pertenencia a un grupo, a las interacciones con amigos y las conductas de rebeldía y/o protagonismo.

Desde un enfoque de personalidad y estructura social Vera y Valenzuela (2012) proponen que:

La identidad debe incluir cuatro componentes: (a) la experiencia del individuo sobre sus propios procesos subjetivos; (b) la experiencia subjetiva que tiene de su propio comportamiento, expresada en sus Identidades Personal y Social, (ambas conforman el aspecto de auto-reflexión); (c) las identidades Personal y Social concretas, definidas en términos de los juicios emitidos por otros como observadores de nuestro actuar; y (d) lo

que los demás puedan decir de nuestros procesos subjetivos (a partir de inferencias privadas, chismes, resultados de pruebas psicológicas, o encuestas de actitudes, etc., juntas conforman el aspecto objetivo (p.276).

En la actualidad, los procesos que experimentan los adolescentes en la adquisición de su identidad, pueden ser observados a través de las manifestaciones culturales tradicionales (la música, la moda o las tribus urbanas) y a través de las redes sociales dentro de internet. En estos nuevos espacios de socialización es posible identificar las tendencias en la conformación de la identidad y la madurez emocional de los adolescentes.

Así mismo, las dinámicas de construcción de perfiles propios, interacción con otros perfiles y actualización constante de las páginas personales y colectivas, se convierten en un amplio contexto etnográfico de dichas manifestaciones. Greenfield, y Yan (2006) concluyen que:

Los estudios que utilizan el chat o tableros de anuncios como su sitio de investigación virtuales ofrecen una rara visión de la interacción entre pares adolescentes y cultura de grupo de los adolescentes en este período histórico determinado [...].De hecho, podemos pensar en Internet cómo proporcionar a los investigadores una ventana hacia el mundo secreto de la cultura de pares en los adolescentes, incluso, ya que ofrece a los jóvenes una nueva pantalla para la proyección de los problemas del desarrollo adolescente. (p.392).

Las plataformas de comunicación a través de internet, normalmente están direccionadas hacia procesos de auto-revelación, de presentación. Por ejemplo, para ser usuario de una aplicación o red, es necesario completar una serie de datos que interrogan sobre aspectos formales y personales: nombre, edad, residencia, religión, aficiones, gustos, etc. En palabras de Castillo, Fonseca y Almansa (2013) “para los adolescentes [...] un perfil en *Facebook* significa administrar su personalidad. Crear un perfil en *Facebook* y asignar un contenido a los campos que la interfaz tiene preestablecidos es un acto de creación de un ser en un entorno digital” (p.129).

Los adolescentes, al ser usuarios asiduos de la tecnología comunicativa, se enfrentan a gestionar la información que desean transmitir de quiénes son y qué les

representa. Un perfil de internet en la vida social de un adolescente se traduce en un escaparate con influencia directa en sus relaciones sociales tanto *off-line* como *on-line*. Al mismo tiempo, es un ejercicio que contribuye a la formación de su identidad, en tanto delimita gustos, deseos, pensamientos y aspiraciones. En el proceso de revelar en las redes sociales los aspectos que comienzan a estructurar su identidad, hace parte de la salud mental de los adolescentes. Pues los adolescentes manifiestan una ansiedad de comunicar quiénes son y qué experimentan, y al poder hacerlo en las redes sociales tienen mayor habilidad para estructurar su identidad.

Los adolescentes, en las redes sociales, comunican y revelan aspectos de las diferentes dimensiones de su vida: estados de ánimo, cotidianidad, las relaciones de amistad y romance, planes, aficiones. Básicamente, son como cronistas, que a través de imágenes (fotografías, ilustraciones, videos), cuentan su propia historia. Autores como Castillo, et al., (2013) plantean estas prácticas como una sobreexposición de los adolescentes en las redes sociales. De acuerdo con sus datos, los adolescentes españoles publican un promedio de 168 fotos y cuentan con 23 fotos sobre su perfil. Otros autores como Muros, et al., (2013) plantean este fenómeno desde una cultura del exhibicionismo, en la que se busca el reconocimiento y la aceptación de los pares. De acuerdo con ellos, los adolescentes en este tipo de redes sociales tienden a mostrarse como lo haría un famoso. Una actitud de búsqueda de protagonismo y popularidad. Es así, que las publicaciones que realizan en las redes sociales suelen ser sobre sí mismos y sí éstas no logran comentarios o guiños de aceptación por otros, suelen borrarse. (Castillo, et al., 2013).

Desde otra perspectiva, Christofides, Muise y Desmarais (2009) realizan una interpretación diferente de la revelación de la información por parte de los adolescentes. Éstos señalan que la identidad que los adolescentes van construyendo es un producto colectivo que se genera mediante el intercambio de información. Aquello que se comparte contiene un significado y un valor que se re-significa y valoriza a partir de los comentarios que otros hagan de ello. Así, la revelación de información se convierte en un aspecto fundamental para la construcción de la identidad y la popularidad en un indicador del grado de aceptación social. La auto-revelación también la relacionan con la imagen de confianza que mejora las relaciones interpersonales.

Dichos beneficios se contradicen por otros estudios que plantean una relación negativa entre autoestima y frecuencia de actualizaciones en redes sociales y una relación positiva con la experiencia de soledad por parte de los adolescentes que más utilizan las actualizaciones de perfiles en la red (Schwartz, 2011).

En la formación de amistades, la pertenencia al grupo, las interacciones estratégicas y la adquisición de la identidad, es evidente que están mediados por medios de comunicación y las nuevas tecnologías, y que los adolescentes, ven en ellos algo más que una herramienta de comunicación. Por ello, se hace necesario, que desde escenarios educativos, se aproveche esa relación intensa y creativa para generar procesos de alfabetización en medios, que permita a los adolescentes adquirir habilidades y conocimientos para acceder a la información y a la tecnología, para comprender y utilizar los lenguajes de los medios, para producir información y para transformar su realidad comunicativa.

### **1.1.3. La relación entre el desarrollo neurológico de los adolescentes y los medios de comunicación.**

Durante el periodo de la adolescencia algunas zonas del cerebro continúan desarrollándose y otras experimentan una renovación significativa. Estas transformaciones fisiológicas en el sistema nervioso central, que mantienen una relación con el desarrollo cognitivo y con el comportamiento de los adolescentes, se ven influenciadas por la interacción de éstos con los medios de comunicación.

A partir de los avances en las técnicas de exploración neurológicas, se ha podido comprobar que durante la adolescencia, el cerebro experimenta, entre los 12 y 25 años, una reorganización masiva de su estructura y funcionamiento. De acuerdo con estudios del Instituto Nacional de Salud de Estados Unidos (NIH, 2013) los cambios más significativos se ubican en la corteza prefrontal y en el circuito mesolímbico. En el primero, se estructuran procesos cognitivos complejos y en el segundo se gestiona las respuestas emocionales.

En este orden de ideas, la corteza prefrontal es casi una cuarta parte de la corteza frontal y desempeña funciones cognitivas de orden superior que se pueden agrupar en:

- La planeación, control y regulación de procesos psicológicos.
- La coordinación y selección de procesos y estrategias.
- La organización de conductas basadas en motivaciones e intereses.

Es por esta razón que la corteza frontal representa el centro ejecutivo del cerebro y uno de los aspectos de diferenciación con otros seres vivos, en tanto, el desarrollo y organización funcional logrados en esta región son exclusivos de los seres humanos. A lo largo de la adolescencia, periodo en el que se centra esta investigación, se generan cambios específicos y significativos en esta región que culminan en la adultez temprana.

Dichos cambios se mantienen o deterioran a lo largo de la vida y ocupan un lugar preponderante con relación a la comprensión y uso de los medios de comunicación y la información por parte de los adolescentes. Una opinión extendida, es que los adolescentes actuales son diferentes en comparación con otras generaciones en compartimentos influenciados por los medios de comunicación, lo que cuestiona cuáles deben ser las líneas que orienten los procesos de alfabetización en la competencia mediática e informacional.

La corteza prefrontal se divide en dos regiones: a) la región orbitaria u orbitofrontal: asociada con actividades viscerales y emocionales. Se relaciona con el sistema límbico y su función es el procesamiento y regulación tanto de emociones y estados afectivos como de comportamientos y conductas. En esta región se toman las decisiones basadas en los riesgos y beneficios. Las elecciones se generan a partir de los matices positivos y negativos de las emociones. Y b) la región lateral o dorsolateral: relacionada con las aptitudes intelectuales de dos tipos. Unas de funciones ejecutivas como conceptualización, memoria, planificación, juicio y resolución de problemas y otras de mayor jerarquía cognitiva como la metacognición, la cognición social y la conciencia autoconsciente (Flores-Lazaro y Ostrosky-Shejet, 2012). En la región dorsolateral se integran tanto las experiencias emocionales como las experiencias cognitivas de las personas (Stuss y Levine, 2002).

Los estudios comparativos entre el desarrollo de niños, adolescentes y adultos con resonancias magnéticas y estudios pos-mortem, plantean que la sustancia gris relacionada con el procesamiento de información aumenta hasta los once o doce años de edad, para luego disminuir generando una renovación sináptica en esta zona del cerebro (Flores-Lazaro y Ostrosky-Shejet, 2012).

De acuerdo con Oliva y Antolín (2010), este proceso de poda sináptica va acompañado de un crecimiento de la sustancia blanca a lo largo de la adolescencia; sobre todo entre los 8 y 18 años de edad. Ello indica que en la corteza prefrontal, los axones, que son fibras que envían señales a otras neuronas del cerebro, mejoran gradualmente su aislamiento con la mielina, multiplicando las relaciones de información entre las neuronas. A su vez, las dendritas que son las ramificaciones por medio de las cuales las neuronas reciben la información se multiplican. Todo ello, generando un aumentando la rapidez en la transmisión de los impulsos entre las neuronas. En este proceso de transmisión de impulsos, las sinapsis, que es la conexión entre los axones y las dendritas, se actualizan a partir de su uso. De esta manera, las sinapsis más utilizadas se fortalecen y mejoran y aquellas que no son recurridas se atrofian y desaparecen (Dobbs y De Kitra Cahana, 2011; Moratalla, 2011).

Dichas transformaciones son fundamentales en la vida de las personas, porque repercuten en que la información circule más rápido, se desarrollen habilidades y que los procesos de pensamiento se complejicen. En definitiva que se logre una mayor eficiencia y sofisticación de las interconexiones neuronales esta zona. Sobre este aspecto Moratalla (2011) afirma que:

La adolescencia es la época de reordenación del cerebro por la que las estructuras decisivas se renuevan: unas áreas crecen, otras se reducen y otras se reorganizan. Hay una auténtica poda que elimina lo superfluo y, como consecuencia, la maduración está ligada al adelgazamiento de la materia gris (p.7).

Teniendo en cuenta que en la adolescencia la reorganización sináptica juega un papel tan fundamental, justifica que se plantee una intervención educativa para alumnos de este ciclo, al tiempo, que demanda relacionar este proceso neurológico con los campos que la tecnología comunicativa estimula y aquellos que disuade. Así, el

desarrollo de la competencia mediática e informacional, como los procesos de educomunicación en adolescentes, deben orientarse a subsanar y potenciar aquellas aéreas influenciadas por las nuevas tecnologías.

Los lóbulos frontales son las estructuras que más tardan en alcanzar su forma y función definitiva. En la adolescencia, este lóbulo es inmaduro y gradualmente hasta la adultez temprana va dejando de cometer fallos en las funciones ejecutivas, por tanto va siendo más eficaz en la autorregulación de la conducta.

El aumento de la sustancia blanca, perfecciona capacidades cognitivas como la atención, la lectura, la memoria, y con el proceso de mielinización aumenta la velocidad en los nudos de conexión que a su vez mejora los flujos del funcionamiento cerebral (Romine y Reynolds, 2005). La capacidad de de conectar información se agiliza y complejiza. Es posible decir que durante la adolescencia existe un desarrollo cognitivo dirigido a mejorar el procesamiento de la información. Este aspecto es fundamental en la relación con los medios de comunicación y los adolescentes, porque los medios de comunicación evolucionan hacia mecanismos gestión de información hipertextual, más ágil, más inmediata y de continua conexión.

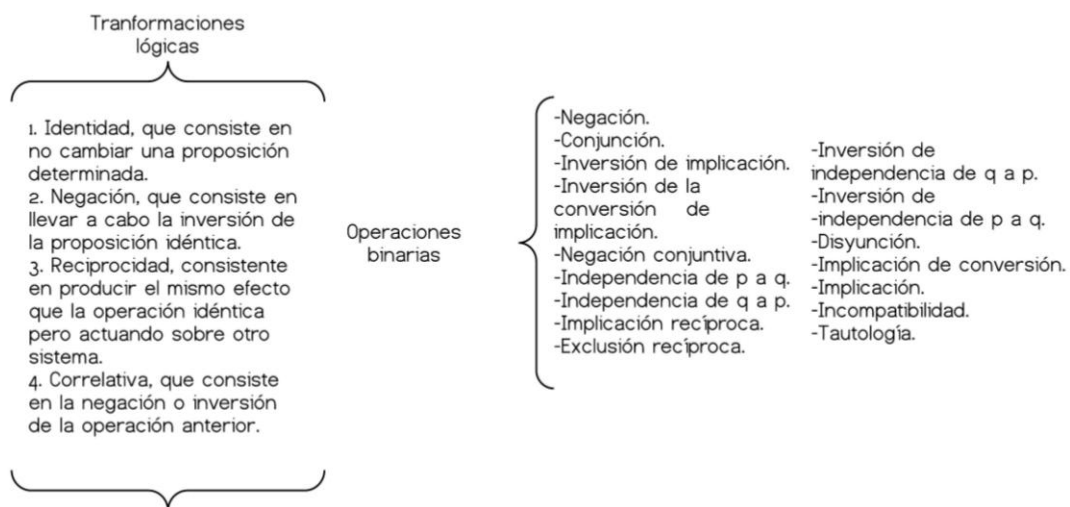
En ese sentido, el procesamiento de información está sujeto aspectos estructurales de orden neurológico y funcional. El aspecto funcional se refiere al ámbito de las competencias y dominios de cada individuo. Que son un aspecto central en de esta investigación.

En los aspectos funcionales, el procesamiento de la información, parte de tres componentes que interactúan entre sí. El primero, el de la capacidad de procesamiento, en el cual el individuo aprende a filtrar y desechar los factores pertinentes para la solución de un problema o la manera de actuar en una situación. El segundo, la base de conocimientos que se adquiere con la comprensión de un dominio concreto de un conocimiento; ello implica la codificación, combinación y comparación selectiva de la información tanto nueva como almacenada y el tercero, el componente de la auto-regulación cognitiva que tiene que ver con el ejercicio de la meta-cognición.



En esta misma línea, desde una perspectiva evolutiva, las capacidades cognitivas se desarrollan a medida que individuo crece. Piaget (1987), plantea cuatro periodos de desarrollo cognitivo. El primero el de la inteligencia sensorio-motora, el segundo el de el pensamiento pre-operacional, el tercero el de las operaciones concretas y el cuarto el de las operaciones formales, pertinente en esta investigación porque que se desarrollaría durante la adolescencia, a partir de los once años de edad.

Las operaciones formales tienen relación con la capacidad para pensar ideas abstractas e hipotéticas. De acuerdo con Inhelder y Piaget, (1985), el pensamiento de los adolescentes se caracteriza por pensar sobre posibilidades, pensar mediante hipótesis, pensar en el futuro, pensar sobre ideas y ser innovador. Lo cual, se relaciona con su planteamiento sobre las transformaciones lógicas y operaciones binarias desarrolladas en el periodo de las operaciones formales. Estos investigadores, plantearon una serie de acciones mentales que ejecutan los adolescentes como un sistema coherente y reversible, las cuales se observan en la figura 2.



*Figura 2* Transformaciones lógicas y operaciones binarias desarrolladas en el periodo de las operaciones formales. Inhelder y Piaget, (1985).

Estas capacidades del pensamiento adolescente se relacionan con la perspectiva del procesamiento de la información. Esta corriente plantea que durante la etapa de la adolescencia es posible identificar cinco cambios. El primero, que los adolescentes desarrollan un pensamiento basado en la experiencia que les capacita para resolver

problemas a los que se han afrontado previamente. El segundo, que durante esta etapa se manifiestan niveles más altos de memoria y eficacia en la manipulación de los recuerdos que se relacionan significativamente con la motivación. El tercero, existe un desarrollo de la atención selectiva que posibilita al individuo centrarse en aspectos esenciales para la resolución de un problema ignorando información irrelevante. El cuarto aspecto es que su pensamiento es más avanzado en el procesamiento estratégico de la información, es decir, han desarrollado la destreza de utilizar diferentes mecanismos de procesamiento dependiendo de la solución del problema. Finalmente el quinto cambio, tiene relación con la toma de decisiones, si bien los adolescentes desarrollan aspectos cognitivos como la elaboración de hipótesis, la causalidad y la estrategia en el proceso de información para la resolución de problemas, éstas se ven en la adolescencia influenciadas o disminuidas por las emociones.

Durante la adolescencia, sucede una mejora significativa en la conexión entre el lóbulo frontal, la corteza orbito-frontal y algunas estructuras límbicas que repercute en el control cognitivo e inhibición de las emociones y la conducta. Esto implica que la madurez de esta zona cerebral está ligada a la correcta gestión de la impulsividad, al desarrollo de la capacidad de empatía y a la conciencia sobre la responsabilidad ética.

El circuito mesolímbico es donde el ser humano modula la conducta a partir de los estímulos de la motivación y la recompensa, lo constituye la conexión entre la corteza orbitofrontal, la amígdala, el hipocampo y el núcleo caudado. Durante la adolescencia se fortalecen los vínculos entre estas partes del cerebro mejorando la capacidad de integrar la memoria y la experiencia de las decisiones (Dobbs y De Kitra Cahana, 2011). Ello implica ser más asertivo con el manejo de las situaciones, tratar los impulsos y deseos a partir de un análisis de consecuencias, armonizar lo cognitivo y afectivo en el comportamiento.

Sin embargo, durante la pubertad y la adolescencia el circuito mesolímbico es susceptible al incremento de las hormonas sexuales que sucede durante esta etapa de la vida, aumentando su capacidad de respuesta y excitabilidad. Es un circuito impulsivo y fuertemente relacionado con la búsqueda de recompensas.

Este circuito utiliza la dopamina como neurotransmisor. Sustancia que se activa como consecuencia de la satisfacción que genera la recompensa, lo que hace que el adolescente se vea motivado a la repetición de aquellas actividades donde se libera esta sustancia.

Algunos autores plantean que los adolescentes son propensos a un aprendizaje repetitivo, porque están determinados por la magnitud de recompensa. Es decir, fallan en la capacidad de inhibirse al impulso de la motivación por la recompensa y son propensos a la gratificación de carácter inmediato.

Así mismo en las recompensas sociales, los adolescentes también son significativamente sensibles. Pues estas recompensas fisiológicamente tienen implicaciones en la activación de los circuitos de gratificación y se reflejan en la toma de decisiones y la adquisición de pautas de acción (Dobbs y De Kitra Cahana, 2011).

Es importante tener en cuenta este aspecto, en tanto, tiene relación con los procesos de aprendizaje. A mayor motivación del adolescente por adquirir la recompensa, mayor su nivel de receptividad y procesamiento de información. En los medios de comunicación y los dispositivos de entretenimiento ese aprendizaje se relaciona con la mediación de contenidos y comportamientos. Por ejemplo, en los video juegos el entrenamiento para ser más eficaz en el juego o en las redes sociales la capacidad de interactuar con mayor velocidad. Son ejercicios de práctica con un alto nivel de expectativa y recompensa inmediata. En ocasiones, con repercusiones en lo social y en lo interpersonal.

De la misma manera, los estímulos que utilizan los medios de comunicación para atraer la atención de los usuarios o espectadores se concentran en activar la motivación y emoción. Este sistema durante la adolescencia se encuentra en desequilibrio. Sensible a los incentivos emocionales y con una menor capacidad de para activar el control cognitivo. Lo que repercute en una fácil persuasión de los jóvenes a partir de la relación con los medios de comunicación.

Estas características del sistema mesolímbico también se relacionan con la inmadurez del manejo de las emociones y los sentimientos por parte de los jóvenes.

Durante la adolescencia, los sentimientos muy fuertes tienen menos probabilidades de ser modulados por la participación de las regiones del cerebro que participan en el control de impulsos, la planificación anticipada y la comparación de los costos y beneficios.

En la medida que maduran los adolescentes, son más capaces de frenar esos impulsos (Steinberg, 2012) y van integrando las funciones ejecutivas en la región mesolímbica. Sin embargo, alrededor de los 15 años de edad, la búsqueda por experimentar sensaciones tiene su punto más álgido que se traduce en la vulnerabilidad a las conductas tanto de riesgo como de apertura al cambio. Ello plantea, la necesidad en la educación de generar herramientas didácticas que ayuden a los adolescentes enfrentarse a los estímulos que impacten en la manipulación de sus emociones, por ejemplo con el análisis crítico de los anuncios publicitarios o la comprensión de los códigos lingüísticos en las imágenes.

El proceso de maduración la corteza orbito frontal termina entre los 17 y 30 años de edad. Se evidencia porque las conductas se pueden administrar correctamente, teniendo en cuenta que existe una relación entre los mecanismos cerebrales que procesa la experiencia de la recompensa, la información social y los sentimientos. Dicho proceso implica fisiológicamente una reducción de la excitabilidad mesolímbica y el fortalecimiento del control cervical (Oliva y Antolin, 2010), lo cual, solo se logra con el aumento de la edad y la experiencia.

El adolescente paulatinamente va aprendiendo a utilizar las nuevas redes y conexiones de su cerebro haciendo más eficaz los procesos ejecutivos y consciente la inhibición en la conducta.

También en el desarrollo del cerebro como en otros aspectos de la adolescencia es una etapa adaptativa, pero con una carga vital en la estructura final del cerebro. Según Fields (2008) la mielinización se extiende por lo menos hasta la segunda década de vida y coincide con el período en que la corteza cerebral humana remodela masivamente las conexiones sinápticas. Dichas conexiones de acuerdo a la experiencia de cada persona, remodela el cerebro, por lo tanto es un periodo crucial para el aprendizaje. Pero Fields (2008) advierte que luego de este periodo de actualización

cerebral es mucho más difícil hacer cambios. Una razón más, para realizar esfuerzos educativos, como se propone en esta investigación, durante este periodo de vida.

Las transformaciones señaladas anteriormente, guardan relación con la plasticidad del cerebro y la influencia de los factores externos sobre éste. Algunos autores (Greenleaf, 2005; López, 2011 y Steinberg, 2012) plantean que la adolescencia es un periodo con un alto nivel de neuroplasticidad que hace vulnerable al individuo tanto de manera negativa como positiva, ello, en la medida en que ciertas experiencias pueden inhabilitar o estimular diferentes habilidades. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades visuales a partir del entrenamiento con video juegos y deterioro de las habilidades verbales por misma razón.

En esta misma línea, como se ha planteado anteriormente con la poda sináptica, aquellas conexiones que se estimulan se fortalecen y las que no se estancan y tienden a desaparecer (Steinberg, 2012). Sin embargo, es importante tener en cuenta que la plasticidad del cerebro no solo se circunscribe a un aspecto biológico, sino que el entorno cultural también determina la construcción y maduración de su cerebro. Por ejemplo, la prolongación de la adolescencia en la cultura occidental tiene una implicación en este sentido en tanto existe un desfase entre el proceso de maduración y la adquisición de la independencia moral (López, 2011).

El cerebro cuenta con una enorme plasticidad que se desarrolla a lo largo de la vida. La experiencia con el entorno moldea su forma y comportamiento. Todo aprendizaje, relación con las demás personas o con estímulos externos modifica la genéticamente las diferentes células de este órgano, con lo que la actividad de las facultades acaban traducidas en cambios en lo biológico, y constituyendo funcionamientos del cerebro propios y característicos de cada persona. En este sentido, se podría plantear que la genética es una herencia biológica pero los rasgos que tomen los genes dependen del medio ambiente en el cual se desarrollen. La plasticidad del cerebro depende de las personas, entornos e insumos básicos con los cuales se dote al individuo. En este sentido, la experiencia es fundamental para establecer los comportamientos y procesamientos de la información en un individuo, pero, con un nivel de mayor susceptibilidad durante la adolescencia. Es así, que el desarrollo del

procesamiento de la información en un adolescente estará relacionando con factores como el entrenamiento, la familiarización, las estrategias aprendidas y las ayudas informáticas presentes en su entorno (Kimmel, et al., 1998).

De esta manera, es posible identificar que los procesos de maduración que suceden a nivel neuropsicológico guardan relación con la experiencia que los adolescentes y los adultos tienen con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Los hábitos, comportamientos y habilidades frente a las tecnologías y la información, son aspectos que se pueden formar en un proceso educativo, y que es indispensable realizarlo en el periodo de la adolescencia, porque en ella suceden cambios únicos, que se extienden a los otros ciclos de la vida. Es así, que dichas particularidades de la adolescencia, han motivado a que esta investigación, como se explicará en el método, se realice en edades comprendidas entre los 13 y 15 años de edad, ya que son edades donde los aprendizajes fluyen con mayor rapidez, tienen mayor permanencia y donde los medios de comunicación y las tecnologías pueden influir más.

## **1.2. El ecosistema informacional y el funcionamiento cerebral.**

Con respecto a la influencia de la experiencia en la plasticidad del cerebro, es interesante identificar cómo la interacción con las nuevas tecnologías de comunicación y entretenimiento han generado cambios en la manera de procesar la información e inhibir el comportamiento, y a su vez, cómo estas nuevas formas de comunicarse influyen las habilidades, conocimientos y comportamientos de los adolescentes frente a la competencia mediática e informacional, que es el centro de interés de esta investigación.

Al respecto, las investigaciones y discusiones marcan dos tendencias diferentes. Una que manifiesta un cambio positivo en tanto el cerebro es más rápido en el procesamiento de la información, por ende, puede llegar a tener mayor capacidad de generar un pensamiento complejo e interconectado y otra tendencia que se opone planteando de manera crítica que el cerebro sufre una sobre carga de funciones que dificultan el desarrollo del pensamiento profundo.

Reig y Vílchez (2013) plantean que los individuos actualmente habitan un ecosistema informacional y experimentan la hiperconectividad a través de diferentes artefactos móviles y el internet. Distintos autores concuerdan en ello, sin embargo con juicios de valor diferentes frente a los cambios desencadenados en el funcionamiento cerebral.

Un primero cambio posible de señalar, es la manera de almacenar la información. Dentro de las funciones cerebrales ya no es necesario memorizar datos en tanto se cuenta con una amplia base de información en internet a la que se puede acceder en casi cualquier momento y lugar. Lo que en la actualidad se memoriza, son las rutas para acceder a la información. Por ejemplo, las estrategias para indagar en las plataformas, programas o artefactos móviles. Las teclas que se deben pulsar, los atajos nemotécnicos y los buscadores más eficientes. Es decir se desarrolla una memoria de carácter transitiva. El desarrollo de este tipo de memoria conlleva una restricción de la cantidad de datos a gestionar y que sean en su mayoría de carácter reciente. Es decir, fortalece una memoria de corto plazo. Ello implica que la comprensión y la retención de información es cada vez más difícil y que el desarrollo de operaciones formales de más alto nivel es más reducido. Como se desarrollará en el capítulo 2 y en el método, dicha memorización de rutas, se enmarca dentro las habilidades de la competencia mediática e informacional correspondientes a la dimensión de uso y acceso a la información, las cuales se desarrollan en algunas de las unidades de trabajo del Programa de Intervención y son evaluadas a través de los instrumentos de medición.

Algunos autores plantean esta situación como un proceso de detrimento de la memoria de largo plazo con implicaciones en la elaboración un pensamiento profundo y otros como la posibilidad de utilizar dichas funciones en nuevas tareas que mejoran la comprensión y los procesos cognitivos, como por ejemplo la creatividad, la asociación rápida, la lectura simultánea, la deducción, la concentración y la atención. Sin embargo, es justo en la capacidad referida a la atención en donde algunos críticos como Nicholas Carr (2011) hacen mayor hincapié para plantear que el ecosistema informacional coloca al individuo en una distracción irreflexiva. Planeta que la red apela a estímulos sensoriales y cognoscitivos que son repetitivos, intensos, interactivos y adictivos.

Basados en un refuerzo conductista de estímulo respuesta. En palabras de Carr (2011), la Red:

Atrae nuestra atención sólo para dispersarla. Nos centramos intensamente en el medio, en la pantalla, pero nos distrae el fuego graneado de mensajes y estímulos que compiten entre sí por atraer nuestra atención. Donde quiera y cuando quiera que nos conectemos, la red nos coloca ante un batiburrillo con una increíble capacidad de seducción (p. 147).

Un segundo cambio que se ha desarrollado con la interacción con los nuevos medios de comunicación, es el aumento en la rapidez de funciones mentales como localizar, filtrar, clasificar y evaluar información fragmentada.

Existen divergencias frente a este aspecto. Algunas perspectivas plantean que al no memorizar datos se fortalecen otras capacidades como acceder, procesar y relacionar la información con mayor rapidez. Esto se traduce en contar con una batería de información más amplia y por ende tener más elementos a la hora de conocer o solucionar un problema en un menor tiempo.

Algunos estudios manifiestan que el uso de internet aumenta la capacidad cognitiva y mejora los procesamientos cognitivos de planificación, atención, procesamiento simultáneo y sucesivo, cambia los patrones de habilidades cognitivas y las herramientas utilizadas en internet representan la extensión de los procesos cognitivos (Johnson, 2008; Willoughby, 2008). Es decir, los adolescentes actuales no piensan como sus antecesores y el mejoramiento de los medios de comunicación se relaciona con una sofisticación cognitiva de los seres humanos.

Sin embargo, otras posiciones se contraponen planteando que acceder a más información no implica desarrollar más habilidades mentales y ser más eficiente en la resolución de problemas. Actualmente se sostiene la existencia de una brecha de orden cognitivo que afecta a quienes no pueden acceder, evaluar y aplicar la información. Es decir, quienes utilizan los medios de comunicación como un elemento de entretenimiento y que no pueden llegar a generar conocimiento para la transformación de su realidad.



En efecto, los que tienen acceso al saber multiplican su capacidad para seguir adquiriendo conocimientos. A la inversa, los marginados de las sociedades del conocimiento son víctimas de un círculo vicioso, porque su déficit de conocimientos agrava aún más las dificultades de adquirirlo. En efecto, en condiciones de igual acceso al saber, la adquisición de conocimiento por parte de las personas que poseen un alto nivel de formación, es mucho mayor que el de aquellas que sólo tienen un acceso limitado a la educación” (Tello, 2007, p.5).

En este mismo sentido, otros autores (Carr, 2011; Small y Vorgan, 2008) plantean que la interacción con internet coloca a los individuos en un comportamiento compulsivo de demanda de información. El cerebro experimenta una sobrecarga cognitiva de funciones ejecutivas de básicas de decodificación. Cada vez se hace necesario saber más y aumentan las llamadas dispersas de atención (imágenes, textos y sonidos). Se tiende a una constante búsqueda de información.

Sin embargo esto lleva a una dinámica de solución continua de problemas superfluos y una constante división de la atención, que efectivamente hace al individuo más hábil en la coordinación mental y en la toma de decisiones rápidas, pero en detrimento de procesos de aprendizaje, comprensión y producción de pensamiento lineal.

La interacción con las aplicaciones de internet recompensan la flexibilidad del pensamiento apresurado y superficial, pero el entendimiento de las cosas se consolida en la memoria de largo plazo, en donde residen los conceptos y los esquemas de pensamiento. Las capacidades de argumentar, reflexionar y la contemplar son desplazadas en medio del barullo de la intertextualidad.

Un tercer cambio a considerarse es la manera de aprender. A través de las tecnologías de comunicación se han desarrollado aspectos de la atención cognitiva, la representación y el desarrollo de operaciones mentales que no se habían logrado con la educación escolar. Una de las habilidades cognitivas más desarrolladas es la que tiene relación con la inteligencia visual. Es decir, la representación icónica, la espacialidad y la atención visual. Estas habilidades se desarrollan tanto en aplicaciones digitales como informáticas y su desarrollo depende del tiempo de exposición o de entrenamiento. Ello

deriva en dos aspectos a tener en cuenta, por un lado la necesidad de conocer y comprender los códigos, símbolos y estructuras que subyacen a este lenguaje a través de la alfabetización audiovisual y por otro lado, relacionar la capacidad visual y motriz de los individuos con las horas de exposición a diferentes tipos de contenidos visuales. Son diferentes las habilidades visuales que desarrollan los programas de televisión, los videojuegos o las plataformas *on-line*. En esta misma línea, lo que es claro es que para la resolución de problemas existe una mayor utilización de la imagen que del texto (icono vs verbo), que las imágenes espaciales recaban en habilidades espaciales de rotación mental, visualización espacial y visión en dos y tres dimensiones y que existe una alta capacidad de división visual a través de pantallas.

Sin embargo, el nivel de complejidad que puedan alcanzar depende de las características de aprendizaje del propio individuo. Es así, que un individuo con características de un aprendizaje independiente hará uso de las herramientas hipermedias de manera funcional e intertextual. Mientras un individuo con un aprendizaje dependiente utilizara las mismas herramientas como instrumentos del aprendizaje guiado. Uno podrá beneficiarse de la multiplicidad de canales y experiencias que se abren en la exploración multimedia y el otro sólo se confundirá con la multiplicidad. Uno será un sujeto activo, analítico e interactivo y el otro un sujeto pasivo, con un pensamiento inductivo/dirigido.

A pesar de las distintas características de los individuos, la omnipresencia de los medios de comunicación como instrumentos educativos hace que los procesos de aprendizaje se tornen más activos y relacionados con las experiencias. La simulación y la multimedia (texto, imagen, animación, audio) acercan al individuo a diferentes entornos reales y virtuales a través del estímulo de los sentidos y actividades interactivas. Desde la perspectiva de la teoría cognitiva multimedia respecto a los procesos de aprendizaje plantean que se aumenta la capacidad para procesar fuentes verbales y visuales, se desarrollan más esfuerzos en la selección, organización e integración de la nueva información y se maneja sólo una cantidad restringida de nuevos datos.

El aumento en la capacidad de desarrollar múltiples tareas de forma simultánea es uno de los efectos más visibles y comentados. En tanto son experimentados por la mayoría de las personas que acceden a los nuevos medios de información y sirven para caracterizar a los nativos e inmigrantes digitales. Por ello, este aspecto se puede considerar como un cuarto cambio en el funcionamiento del cerebro a partir de la relación con los nuevos medios de comunicación.

Los adolescentes están expuestos constantemente a estos estímulos a partir de su interacción con múltiples tipos de pantallas, que incide en sus procesos cognitivos, estados de ánimo y comportamientos. Navegar en internet implica interrupción, interactividad, hipervínculos, búsquedas multimedias. Señala una invitación compulsiva a realizar más de una tarea de forma paralela y a estar informado de manera superficial y a corto plazo.

Sobre este aspecto existen dos posturas contrapuestas: aquellas que enfatizan en las patologías derivadas de estos comportamientos como los trastornos de ansiedad, pánico, adicción y la reducción a mantener momentos de exclusividad en una tarea. Small y Vorgan plantean esto de la siguiente manera:

La multitarea permite que los nativos digitales se recompensen de inmediato, y que pospongan los objetivos a largo plazo. Las tareas simultáneas en competencia ofrecen a menudo una visión superficial de la información que se presenta, en lugar de una que comprensión exhaustiva. [...]La multitarea crónica e intensa también puede retrasar el adecuado desarrollo de la corteza frontal, el área del cerebro que nos ayuda a ver la realidad en su totalidad, aplaza la recompensa, razona de una forma abstracta y planificar de antemano. Si el adolescente dispone de las herramientas y <el saber cómo> para conseguir una recompensa mental inmediata de la tarea de mandar mensajes o de entretenerse con un video juego, ¿cuándo aprenderá aplazar el cumplimiento de cualquier capricho o urgencia que lo presione, para así poder terminar por completo un trabajo tedioso o una tarea aburrida? (2008, p. 49).

Y aquellos que plantean la multitarea como una habilidad o desafío de la mente humana para incorporarse en la complejidad del flujo de la información y centrar la atención en una tarea cuando se requiera.

La multitarea implica un adiestramiento en tres capacidades distintas: la primera la de gestionar la simultaneidad, la segunda la de gestionar de la pluri-información y la tercera la de gestionar la atención entre lo general y lo particular. Más que una capacidad, la multitarea es una necesidad para poder navegar en el mundo de la información digital y móvil que a través del hipertexto se presenta rizomática, descentralizada y circulante.

Las personas con mayor capacidad de realizar multitareas son aquellos que son eficaces y eficientes en la resolución de varios problemas, ejercen un alto nivel de control ejecutivo y establecen metas de trabajo para lograr los objetivos, eludir distracciones y minimizar los estímulos asociados a la tarea (Sanbonmatsu, Strayer, Medeiros-Ward y Watson, 2013). La atención de múltiples tareas al mismo tiempo es cognitivamente y físicamente exigente, por lo cual una baja capacidad repercute en las tareas individuales con la disminución en la productividad o el aumento de errores.

La experiencia con la tecnología en sus diferentes formas se convierte en un entrenamiento que ayuda a mejorar la capacidad de realizar múltiples tareas a la vez y con mínimos márgenes de error. Así lo manifiestan estudios sobre las habilidades desarrolladas a partir del uso de videojuegos. Dichas investigaciones afirman que los jugadores mejoran habilidades cognitivas como la atención, la imaginación espacial, la representación icónica y la inteligencia visual (Subrahmanyam, et al., 2001) y estudios sobre el uso de internet concluyen que existe un aumento de la inteligencia en los tres niveles cognitivo de atención, representación y operaciones mentales en quienes utilizan con mayor frecuencia ésta herramienta (Maynard, Subrahmanyam, y Greenfield, 2005).

Sin embargo, en este entrenamiento el desarrollo de habilidades sociales y de razonamiento disminuye. Las destrezas de comunicación no verbal que se utilizan en las conversaciones cara a cara se resienten en personas con una densa tecnificación de las relaciones interpersonales y en los adolescentes existe una susceptibilidad a la búsqueda de recompensas inmediatas en donde la emoción influye significativamente en la toma de decisiones (Small y Vorgan, 2008).

Es así, que la frontera entre el desarrollo de la multitarea y la atención parcial continuada es difusa. El panorama se compone de una impaciencia constante de a la

conexión, una presión cerebral de realizar distintas actividades que pueden trastornar la cognición, el estado de ánimo y las funciones que se realizan en la corteza pre-frontal. En el mismo sentido, Sanbonmatsu, et al., (2013) tras una investigación comparando perfiles de personalidad y la ejecución de la multitarea concluyen que las personas que se dedican a múltiples tareas son menos capaces de bloquear distracciones y tienen menor capacidad para centrar su atención en una tarea singular. Es decir que tienen un bajo control de sus funciones ejecutivas. Se conciben multitareas porque realizan muchas actividades al mismo tiempo, sin embargo el logro de los objetivos es bajo.

Pero la multitarea no debe significar un déficit de atención puede interpretarse como una capacidad para centrarla la atención con mayor rapidez. Ello como consecuencia del desarrollo de habilidades de filtración, decodificación y valoración de la información presentes en el uso de las nuevas tecnologías. Que en los adolescentes está acompañado por su característica de nativos digitales y su alto nivel de adaptabilidad a los nuevos contextos mediante el desarrollo de habilidades nuevas.

La inteligencia centrada en la atención, representación y desarrollo de operaciones mentales puede llegar a experimentar una disfunción en los adolescentes en la medida que suelen realizar múltiples tareas que transcurren entre lo *on-line* y *off-line*. Estas actividades requieren niveles de atención diferentes en tanto persiguen objetivos distintos y las habilidades no siempre pueden ser compartidas. Además, las funciones ejecutivas en los adolescentes no están totalmente desarrolladas para asumir la solución de problemas de diferentes categorías, lo que se traduce en una probabilidad de error.

Por ejemplo, el desarrollo digital mediado por internet y los dispositivos móviles demandan competencias relacionadas con la gestión de la numerosa información que transcurre en textos, imágenes y sonidos. Reig y Vélchez (2013) propone cuatro competencias cognitivas del individuo conectado al mundo digital: la primera, el filtrado de información, que se refiere a tener la capacidad de encontrar lo que se quiere en medio del océano de la información. La segunda es el pensamiento flexible, la cual se representa la capacidad de poder pensar y encontrar soluciones en entornos complejos y cambiantes. La tercera competencia es la de un razonamiento estadístico que se refiere a comprender y valorar las incertidumbres y riesgos de una situación o

fenómeno. Finalmente, la cuarta competencia se refiere a la capacidad de desconectarse de las redes para encontrar momentos de reflexión, introspección y creatividad. Es decir, poder alternar entre la conexión y sus posibilidades colectivas de creación y la desconexión y sus ventajas de creación individual.

El ámbito científico-escolar, en la mayoría de los casos, demanda de los adolescentes el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el razonamiento deductivo, inductivo e hipotético. Para el procesamiento de la información la educación insiste en operaciones mentales tales como discriminar, comparar, clasificar, ordenar, analizar y sintetizar.

Retomando los objetivos de la taxonomía de Bloom (1956), se parte de la jerarquía en la adquisición de habilidades. El dominio cognitivo está compuesto por el conocer, comprender, aplicar, analizar sintetizar y evaluar.

A diferencia del mundo digital y científico, el mundo de las relaciones interpersonales exige habilidades relacionadas con la empatía y el autocontrol emocional. En esta línea Gardner (2001) propone que la inteligencia interpersonal se basa en habilidad de reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros. Diferenciar entre las personas con las cuales se socializa los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Para lograrlo, es necesario que las personas desarrollen habilidades sociales para atender y comprender el lenguaje no verbal en la comunicación interpersonal, y así poder identificar las intenciones y deseos de los demás. Goleman (2012) propone por su parte que en las relaciones interpersonales el manejo de las emociones cumple un papel fundamental y plantea que habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental son indispensables para una adaptación social efectiva.

Además de generar disfunción entre las actividades *online-offline*, el uso constante de los medios de comunicación desarrolla comportamientos de adicción a la tecnología similares a otros tipos de adicción como puede ser el alcohol o las drogas. La adicción se relaciona con el tiempo que llegan afectar el sueño de los adolescentes y

deteriorar el rendimiento cognitivo, el aprendizaje y la memoria (Dworak, Schierl, Bruns y Strüder, 2007).

En un proceso educativo frente y con los medios de comunicación y la información, se hace necesario ofrecer a los adolescentes herramientas que les permitan enfrentarse a esas dinámicas de uso que ofrece la industria mediática, y a su vez, es preciso tener en cuenta los cambios que los adolescente en el procesamiento de la información, tanto para los procesos de enseñanza como para la comprensión del fenómeno comunicativo en los adolescentes. Como se puede observar en los capítulos de método y resultados, esta investigación, en varias actividades del Programa de Intervención se trabajaron estos aspectos, así como en los instrumento de evaluación.

### **1.3. Los adolescentes desde la perspectiva de nativos digitales.**

Con el inicio del desarrollo tecnológico, a los adolescentes se les ha venido denominando de diferentes maneras: *nativos digitales*, *generación net*, *millenials*, *generación Einsten*. A través de estas categorías se describe y engloba la relación que los adolescentes tienen con la tecnología, las transformaciones comunicativas de la época y los comportamientos que se instauran con su uso.

Estos conceptos están presentes cada vez más en el imaginario colectivo, y con frecuencia son utilizados en los discursos académicos, sociales y políticos. Sin embargo, la conceptualización de dichas categorías está en construcción, y existen debates sobre los postulados que las conforman. Por ello, a lo largo de este apartado se pretende retomar las diferentes perspectivas que hay sobre los nativos digitales, aquellas que definen y describen esta generación y otras que las cuestionan.

Margaryan, Littlejohn y Vojt (2011) plantean que existen dos perspectivas frente a los nativos digitales. Una, que sostiene que esta generación es totalmente diferente a la anterior por sus habilidades innatas con la tecnología y otra, que afirma que los nativos digitales no son necesariamente los más conocedores y hábiles en las herramientas digitales, especialmente dentro del periodo de la edad escolar.

En primera instancia, la idea de nativos digitales se basa en la existencia de una generación que a raíz de la experiencia que tiene desde su nacimiento con la tecnología, ha desarrollado un lenguaje digital que marca un trascendental cambio en la manera cómo se piensa y se procesa la información; un cambio significativo que se refleja en las esferas del comportamiento, el aprendizaje y la comunicación.

Esta generación se compone de niños y jóvenes que han crecido en una relación natural y de inmersión en el mundo de lo digital, de lo tecnológico y de los medios de comunicación.

Los nativos digitales son un grupo generacional que se desenvuelven con facilidad en el universo interconectado, para quienes la virtualidad es una parte esencial de su mundo y son prácticos en estos medios. Tapscott (1998), les denominó como *Generación Net* y Oblinger (2003) como *Millennials*, aludiendo que era una generación que experimentaba confort y empatía con los entornos digitales y con un uso avanzado de las tecnologías de información y comunicación. Significados similares tienen las denominaciones *Generación Y*, *Screenagers* y *Google generation*.

En el trasfondo de estas conceptualizaciones, existe una idea de utopía tecnológica (Lévy, 2007), en la cual, el ser humano se emancipa para hacerse más progresivo, integrador, incluyente y participativo a través del uso de las nuevas herramientas tecnológicas.

A esta generación de jóvenes y niños multimediáticos, digitales e hiperconectados, que están expuestos a las pantallas de manera autónoma y autodidáctica, se les empieza a conocer por sus prácticas y características, en donde son capaces de comunicarse, encontrar, producir y adquirir información a través de nuevos dispositivos, que pueden ser tanto electrónicos como digitales. Las habilidades cognitivas les permiten acceder a los medios, no solamente para consumir productos, sino para producir y distribuir contenidos.

Algunos autores como Núñez, García y Hermida (2012) afirman que los nativos digitales no solo reciben y producen contenidos, sino que además, velan por la gestión de la información en la red. Moreno, García, y Souza (2009) apuntan que estos nativos



digitales sólo procesan una mínima cantidad de la información que les llega por múltiples canales y que el uso de las TIC es primordialmente utilizado para el entretenimiento y en menor medida para la creación.

Los nativos digitales conciben los ordenadores (y actualmente los teléfonos móviles) como una máquina social que articulan con la potencialidad, intangibilidad y ubicuidad de la red, convirtiendo estas fuentes en una prolongación de sí mismo, para ampliar sus sentidos, capacidades cognitivas y de interacción, y que se proyecta en el acceso a juegos en red, descargas, aprendizajes multimedias, publicaciones en blogs, foros y chats, y la organización sistemática de la información. Estas características se relacionan con las denominaciones generación Einstein, que hace referencia a una generación sin fronteras *anywhere, anytime, anyplace*, y los *homo-noosferensis*, que se refieren a jóvenes para quienes su espacio vital es virtual, que viven en espacios virtuales de reunión y que tienen un comportamiento sedentario, nómada y acelerado dentro de la red (Moreno, et al., 2009; Saenz-Vacas, 2004).

Prensky (2010), quien es el referente académico citado con mayor frecuencia sobre este tema, propone siete características que marcan la singularidad de esta población:

- 1) deseo por recibir la información de manera inmediata
- 2) atracción por la multitarea
- 3) preferencia de gráficos
- 4) hipertextualidad
- 5) habilidades para el trabajo en red
- 6) proclividad a la satisfacción y recompensa inmediata
- 7) preferencia por la instrucción de forma lúdica

Prensky (2010) considera que los individuos nacidos en la era digital, han desarrollado este conjunto de singularidades, que son exclusivas de esa generación. Es decir, que la edad es una variable que determina la naturaleza de esa categorización. Para Tapscott (1998), la variable determinante, es la experiencia por exposición. Para Helsper y Eynon (2010), la variable más importante para explicar el comportamiento del nativo digital, es la inmersión en el entorno digital, porque en ella se puede rastrear

la aceptación de las tecnologías, la capacidad para trabajar con ellas y la familiaridad con áreas y herramientas de la tecnología.

Dentro de este estudio, los adolescentes entre los 13 y 15 años de edad, seleccionados para la muestra del grupo control y experimental cuentan con características que encajan con las tres perspectivas: edad, exposición e inmersión en la tecnología. Son un segmento de la población con altos niveles de acceso y uso de nuevas tecnologías de comunicación. Lenhart, Purcell, Smith y Zickuhr (2010) señalan que el 78% de los adolescentes entre los 12 y 17 años tiene un celular, el 93% un ordenador y 74% accede por lo menos una vez a internet a través de computadores o dispositivos móviles. El 94% de los adolescentes en esta edad tiene un perfil en alguna red social y 58% ha descargado alguna aplicación en sus dispositivos móviles u ordenadores. También está presente que estos adolescentes, en general, experimentan un desarrollo social, cognitivo y psicológico intermedio entre la primera adolescencia y la juventud. Se encuentran en un periodo de desarrollo y aprendizaje, con repercusiones en la configuración de su cerebro y pensamiento y su contexto es democrático, globalizado y consumista.

No obstante, el contexto de mediación influye en el desarrollo de las singularidades de los nativos digitales y permite conocer sus atributos y su comportamiento (Bennett y Maton, 2010). La consideración de la edad como una variable determinante en la naturaleza de los nativos digitales, supondría que no existen posibilidades de disminuir la brecha digital entre jóvenes y adultos, y la negación de la brecha digital entre jóvenes de distintos contextos sociales o culturales. De ahí, la importancia no sólo de ubicar a los nativos digitales en su fecha de nacimiento sino en el lugar desde el cual acceden a la tecnología, el capital cultural, simbólico y social con el que cuentan y las relaciones de poder inmersas en su acción comunicativa.

Algunas investigaciones sobre el grado de identificación de los nativos digitales, centran su interés en la edad, el tiempo empleado en el uso de la tecnología y la exposición a la misma, y otras, como la de Teo (2013) que plantea cuatro factores de identificación:

1. El crecimiento con la tecnología.

2. La comodidad en la multitarea.
3. La relación con gráficos para la comunicación.
4. El disfrute de gratificaciones y recompensas instantáneas.

En esta línea, Bennett y Maton (2010) concluyen que existe una variación significativa en la forma en que los jóvenes utilizan las tecnologías, basadas en los intereses, motivaciones y necesidades, lo que rebate la idea de una generación que se relaciona con la tecnología de manera homogénea.

Igualmente, Bennett, Maton y Kervin (2008) señalan la escasez de datos empíricos que puedan sustentar una ruptura generacional y una transformación cognitiva por parte de una generación de nativos digitales. La existencia de diferentes denominaciones no implica una amplitud de enfoques, ya que las líneas de investigación se circunscriben a las habilidades tecnológicas, a las diferencias cognitivas y de aprendizaje, y a la alfabetización. Muchos de los estudios sobre los nativos digitales parten de la conceptualización realizada por Prensky (2010), que se centra en una descripción forjada de generalidades sobre las habilidades digitales de carácter natural y homogéneo a todos los nacidos de esa generación, sin la atención a variables como el contexto, la educación, el acceso y uso. Así, nativo digital es un término popularmente utilizado pero con escasa investigación académica, sin estudios longitudinales, sin sustentaciones en aspectos básicos de la psicología del desarrollo, ni en las variables concernientes al desarrollo cognitivo, ni a las diferencias en el aprendizaje.

A pesar de la amplitud del conjunto de características que describe a los nativos digitales, éstas se relacionan con tres aspectos educativos a tener en cuenta: las competencias que se desarrollan con la tecnología, las brechas sociales de acceso y uso en el entorno comunicativo y el papel de la educación como variable significativa en la relación de los adolescentes y los medios de comunicación.

### **1.3.1. Las brechas sociales de acceso y uso en el entorno comunicativo.**

El concepto de nativo digital se orienta hacia una postura de determinismo tecnológico, que otorga unas competencias y apropiaciones tecnológicas a una determinada generación, sin tener en cuenta factores de interacción y contexto. En un mundo con diferencias sociales marcadas por poder adquisitivo, acceso a la educación y desigualdad de género, entre otras, los grupos generacionales no se desarrollan homogéneamente, ni equitativamente, es así, que la generalización de los adolescentes como nativos digitales por el hecho de su nacer en este siglo es cuestionable.

En este sentido, Gordo y Megías (2006) plantean que la sociedad tecnología no se desarrolla de manera uniforme, pero, socialmente se han instaurado mitos sobre la naturaleza de la cultura tecnológica que ocultan esa realidad. El primer mito es que el acceso y conexión es universal, cómodo y fácil de utilizar, el segundo que existe una renovación constante de la información, el tercero que existe una relación natural entre el ser joven y la tecnología y el cuarto, que a través de la tecnología se puede desarrollar nuevas capacidades y progresos en el campo de lo educativo y laboral.

En esta investigación estas diferencias contextuales se han querido comparar, y por ello, como se observa tanto en el método como en los resultados, los datos están diferenciados en cinco contextos: en el España en tres comunidades, País Vasco, Aragón y Andalucía, y en Latinoamérica en dos ciudades, Bogotá y Esmeraldas.

Brown y Czerniewicz, (2010) señalan que la descripción de nativo digital puede llegar a referirse más bien a una élite digital en determinados contextos, de quienes poseen una serie de habilidades cognitivas de interacción autónoma y tecnofílica que le permite sacar el mayor rendimiento a las herramientas tecnológicas tanto a nivel básico como avanzado. Li y Ranieri, (2010) hallan en sus investigaciones que vivir en un entorno no indica ser un competente digital. Así, el uso de la tecnología depende del contexto de acceso, tanto físico como educativo y motivacional.

La competencia mediática e informacional podría situarse en el centro de la brecha digital, en tanto la diferencia se encuentra entre los tecnológicamente capacitados y formados y entre aquellos que carecen de capacitación y formación

(Bennett y Maton, 2010). Autores como Helsper y Eynon (2010) definen directamente al nativo digital como alguien que proviene de un ambiente rico en medios de comunicación, que utiliza internet y las TIC como primer medio de contacto para encontrar información, para realizar tareas de la cotidianidad y con un enfoque de aprendizaje autónomo.

Los nativos digitales hacen un uso regular de un conjunto limitado de aplicaciones y recursos de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, que les permiten experimentar su identidad, comunicarse y proyectarse en sus contextos inmediatos. Estas características de contexto, marcan una brecha con las generaciones que les anteceden, en la medida que el proceso de socialización de estos individuos está mediado por mundo digital, materializado en los ordenadores, videojuegos, teléfonos móviles e internet.

Sin embargo, el factor de la edad en la mediación es un elemento de variabilidad, pues a mayor edad existe una mayor actividad hacia la información y a menor edad la relación está orientada hacia la diversión. Bennett y Maton (2010) afirman que el uso de la tecnología se define por finalidades particulares, contextualizadas y acordes con los propósitos que se buscan, y que la etapa de desarrollo es una variable que influye en las actividades que realiza con la tecnología.

La idea de nativos digitales, se plantea desde la fascinación por la tecnología, que parte del interés, a la incorporación de servicios a la práctica social que se relacionaría con el consumo de productos. No obstante, para incorporar las tecnologías en procesos educativos y superar el sesgo instrumental habría que tener en cuenta los estilos de aprendizaje de cada individuo, en tanto que determinan el uso final de la tecnología. Por un lado, en un aprendizaje autónomo, la relación puede ser de tecnofilia, con resultados de acceso, uso y creación positivos, y por otro, en un aprendizaje guiado, limitarse al entretenimiento y con ello a la instrumentalización del *Universo Digital* (Ovelar, Benito y Romo, 2009).

No existe un consenso de la realidad tecnológica de los adolescentes. En algunos casos, las características que describen la relación de los nativos digitales con los medios de comunicación, parecen fruto de una idealización por el nivel de motivación y

alta capacidad tecnológica de los adolescentes. Por un lado, los estudios de Bennett y Maton (2010) revelan que muchos adolescentes no hacen uso de herramientas como los blogs y wikis. En la misma línea, Somyürek y Coşkun (2013) señalan, a partir de un estudio con 2588 jóvenes australianos, que el 80% de los estudiantes no han tenido ninguna experiencia con la creación de *wikis*, *blogs* y *podcasting*. Por el contrario, otros autores como Jenkins (2009) y Prensky (2010) plantean una cultura del blog altamente difundida entre los jóvenes.

Dentro del Programa de Intervención, en esta investigación, el aspecto de creación y manejo de *wikis*, *blogs*, *podcasting* y foros, se trabaja como parte de las dimensiones de producción y apropiación de la tecnología y la información en la competencia mediática e informacional. De la misma manera, las habilidades y conocimientos relacionados con estas herramientas, se evalúan con los instrumentos de diagnóstico y se trabaja con el alumnado en actividades de las sesiones del Programa de Intervención.

### **1.3.2. La educación como variable significativa en la relación de los adolescentes y los medios de comunicación.**

La idea de nativo digital genera un cuestionamiento directo al modelo educativo, instigándole a una transformación a raíz de la existencia de una generación distinta. En tanto las nuevas herramientas tecnológicas permiten un estilo de aprendizaje basado en el descubrimiento y la participación, es decir, un aprendizaje interactivo que se contrapone al aprendizaje por instrucción. De acuerdo con Tapscott (1998), existen ocho cambios entre el aprendizaje por transmisión y el aprendizaje por interacción hacia donde deberían orientarse las transformaciones educativas. Dichos cambios son:

1. Pasar de un aprendizaje lineal y secuencial a un aprendizaje por hipermedia.
2. Superar la instrucción hacia procesos de construcción y descubrimiento.
3. Centrar el proceso educativo en el aprendiz y no en el profesor.
4. Pasar de un aprendizaje por asignaturas y temáticas a la capacidad de aprender cómo aprender.

5. Extender el proceso de aprendizaje a todo el ciclo vital y no solamente al ciclo escolar.
6. Transformar el proceso de aprendizaje universal a uno es personalizado.
7. Cambiar el imaginario de escuela como espacio de tortura y dar lugar a la idea de escuela como lugar de divertimento.
8. Transformar la figura del maestro trasmisor de conocimiento a la de facilitador de herramientas de aprendizaje.

En la actualidad, la escuela no cuenta con herramientas didácticas adaptadas a las necesidades sociales, intelectuales, y emocionales de la nueva generación. Si bien, las aulas de clase han venido siendo equipadas con ordenadores y tecnologías de comunicación, éstas no han venido de la mano de un proceso de transformación pedagógica, en dirección hacia usos alternativos de la tecnología, comprensión de la lógica interna de sistemas digitales y desarrollo de la actitud crítica frente al capital simbólico intrínseco a la información y la tecnología.

Dicha situación, evidencia un desajuste entre escuela, currículo, entorno y motivación individual (Moreno, et al., (2009); Prensky, 2010). Por ello, la educación debe experimentar un cambio radical para satisfacer las necesidades de una nueva generación con altos aprendizajes tecnológicos, con preferencias, herramientas, formas de procesamiento y utilización de la información nueva.

Sin embargo, autores como Bennett y Maton (2010) y Bennett, et al., (2008) destacan que existen lagunas al argumentar la existencia de una generación digital, experta en el manejo de la tecnología, e investigadores como Antoci, Sabatini y Sodini (2012) quienes plantean que en el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, debe considerarse los estilos cognitivos de aprendizaje. Es decir, tener en cuenta los hábitos en el procesamiento de información de cada usuario (individuo). En la medida que para el alumnado autónomo la hipermedia es una oportunidad de descubrimiento académico, mientras, para el alumno dependiente la hipermedia es una desventaja porque le desorienta a causa de la multiplicidad de canales de información.

De acuerdo con Smith, Skrbis y Western, (2013), en una muestra de 4.374 adolescentes de 13 instituciones educativas diferentes de los Estados Unidos, el 93% de

los adolescentes tiene un ordenador personal y el 82% un teléfono móvil. Sin embargo, el uso más común de la tecnología fue para procesamiento de textos, la apertura del correo electrónico y la navegación por placer en internet, con un 95% en los tres usos. Sólo un 21% se dedicaba a la creación de un contenido multimedia.

En China, los resultados obtenidos son similares. Las actividades más frecuentes entre los adolescentes chinos son: un 87% escuchar música en línea, un 90% utilizar motores de búsqueda, un 77,5% enviar mensajería instantánea y un 66,7% jugar en línea (Li y Ranieri, 2010).

Estos datos indican la alta tecnificación de los adolescentes, pero un uso mayoritariamente limitado de esas tecnologías para las labores escolares, sin evidencias en la transformación del proceso y uso de la información a través de las nuevas tecnologías. La realidad del uso de las tecnologías está por debajo de lo presupuestado en apuestas retóricas sobre nativos digitales (Kennedy, Judd, Dalgarno y Waycott, 2010). Sin embargo, se debe reconocer que existen diferentes iniciativas, en las cuales hay una participación juvenil alta, básicamente desde escenarios impulsados por educadores en medios de comunicación, artes audiovisuales, grupos culturales juveniles y *tribus urbanas*, como es el caso de las iniciativas para jóvenes del *British Film Institute*, *National Association for Media Literacy Education*, *Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information*, las producciones que se presentan en los *Encuentros de Juventud y Medios e Industrias Culturales en la Plata –Argentina*, en el *Festival ojo al sancocho en Bogotá- Colombia*, *Festival Internacional del Audiovisual para la Niñez y la Adolescencia en La Paz – Bolivia*, *Festival de Cine Infantil y Juvenil Chulpicine en Quito-Ecuador*.

Estos resultados tanto académicos como de iniciativas culturales, plantean la importancia de centrar las discusiones de la educación en medios de comunicación, sobre las formas que los adolescentes se relacionan con las tecnologías, buscando identificar si realmente, cuentan con una competencia mediática e informacional que les permite enfrentarse a procesos de aprendizaje y de transformación de su entorno, a través de las nuevas herramientas de comunicación. Y de esta manera, pensar en las



transformaciones pedagógicas de la escuela, orientadas a la formación de individuos empoderados en el acceso y uso de los medios de comunicación.

Por lo tanto, la escuela debería sentirse convocada a influir en los usos que los adolescentes hacen de la tecnología, trabajando en mejorar la base tecnológica de las actividades a las cuales los adolescentes acceden y no tanto a las habilidades de acceso, orientando las prácticas pedagógicas hacia la construcción de una cultura tecnológica, superando el imaginario mecanicista del mundo digital e investigando sobre los nuevos estilos de aprendizaje, fruto de la exposición a las nuevas tecnologías en comunicación.

Los medios de comunicación por si solos no establecen el cambio social, pero la educación en las áreas de la competencia mediática e informacional puede influir significativamente en la reducción de las brechas digitales del mundo de la información. Es así, que desarrollar procesos educativos encaminados a incidir en las dimensiones de uso y acceso de los medios, comprensión del lenguaje audiovisual, el empoderamiento de los procesos de producción y sobre todo recepción y comprensión crítica de la información y los medios de comunicación para la transformación de la realidad, son una alternativa pedagógica dentro del área de la educomunicación.

Las herramientas tecnológicas están en la escuela bajo la promesa de establecer un modelo de aprendizaje interactivo y transformador de la realidad. Para llevar a cabo esas promesas, es necesario ahondar sobre estrategias de aplicación en la escuela, por ello, a lo largo de esta investigación, se ha llevado a la práctica la construcción de sesiones de trabajo para desarrollar con adolescentes dentro de la educación formal. Dichos materiales mejoran las dimensiones de la competencia mediática e informacional, a través actividades grupales, individuales, de análisis, creación y reflexión de información y la tecnología, como se describirá más adelante en el método.

#### **1.4. Transformación de la cultura y el pensamiento en el mundo digital.**

La sociedad dentro del desarrollo tecnológico digital, se manifiesta a través de los medios de comunicación, en un proceso de mediación, en el cual, el usuario y la

tecnología ocupan un lugar trascendental en la construcción y distribución de imaginarios socio-culturales. Es así, que los comportamientos comunicativos actuales recaen en la transformación de la cultura y de las lógicas de pensamiento.

De acuerdo con Castells (1999) la convergencia entre la evolución social y el desarrollo en las tecnologías de información ha forjado una base material constituida por redes que marcan la organización de unas nuevas estructuras. En la sociedad informacional, la producción, el procesamiento y la trasmisión de información son ejes de productividad de la estructura económica, y éstas a su vez, repercuten en las relaciones de poder, en el conocimiento y en la cultura.

La economía se basa en dichas redes, que son nodos interconectados, con flujos de información que se determinan por la propia actividad de interacción que generan entre ellos. Las redes son estructuras abiertas, sin límites, innovadoras, interactivas, descentralizadas, globalizadas, desregularizadas, múltiples y diversas. La cultura y el poder actual, están mediados significativamente por las redes electrónicas de comunicación e interacción, en las que cada vez, existe mayor simbiosis con los medios de comunicación y resignificaciones de los conceptos de espacio y tiempo. Los cimientos de la sociedad, están basados ahora, en espacios de flujos y un tiempo atemporal. Los adolescentes son usuarios asiduos de las tecnologías de información y gestionan un tipo específico de redes y nodos con mayor frecuencia. De acuerdo con estudios realizados por Madden, Lenhart, Cortesi y Garrer (2013) 94% de los adolescentes entre los 12 y 17 años manifestó tener un perfil en Facebook, y el 81% dijo que *Facebook* es el perfil que utilizan con más frecuencia, 58% ha descargado aplicaciones a su teléfono móvil, tablet u ordenador, el 95% está permanentemente *on-line* y más del 70% son usuarios de internet a través de un dispositivo móvil. El contenido que con mayor frecuencia socializan los adolescentes en la red social *Facebook* es su nombre real, fotos sobre sí mismos y sus preferencias musicales, fílmicas y de entretenimiento.

En esta misma perspectiva de transformación social planteada por Castells (1999), Barbero (1988) plantea que las mutaciones culturales frente a la tecnología, desde una perspectiva histórica, recaen en cuatro aspectos. El primero, la idea de una

conciencia planetaria que desborda los límites del nacionales y que interactúa desde los principios comunes, por ejemplo, el caso de los movimientos sociales de carácter ambientalista o del fenómeno fans que se organiza en torno a la opción de consumo. En esta conciencia planetaria, están implícitas, también, las tensiones culturales entre lo local y global y las nuevas formas de hegemonía cultural. El segundo aspecto, es la economía del tiempo, que se caracteriza por una aceleración en los cambios de comunicación. Una comunicación instantánea y continua. Que en los adolescentes se materializa con el uso del internet móvil a través de los teléfonos inteligentes y su estado on-line permanente. El tercero, es la tipología de la participación, que es profundamente descentralizada; con nuevos y sofisticados mecanismos de control social y centralización de la opinión pública. Finalmente, el cuarto aspecto, es la disolución del modelo masivo de comunicación, que desplaza una programación homogénea, hacia la fragmentación del público por canales especializados, segmentación de consumo por suscripción e individualización de la programación. Es este aspecto, la tendencia de los adolescentes a la utilización de aplicaciones para sus dispositivos móviles, podría añadirse a la capacidad que los usuarios actuales tienen de seleccionar el contenido.

Continuando con la perspectiva de la transformación de la sociedad por la convergencia del desarrollo tecnológico y social, así mismo Lévy (2007), plantea, de manera crítica, tres elementos a tener en cuenta. Primero, postula la existencia de una duplicación en red de la analogía institucional, limitada y territorializada, que interfiere con la constitución de una organización cooperativa que coloque en sinergia en tiempo real, las comunidades conectadas. Segundo, señala la telepresencia y la telecomunicación interactiva como sustitutas del transporte y de la presencia física. Esta sustitución, genera una lógica de interconexión mundializada y virtualizada. Dicha lógica ha repercutido en la transformación relaciones sociales, productivas, laborales y políticas. Trabajadores sin territorio, fábricas globales, participación, oficinas, tiendas y universidades *on-line*, etc. Sin embargo, esa descentralización y deslocalización no elimina los centros de poder, ni las desigualdades, sino que los mantiene con una facultad de ubicuidad. Tercero, la asimilación en el ciberespacio como autopistas de información, que recae en la analogía de la infraestructura. Es decir, consolidación de un espacio de mercado de acceso y contenidos en el cual las compañías se adjudican la

posesión de la velocidad de navegación, sistemas de codificación, acceso a las redes de conexión, equipamiento del software y hardware de los dispositivos entre otros.

Castells (1999) señala, que estas perspectivas, estructurantes de la sociedad informacional, inciden en el comportamiento de los adolescentes frente a los medios de comunicación y al proceso de empoderamiento que realizan de ellos. Es decir, son perspectivas que aportan a la comprensión de la naturaleza comunicativa de los adolescentes en la actualidad.

Dentro de la temática del desarrollo de la competencia mediática e informacional en adolescentes, dos matices son pertinentes para ser retomados de estos discursos. Uno, relacionado con las nuevas formas de acceder y crear conocimiento, y otro, concerniente a los nuevos lugares de experiencia y conocimiento que viven los adolescentes.

#### **1.4.1. Nuevas formas de acceder y crear conocimiento dentro del desarrollo digital.**

Dentro de la sociedad informacional, de acuerdo con Barbero (2004) existe un desafío de orden cognitivo, sobre un nuevo modo de producir información, conocimiento e innovación. El paradigma de organización de la sociedad se basa en conectar todo aquello que esté en la lógica de lo digital y de desconectar lo que a ello no responda. Afirma, que existe una hipervalorización de la información, incorporándola en los productos, en los procesos de producción y haciéndola producto mismo.

En este panorama, las tecnologías de la información y la comunicación, están ligadas a transformaciones culturales, y la comprensión de ellas, es posible a través de la idea de cibercultura. Lévy (2007) designa este campo como el conjunto de técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan dentro del ciberespacio. Es decir, el medio de comunicación que emerge de la interconexión de ordenadores.

Las tecnologías digitales han configurado formas dominantes de la información, comunicación, investigación, producción, organización y administración. Ello implica, una complejidad e hibridación entre lo social, lo técnico y lo cultural, en tanto que, en la

*cibercultura* convergen sistemas materiales, simbólicos, agentes y prácticas culturales. En la cotidianidad de un adolescente, ello se traduce en el móvil como sistema técnico, en el video musical como un sistema simbólico-cultural y en una comunidad de fans como un sistema social.

Es así, que lo tecnológico funciona como una herramienta social en la que convergen sistemas mentales y sistemas sociales. Estos sistemas construyen nuevos arquetipos culturales. Jenkins (2009), refiriéndose al fenómeno fans, como un fenómeno de esta época, complejo y multidimensional, establece cinco características que evidencian cómo la tecnología en la comunicación, es un artefacto social y no solamente técnico. La primera, los fans como una comunidad formada por relaciones de consumo y categorías de gusto, que se relacionan a partir de un modo de recepción concreto de la información. La segunda, fomentan un activismo desde la figura de espectador. La tercera son comunidades interpretativas de una realidad. Cuarta, se articulan a partir de tradiciones concretas de la producción cultural y quinta, cuentan con un estatus de comunidad alternativa.

Por otro lado, se encuentra el desarrollo de la tecnología intelectual, que propone Lévy y Da Costa (1993) como el proceso que emerge de los ordenadores y la microelectrónica y que influencia buena parte de las actividades cognitivas actuales. El ser humano, en estos momentos cuenta con máquinas inteligentes que trabajan en la escritura y lectura de textos, bancos de datos digitales con diferentes entradas de clasificación, un lenguaje técnico basado en imágenes, iconos y códigos, y, un conjunto de dispositivos que permiten organizar, clasificar y seleccionar la información. La tecnología intelectual se constituye como dominante, dando lugar a nuevas formas de conocimiento y memoria.

Todo ello es posible, gracias a la capacidad tecnológica de convertir a dígitos las imágenes, sonidos y textos. Es decir, de transformar todo a un código binario. Unificar contenidos diversos bajo un mismo formato de manipulación. Frente a este proceso, Kerckhove (1999) afirma que la digitalización de contenidos es uno de los mayores avances de lo tecnológico. Esto, en la medida que los números binarios pueden ser reproducidos por una amplia variedad de dispositivos, los códigos pueden transmitirse y

copiarse ilimitadamente sin pérdida de información y la forma binaria permite realizar cálculos y manejos lógicos de la información a gran escala. De este modo, el tratamiento de la información es más eficaz, complejo, automático, preciso y rápido (Lévy, 2007).

Sin embargo, la tecnología en sí misma no genera ninguna transformación, sino es la apropiación de ésta la que puede transformar la realidad cultural de la sociedad y sus individuos. En este sentido, dentro de esta investigación el desarrollo de la competencia mediática e informacional se considera un elemento clave para lograr la apropiación tecnología por parte de los adolescentes. Al tiempo que se considera como una estrategia educativa para solventar las carencias que los adolescentes poseen de herramientas cognitivas y meta-cognitivas frente a los medios de comunicación, las tecnologías y la información.

En este sentido, Mejía (2012) propone que en lo digital, se plasma una transición de los procesos de representación y narración. Dichas transformaciones son visibles en la lógica de los procesos escritos y orales, en tanto, existen innumerables puntos de vista sobre cualquier objeto, la imagen sintética desplaza la primacía del concepto y la imagen adquiere una función lingüística. En este contexto la acción sustituye al discurso y el texto hipertexto se acerca más a la forma de procesamiento de la información del cerebro que el lenguaje escrito u oral, ya que uno es por asociación y otro lineal.

En la misma línea, varios cambios estructurales concernientes al acceso, uso y transformación de la información se plantean. El primer campo es sobre el conocimiento y los saberes. Dentro del ciberespacio los conocimientos dejan de ser abstractos y comienzan a ser concretos, generando una relación directa y re-significante con éstos. La velocidad de renovación de la información es diferente, es más rápida y vinculante. La memoria, imaginación, percepción, razonamiento y abstracción se ven influenciadas por el desarrollo de tecnologías inteligentes que han humanizado procesos mecánicos tanto del software como del hardware (Kerckhove, 1999).

El segundo cambio es la simulación la cual, plantea un modo de conocimiento propio de la *cibercultura* dado que a partir de las técnicas de interacción de imágenes se potencian las capacidades de pensamiento e imaginación. En el campo de la

investigación, la simulación permite la formulación y exploración de múltiples hipótesis de manera rápida y eficaz. Así mismo, la simulación permite la compatibilidad y universalización de conocimientos. Fomentando el trabajo cooperativo y complejo.

El tercer cambio son las tecnologías intelectuales como una articulación y sinergia entre la mente y lo tecnológico, dicho camino prolonga capacidades cognitivas e implica una aceleración en la gestión del conocimiento. El acceso, uso y la producción de la información es lineal, nodal, divergente y mutante. Estos tres cambios, interpelan sobre el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para hacer un uso apropiado de la tecnología. En esta investigación, la reflexión se centra en los adolescentes y las herramientas que requieren para enfrentarse a los cambios tecnológicos. Por ello, al hablar de competencia mediática e informacional, es preciso abordar los ámbitos como el acceso, el uso, la comprensión, la producción y la apropiación de las herramientas presentes en la sociedad de la información, tanto en lo técnico como en lo simbólico.

La información dentro del desarrollo de la tecnología intelectual y el lenguaje digital, se transforma de ser un producto cultural, a ser un producto también del capital, es decir, un producto de consumo que se retroalimenta en la dinámica de oferta y demanda. Esta información, está mediada por la tecnología intelectual (Lévy y Da Costa, 1993) y la imagen juega un papel fundamental. Es un símbolo del cambio en las formas crear y distribuir conocimiento.

La imagen se ha convertido en un elemento de socialización que trasmite un entramado simbólico de valores, hábitos de vida y representa una nueva forma de narración. Gran parte de la información que transcurre en el mundo digital, está constituida de imágenes (códigos, símbolos e iconos). Mejía (2012) afirma que estamos frente a una semiotización de la vida cotidiana a partir de la emergencia del lenguaje digital, lo que se relaciona con la necesidad de alfabetizar a los adolescentes en la lectura, comprensión y uso de la imagen como lenguaje.

Callejo y Gutiérrez (2012) plantean en este mismo sentido, que los adolescentes poseen nuevas formas de narración y están medidas por la imagen, más que por el texto

escrito. La imagen en sí misma es un texto adolescente, dentro del mundo de las nuevas tecnologías de comunicación.

Los adolescentes y las características particulares de la comunicación dentro del mundo digital, se sintetizan en la tabla 1, que es una adaptación de la propuesta que realiza Mejía (2012).

Tabla 1  
*Características de comunicación en el mundo digital.*

	<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>	<b>Digital</b>
<b>Espacio</b>	Reducido/detallado	Amplio de horizonte	Múltiple/des-territorializado
<b>Tiempo</b>	Lineal	Circular	Entre cruzado y simultaneo
<b>Lógicas</b>	Asociativa	Analítica/secuencial	Paradójicas
<b>Narrativa</b>	Anécdota/relato	Conceptual	Visual auditiva
<b>Cuerpo</b>	Integrado	Fragmentado	Re-significado y reconstituido
<b>Aprendizaje</b>	Ejemplo	Norma y deber ser	Indagación y búsqueda
<b>Comunicación</b>	Palabra/gesto	Libro/símbolos y gráficos	Imágenes

Dichas transformaciones influyen en los planteamientos sobre la educación mediática e informacional que se realizan en la actualidad. Como se abordará en el capítulo 2 y 3, las diferentes propuestas sobre la alfabetización en medios de comunicación retoman estas características comunicativas de los adolescentes como habilidades y conocimientos, que se proponen dependiendo del horizonte pedagógico de las propuestas.

#### **1.4.2. Los nuevos lugares de experiencia y conocimiento que viven los adolescentes.**

La sociedad digital, desde una perspectiva histórica, representa una transformación cualitativa de experiencia humana. El desarrollo social, ligado al tecnológico ha ampliado el lugar de la percepción. Estamos en un modelo cultural en el



cual la digitalización de los contenidos, la interconexión de las redes y la humanización de la tecnología (software /hardware) genera otras formas y lugares de experiencia.

Santaella (2012) plantea que existe una aceleración en las transformaciones tecnológicas que se convierten en cinco generaciones de tecnologías del lenguaje. La primera generación es la de lo reproducible (periódicos, fotos, discos, películas). La producción, transmisión y recepción de estos lenguajes se introdujeron por las tecnologías que combinaron la electricidad y la electrónica. La segunda generación es la de la difusión, la relaciona con la industria cultural. La televisión y la radio se introdujeron en la vida cotidiana; respondiendo de este modo al ascenso de la cultura de masas que se potenció con la transmisión vía satélite. La tercera generación es la de las tecnologías de lo disponible, es decir la cultura mediática. Son tecnologías portátiles, con públicos específicos, selección individual de la programación. Es una generación tecnológica que marca la línea divisoria entre la comunicación de masas y la cultura digital. La cuarta generación de tecnologías del lenguaje, es decir, la del acceso, que se refiere a la convergencia entre los ordenadores y las telecomunicaciones. Un universo de información que está al alcance de todos a través de las tecnologías de la inteligencia. La quinta generación es la de la conexión continua se refiere a la red móvil de personas y tecnologías que están conectas por internet y operan en espacios físicos diferentes.

Estas generaciones de tecnología comunicativas forman una cultura hiperhíbrida, en la cual, todas las tecnologías incluyendo la oral y la escrita están entremezcladas e interconectadas. La cotidianidad comunicativa de los adolescentes es un claro ejemplo de ello. Según López, et al., (2012) los adolescentes a través de la radio median sus sentimientos, la televisión median argumentos e internet es la conexión con el mundo. Por ello, la educación en tecnología no puede basarse en la instrucción sobre el uso de los dispositivos, sino que debe ampliarse sobre la apropiación de las herramientas tecnológicas para el proceso comunicativo y el reconocimiento de la función social de los medios de comunicación y la información.

De acuerdo con Kerckhove (1999) existen tres condiciones que subyacen a la sociedad en red y que influyen en los hábitos cognitivos, sociales e interpersonales en la

actualidad. Estas condiciones son: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad.

- **La interactividad:** es la relación entre las personas y el entorno digital, mediado por un hardware. Es un acceso entre mente-máquina que conduce a una participación activa de quien recibe una información. Lévy (2007), plantea que existen diferentes grados de interacción que pueden evaluarse teniendo en cuenta el grado de apropiación y personalización que el receptor puede hacer del mensaje, la reciprocidad de la comunicación, el tipo de virtualidad y la sustitución.
- **La hipertextualidad:** es una condición de organización, almacenamiento, acceso y distribución de contenidos no secuencial. Es la lectura no lineal y activa dentro de la red. Son los vínculos que unen dos o más informaciones textuales, sonoras o visuales (hipertexto, hiperaudio y hipervisual). La hipertextualidad genera dinámicas de circulación, elaboración, comprobación y simulación diversas, las cuales plantean una relación con el tiempo diferente, denominada real no lineal o expandida, con el espacio convertido en direcciones virtuales, URL (Localizador de recursos universal), y con la navegación sumergiéndose con rutas de búsqueda no predecibles en WWW (*World Wide Web*). En este aspecto las transformaciones de la web, también marcan hábitos de acceso y uso. Web 1.0 se caracterizaba por la conexión de informaciones, la Web 2.0 por la conectividad entre las personas a través del groupware y las redes sociales y ahora la Web 3.0 semántica, con la capacidad de generar bases de datos más solidas e interconectadas y gestionada en la nube (*cloud computing*).
- **La conectividad:** se refiere a un estado de contacto y a una característica del hipertexto. La conectividad se genera por medio de enlaces, vínculos o nodos que se alojan en la red. Ello implica que la información está disponible a ser descargada, utilizada y modificada. En este aspecto las relaciones se matizarán por la brecha digital de acceso y uso de la tecnología y por la evolución de la Web hacia una red de inteligencias (humanas, artificiales, personales y colectivas) (Santaella, 2012).

En una perspectiva similar, Lévy (2007) plantea el concepto de interconexión como un horizonte tecnológico, en el cual, todos los aparatos electrónicos deberían estar comunicados a través de una dirección de internet y así todos los aparatos podrían recibir información y enviarla a todos los demás. De este modo, generaría un espacio englobante, de la telepresencia generalizada.

De acuerdo con Callejo y Gutiérrez (2012) los valores de la red: interactividad, inmediatez, personalización, multimedialidad, hipervinculación, globalidad hace parte de la “cosmovisión de los nativos digitales” de ahí, que los adolescentes construyan la realidad a partir de micro relatos, hipertextos e infratextos. De acuerdo con las investigaciones sobre el uso de la telefonía móvil en adolescentes de Lenhart, Ling , Campbell y Purcell (2010), 83% de los jóvenes entre los 12 y 17 años utiliza su móvil para tomar fotos, 64% para compartir imágenes, el 88% para mensajería instantánea y 54% enviar textos diariamente. Estos datos, cuestionan la naturaleza del uso que los adolescentes hacen de los medios de comunicación y como están ligados con el consumo, infravalorando las oportunidades sociales y culturales del ciberespacio. De ahí, que sea necesario pensar en estrategias para educar a los adolescentes en un pensamiento crítico frente a los valores inmersos en la red y el mundo digital.

En esta misma línea, Tapscott (1998) afirma que la generación net, está inmersa en una lógica que cuestiona el espacio-tiempo, del aquí y ahora, planteando una idea de lo global y continuo. Así, en dicha lógica, de acuerdo con Mejía (2012) se establece una noción de nomadismo que se materializa en: a) un espacio desterritorializado y móvil, b) en un tiempo anacrónico y dúctil, c) en migraciones de diferentes entornos tanto materiales como sociales, d) en los cambios de roles pero no de status social, e) en el ser adulto mientras se está en la condición de trabajador y ser joven en el espacio de ocio, y f) estar dentro de la tribu y la Red como una manifestación cultural. Es decir, nos encontramos en procesos de comunicación y construcción de la realidad en lo discontinuo, individual y polimorfo.

El fenómeno comunicativo actual se materializa en los adolescentes como construcción social desde la cultura mediática y una semiotización de la cultura cotidiana, ello a través de símbolos, imágenes e iconos. En este fenómeno, el desarrollo

de la técnica tiene un papel protagónico en la medida que sus avances han girado entorno hacer una comunicación entre el hombre y la máquina más intuitiva, metafórica y sensomotora. Es decir, más humanizada y más accesible a los usuarios. Un claro ejemplo de ello, es el desarrollo de la tecnología multitáctil, una pantalla que reconoce puntos de contacto, señalizados con iconos, y a partir de un software asociado interpreta las interacciones. Por otro lado, está la evolución de las páginas web 2.0 basadas en la conectividad entre personas y que en el entorno adolescente está monopolizado por las redes sociales. De acuerdo con Madden, et al.,(2013), entre los jóvenes de 12 y 17 años de edad, el 81% dijo que *Facebook* es el perfilen redes social que utilizan con mayor frecuencia y los contenidos más propensos a publicar son sus nombres y fotos sobre sí mismos, las mujeres en un 94% y los hombres en un 89%.

La relación que los adolescentes establecen con el saber, también se ve influenciado por la *cibercultura*. Primero, porque el proceso tanto de aparición como de renovación de saberes y destrezas se ve influenciado por un movimiento acelerado. Segundo, porque la naturaleza del trabajo está orientado a aprender, transmitir y producir conocimientos, y tercero, porque el ciberespacio soporta inteligencias intelectuales que amplifican, exteriorizan y modifican funciones básicas del pensamiento, por ejemplo, la memoria con las bases de datos, los hiperdocumentos y los ficheros, la imaginación a través de la simulación, la percepción a través de telepresencia y el razonamiento a través de cálculos y lógicas digitales. Dichas transformaciones en el saber, hace que los adolescentes, en la *cibercultura* establezcan nuevas formas de acceso al conocimiento a través de la navegación (red semántica del hipertexto) y nuevos estilos de razonamiento como producto de la simulación.

En el ciberespacio los adolescentes, están frente una multitud de puntos de vista sobre el mismo objeto que pueden articular e interconectar apropiándose del hipertexto. Del mismo modo, se encuentran en medio de un amplio escenario de información que les interpela a mejorar sus destrezas en la navegación entre interfaces a través de la selección de hipertextos. La simulación se presenta como método de exploración de la realidad y el conocimiento se universaliza para los adolescentes, a través de la interconexión permanente de la comunidad científica.

Lo anterior, tiene una implicación en la educación escolar en la medida que los aprendizajes dejan de poder ser planificados, y se hace necesaria una cultura de convergencia de saberes en espacios de conocimiento abierto, continuo y de flujo. Con estilos de aprendizajes personalizados y cooperativos. La escuela deja de ser el lugar exclusivo para el aprendizaje, ampliándose a otras referencias del ciberespacio, el maestro deja de ser un trasmisor de saberes a un constructor de mediaciones y conocimientos, y el aprendizaje más que la adquisición de saber se orienta a procesos de investigación. Este cambio, influye a una propuesta de educación en medios de comunicación e información, por ello, en el Programa de Intervención las actividades se han elaborado procurando que el profesorado ejerza un papel de guía en el conocimiento y que el alumnado tenga una participación activa en la construcción de conclusiones y en la elaboración de materiales.

Las posibilidades educativas en este nuevo orden de producción y circulación de conocimiento e información, están ligadas a un adecuado desarrollo de la competencia mediática e informacional. En la medida que el desarrollo tecnológico no es neutral, sino al contrario, es un lugar donde los diferentes actores de la sociedad están pugnando por establecer su lógica de mundo. Esos actores tienen intereses económicos, sociales, culturales y políticos que median a través de la información, de las técnicas y del uso de ellas. Por eso, es necesario dotar a los adolescentes de herramientas que les permitan encontrarse en esa red de poderes y hacer un uso crítico, responsable y comprometido de las herramientas que brinda el ciberespacio.

### **1.5. Síntesis.**

La adolescencia es una etapa de la vida en la cual el ser humano, en un proceso de crecimiento físico y social, pasa de la infancia a la adultez. Es una etapa caracterizada por el cambio, el desequilibrio y el crecimiento en los diferentes ámbitos de la vida.

En la adolescencia se pretende alcanzar la autonomía, romper con las dependencias de la infancia y asumir los retos de la vida adulta.

En la actualidad, más que en otras épocas, los cambios que los individuos experimentan en la adolescencia se compaginan con el desarrollo tecnológico de los medios de comunicación y la información. En los procesos comunicativos, estos cambios median influyendo en sus formas de socialización y en las maneras de construir su identidad.

El concepto de adolescencia es polisémico, y su conceptualización varía dependiendo de la disciplina que la defina. Por unas ciencias es visto como una representación cultural en la cual se comparten significados e imaginarios, mientras que por otras la adolescencia es percibida como un proceso de crecimiento y maduración cronológica, comprendido entre los 10 y 16 años de edad. Sin embargo, algunos modelos interdisciplinarios explican el proceso de desarrollo en la adolescencia teniendo en cuenta la influencia del contexto. Es así, que plantean, que en esta etapa en donde los individuos establecen diferentes tipos de relación con otros individuos y con las instituciones con quienes conforman su macro-entorno, el desarrollo vital es el resultado tanto de los cambios sistémicos en sus relaciones como de las estructuras culturales de la sociedad en la que se desenvuelve. En estos modelos, se suscriben las teorías de Bronfenbrenner (1987) y Lerner (1991) sobre el desarrollo humano.

De acuerdo con Sullivan (1974) el ciclo de la adolescencia puede analizarse en tres estadios: la pre-adolescencia, la adolescencia temprana y la adolescencia tardía. Esta investigación se enfoca tanto en el análisis como en la intervención en la adolescencia temprana, en un alumnado entre 13 y 15 años de edad, perteneciente a 3º de la ESO o equivalentes.

A lo largo de esta etapa, los adolescentes logran estructurar su identidad, aumentan sus relaciones con los pares, establecen vínculos del amigo íntimo, se enfrentan a la pertenencia a un grupo de amigos, y se descubren las relaciones amorosas. En esta etapa desplazan a la familia del lugar privilegiado de la infancia y se lo conceden a los amigos.

En la adolescencia, todos los esfuerzos de comunicación e interrelación están orientados a satisfacer la dimensión social. El tiempo de compartir con los amigos y compañeros aumenta, y está dedicado al diálogo íntimo sobre las nuevas experiencias

de la vida y las incertidumbres que las acompañan, así como a disfrutar y planificar del tiempo de ocio y entretenimiento.

En la interrelación entre los adolescentes, los medios de comunicación juegan un papel fundamental, ya que los adolescentes los utilizan de manera estratégica para satisfacer sus necesidades de socialización, tanto a nivel individual como grupal. Las horas de permanencia en dispositivos de comunicación de voz, texto y redes sociales, aumentan significativamente respecto a la infancia y a la adultez. Sin embargo, existen diferencias de género en la utilización de los medios de comunicación. Las mujeres los utilizan para las relaciones interpersonales en mayor medida que los hombres, y éstos los utilizan principalmente en el entretenimiento. Así, las mujeres utilizan más los dispositivos de voz y texto, y los hombres las aplicaciones de juegos, tanto en internet como en dispositivos.

Además de las diferencias de género, la utilización de los medios de comunicación y la información, también están relacionados con los vínculos de amistad que el individuo desee establecer. La utilización de las redes sociales está más asociada con mantener relaciones de amistad de la vida *off-line*, pertenecer a grupos juveniles y realizar auto-presentaciones, a través de publicaciones, comentarios, observaciones y respuestas de mensajes en los perfiles. Mientras que la utilización de mensajes de texto y las llamadas telefónicas están relacionadas con lazos fuertes o íntimos de amistad.

En esta relación de los adolescentes con los medios de comunicación y la información, juega un papel importante el desarrollo neurológico que se genera en esta etapa, en tanto que se experimenta una reorganización masiva de la estructura y funcionamiento mental, que se mantiene a lo largo de la vida. En esta etapa evolutiva se produce un perfeccionamiento de las capacidades cognitivas, del dominio sobre la impulsividad y del manejo de las emociones. Los medios de comunicación atraen a los adolescentes activando su motivación y la emoción, a través de niveles altos de expectación y de recompensa inmediata, tal como sucede en los videojuegos, aplicaciones y contenidos mediáticos dirigidos para el mundo infantil y juvenil. Esto hecho puede ser considerado tanto negativa como positivamente, en la medida del grado de dificultad del contenido y de las habilidades que se requieran en cada caso. A

gratificaciones rápidas, los desarrollos y las conexiones cerebrales que se generan son menores.

Es así, que frente a la influencia que el ecosistema de la información tiene sobre el desarrollo cerebral, se postulan dos tendencias. Una, que plantea que el cerebro que está expuesto a la nueva tecnología en comunicación procesa más rápido la información y genera un pensamiento más complejo e interconectado. Y otra, desde una mirada escéptica, que plantea que en la hiperconectividad actual, el cerebro se encuentra recargado de funciones y de una concentración fragmentada, que obstaculiza procesos de pensamiento complejo y de largo plazo. En este capítulo se señalan algunos cambios que los adolescentes experimentan con la innovación tecnológica, tales como la manera de almacenar la información, de interactuar con los medios de comunicación, y las maneras de aprender.

Dichos cambios han llevado a plantear la existencia de una generación denominada nativos digitales, que describe a la población que ha crecido en una relación natural con el mundo de lo digital; infantes y adolescentes que se desenvuelven y crecen en la interconexión, la virtualidad y las multipantallas. Las capacidades desarrolladas por esta generación tienen relación con recibir información inmediata, desenvolverse en la multitarea, en la utilización de gráficos, en la hipertextualidad, en el trabajo en red, en la recompensa inmediata y en la instrucción lúdica. Sin embargo, frente a este tema existen muchas teorizaciones, pero pocas evidencias empíricas al respecto.

Frente a la concepción de una generación nativa en lo digital, aparecen planteamientos críticos, que manifiestan que el desarrollo tecnológico mundial es desigual, que aunque circule más información no por ende hay más conocimiento, que no todos los jóvenes se desarrollan con las mismas tecnologías, y que el desarrollo de capacidades se interrelaciona con los procesos educativos básicos y no solamente con la exposición a una tecnología.

La educación juega un papel fundamental como mediador entre el adolescente y su mundo de cambios y aprendizajes, y el desarrollo de los medios de comunicación e información. Para el cumplimiento de dicha tarea de mediación se requiere que el



sistema educativo se comprometa con un aprendizaje interactivo, que rescate las motivaciones de los adolescentes y las herramientas lúdicas de los medios de comunicación. Igualmente, los esfuerzos educativos deben centrarse en el uso que los adolescentes hacen de las nuevas herramientas comunicativas, motivando nuevas formas de aprendizaje y producción de cultura.

En la actualidad, la transformación de la cultura y del pensamiento, así como la comprensión de la productividad, tienen una base en los comportamientos comunicativos entre los usuarios y la tecnología. Existe una sociedad informacional, basada en redes que son estructuras abiertas, innovadoras y globalizadas, que repercute en las relaciones de poder y producción, así como en las representaciones sociales e ideológicas. Los adolescentes, al ser usuarios de las nuevas tecnologías y navegar en nudos y flujos de información, se ven influenciados por la lógica del mundo que plantea la *cibercultura*.

Se digitaliza todo, y a través del ciberespacio se mantiene una continua conexión entre el mundo *off-line* y *on-line*. Lo tecnológico se convierte así en un lugar donde confluye lo social, lo técnico y lo cultural. Este panorama genera cambios en el conocimiento y los saberes, en la utilización de la simulación como método de investigación, y en la articulación de la mente y la tecnología como prolongación de las capacidades cognitivas del ser humano.

Los hábitos cognitivos, sociales e interpersonales de los adolescentes se ven influenciados por tres elementos claves de la *cibercultura*: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad. De este modo, los adolescentes construyen su mundo a partir de micro-relatos, hipertextos e infratextos que fluyen en los canales de la red. Dicha red es interactiva, inmediata, personalizada, multimedial, hipervinculada y globalizada. Estas características se relacionan con las necesidades psicológicas y sociales de los adolescentes, y la educación es un punto de intermediación entre ese mundo de los medios de comunicación y los adolescentes.



## Capítulo 2

### Desarrollo de la alfabetización en medios de comunicación e información

#### Contenido

#### 2.1. Enfoques y perspectivas de la educación en medios.

2.1.1. El periódico escolar y el cine como primeros detonantes de la educación en medios.

2.1.2. Las pantallas y la sociedad del consumo.

2.1.3. La Declaración de Grünwald: 1982 UNESCO sobre la educación relativa a los medios de comunicación hasta el seminario en Sevilla, en el 2002.

#### 2.2. La alfabetización digital, alfabetización mediática y alfabetización informacional.

#### 2.3. La alfabetización mediática e informacional: lugar de convergencia.

#### 2.4. Síntesis.



## **Capítulo 2: Desarrollo de la alfabetización en medios de comunicación e información.**

Educación en los medios de comunicación es un objeto de estudio que ha sido ampliamente desarrollado a lo largo de las últimas dos décadas, tanto en el ámbito académico como educativo. Diferentes autores e investigaciones recogen la evolución histórica de la educación en medios, tanto a nivel de los estamentos internacionales, los estados y las regiones. Al mismo tiempo, es fácil encontrarse con síntesis sobre los múltiples modelos de alfabetización y su evolución por los distintos medios hasta llegar a la actual alfabetización mediática e informacional.

Por ello, la pretensión de este capítulo es recoger esas aportaciones a modo de síntesis y plantear las orientaciones pedagógicas y didácticas que componen este proyecto de intervención. En tanto, se hace necesario retomar la experiencia educativa de cara a establecer un proceso educativo que por un lado sea coherente con los instrumentos como en los fundamentos teóricos sobre la educación en medios, y por otro, responda a las exigencias del actual contexto de desarrollo mediático e informacional. Asimismo, identificar los diferentes enfoques de análisis de la educación en medios, permite ampliar los criterios para comprender los resultados de este proceso.

### **2.1. Enfoques y perspectivas de la educación en medios.**

El concepto de educación mediática e informacional (MIL) aparece en el escenario internacional en la primera década del siglo XXI promovido por la UNESCO. Es un concepto que surge como consecuencia de un largo proceso de reflexión y trabajo, alrededor de los medios de comunicación y la educación desde la segunda mitad del siglo XX.

En cierta manera, la educación mediática e informacional es la consecuencia de tres movimientos:

1. El reconocimiento del papel de los medios de comunicación dentro de la sociedad democrática, y la universalidad de los derechos humanos.
2. La reflexión sobre el lugar de la educación en torno a los medios de comunicación, y los medios de comunicación dentro de los procesos educativos.
3. La concepción de los medios de comunicación como un entorno cultural en el cual, tanto los individuos como los colectivos, se representan, identifican y construyen.

Estos movimientos están presentes a lo largo de la evolución de la educación en medios de comunicación, y están contextualizados tanto por el lugar como por el tiempo, pues ha sido una preocupación que se ha desarrollado en diferentes países desde la década de los años 30 del siglo XX.

Respecto al desarrollo tecnológico en cada país, Lee (2010) plantea que éste ha incidido en el desarrollo de la alfabetización mediática y que se pueden identificar tres categorías. La primera, la de los países avanzados en el desarrollo tecnológico e industrial, que han apoyado e incluido la educación en medios en sus sistemas educativos gracias a un apoyo gubernamental (Australia, Gran Bretaña, Canadá, Finlandia, Dinamarca, Noruega, Países Bajos, Suecia, Francia y Suiza). La segunda, donde la educación en medios está desarrollada, pero las iniciativas dependen de los docentes o de las instituciones interesadas en ello (Alemania, Estados Unidos). Y la tercera, los países que cuentan con iniciativas pero que son básicamente esfuerzos locales o puntuales (Japón, Hong Kong, Taiwán, China continental, Filipinas, India, Rusia y América Latina).

De esta forma, algunos autores (Fedorov, 2011; Islas, 2009; Jacquinet, 2010), cuando reconstruyen el proceso de la evolución de la alfabetización mediática e informacional, evidencian una interrelación entre hitos históricos, desarrollos tecnológicos y cambios culturales, los cuales, plantean a la escuela desafíos educativos.

Es así, que la historia de la educación en medios se inicia con el relato de experiencias que surgen con el periódico escolar, continúan con el cine, se transforman con la televisión y los medios masivos de comunicación, prosiguen con la explosión de la oferta privada de televisión y con el advenimiento de las tecnologías digitales hasta la educación mediática como un lugar de convergencia. En este sentido, Pérez Tornero, Celot y Varis (2007) plantean un esquema de evolución de los hitos históricos que marcan la evolución de la educación mediática, que se representa en la figura 3.

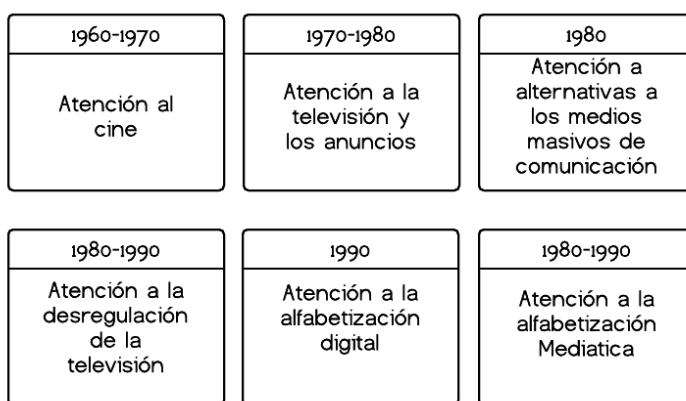


Figura 3: Hitos de la educación en medios (Pérez Tornero, Celot y Varis, 2007)

A su vez, estos autores plantean una ruta del desarrollo en los procesos de alfabetización que influyen en la reflexión pedagógica sobre la educación en medios.

1. Alfabetización Clásica (lectura-escritura-comprensión). Papel dominante del proceso lecto-escritor, preponderante en la educación primaria.
2. Alfabetización Audiovisual. Se refiere a los medios de comunicación electrónicos, como el cine y la televisión, y se centra en la imagen y en las imágenes secuenciales.
3. Alfabetización digital. Se deriva de la computadora y los medios digitales de comunicación, lo que conlleva la necesidad del aprendizaje de nuevas habilidades.
4. Alfabetización Mediática. Consecuencia de la convergencia de los medios de comunicación electrónicos (comunicación de masas) y de los medios

digitales de comunicación (comunicación multimedia). Se produce en las etapas avanzadas de desarrollo de la sociedad de la información. (Pérez Tornero, et al., 2007. p. 8).

Esta perspectiva coincide con lo que plantean Bernabéu, Esteban, Gallego y Rosales (2011) cuando manifiestan que la educación en medios se encuentra en una situación de multialfabetismos, que se solapan, complementan y enriquecen mutuamente. Estas autoras plantean que las sociedades crean y difunden significados de diversos modos, en función de las tecnologías que surgen. Es por ello, que en sus planteamientos evidencian cómo cada una de las alfabetizaciones diseñan el desarrollo de unas competencias diferentes, dependiendo de dónde se encuentre el foco de interés. A continuación, en la tabla 2 se sintetiza dichas diferencias.

Tabla 2  
*Tipos de alfabetizaciones y competencias*

<b>Tipo de alfabetización</b>	<b>Competencias o habilidades</b>
<b>Alfabetización audiovisual</b>	Comprende los mensajes audiovisuales. Es capaz de comunicarse mediante imágenes.
<b>Alfabetización Informacional</b>	Reconoce cuándo necesita información. Sabe localizar la información. Puede evaluar cuándo y cómo utilizar la información.
<b>Alfabetización Tecnológica</b>	Desarrolla conocimientos, capacidades y responsabilidades en el uso de la tecnología de la información. Adquiere, organiza, analiza y evalúa la información. Usa la tecnología para comunicarse eficazmente. Entiende el lugar y el impacto de la tecnología de la información.
<b>Alfabetización Mediática</b>	Se siente cómodo con los medios de comunicación. Utiliza activamente los medios (televisión, internet, comunidades virtuales, aplicaciones, bibliotecas). Se acerca a los medios con un sentido crítico. Utiliza los medios con creatividad. Comprende la economía de los medios.

Respecto a la diversidad de las alfabetizaciones, Cole y Cole (2003) plantea que todas ellas comparten ciertos objetivos como son el contribuir a la aparición de las sociedades basadas en el conocimiento, favorecer el desarrollo de recursos humanos



para la sociedad y la economía, y, cultivar las capacidades de las personas, en particular en los ámbitos de la información, medios de comunicación y las TIC.

Desde una perspectiva histórica y marcando una evolución lineal, varios autores (Lee, 2010; Medrano, 2008b; Morduchowicz, 2003; Tucho, 2006) plantean una secuencia de enfoques para el análisis de la educación en medios. En dichos enfoques confluyen teorías sobre la comunicación, la recepción y la audiencia, la función social de los medios de comunicación y la pedagogía.

En consonancia con estos planteamientos, uno de los primeros enfoques que aparecen en la literatura sobre educación en medios, es el enfoque proteccionista (Tucho, 2006), que se centra en salvaguardar a las audiencias de los efectos perjudiciales de los medios. Este enfoque se relaciona con la perspectiva de los efectos propuesta por Morduchowicz (2003), en la cual, la comunicación es entendida como un proceso lineal-causal, donde el emisor tiene el poder y el espectador se encuentra indefenso ante la influencia del mensaje. Las investigaciones desde esta perspectiva suelen estar orientados a la indagación sobre datos cuantitativos, mediciones sobre el tiempo de visionado o de exposición a un medio.

Del mismo modo, estos enfoques que están orientados desde unas teorías conductistas, guardan relación como el enfoque de inoculación (Buckingham, 1998; Lee, 2010) que asume una visión negativa sobre los efectos de los medios de comunicación, en donde los medios de comunicación populares son vistos como fuentes de contenido nocivo (sexo, violencia, consumismo, adicción), y los procesos educativos son concebidos como mecanismo de protección frente a estos contenidos.

De acuerdo con los planteamientos de Morduchowicz (2003) otro tipo de enfoque es el semiológico, orientado a analizar los mensajes a través del lenguaje, los signos, los códigos y las convenciones dentro de las prácticas pedagógicas. Este tipo de enfoque está relacionado con la apreciación cinematográfica en las escuelas y universidades durante la segunda mitad del siglo XX en Inglaterra y Francia (Buckingham, 1998; Jacquinet, 2010), y como define Tucho (2006), es un enfoque discriminador que educa en la distinción entre productos de buena calidad y aquellos

que no lo son. Esta selección se fundamenta, básicamente, en teorías sobre la estética en las artes.

Por otra parte, Lee (2010) propone el enfoque analítico y crítico, que tiene como objetivo educativo que los consumidores de medios de comunicación adquieran la independencia necesaria para identificar los valores y las ideologías ocultas en los mensajes de los medios y no sean fácilmente engañados. Con este enfoque, coincide Medrano y Aierbe (2008), Morduchowicz, (2003) y Tucho (2006), quienes enfatizan en la orientación de esta perspectiva hacia la comprensión de los medios y las relaciones sociales que se establecen a través de éstos y sus contenidos.

Continuando con los enfoques propuestos por Morduchowicz (2003), se encuentra el enfoque sociológico, orientado a identificar los motivos de la selección de los medios y los mensajes, y por ello, con un énfasis sobre el receptor y no sobre el medio. Este enfoque se relaciona con perspectivas sobre la recepción activa, en la cual, el receptor tiene la capacidad para decidir con qué contenido satisface sus necesidades de información, conocimiento, cultura, representación y entretenimiento, entre otras.

En esta línea de la recepción activa, se encuentran tres enfoques propuestos por Lee (2010). El enfoque de los medios creativos, que, con la emergencia de la tecnología y la accesibilidad, se plantea la posibilidad de romper el monopolio de los medios de comunicación a través del empoderamiento de las herramientas de producción. El enfoque socio-participativo, que desarrolla en el alumnado conocimientos para desempeñar un papel constructivo en democracia mediática. Se basa en "la tecnología socialmente construido" propuesta por Franklin en 1990. Y, el enfoque de los medios de comunicación desde el disfrute, que hace referencia a los medios de comunicación desde una perspectiva subjetiva del placer y el entretenimiento, se plantea una producción creativa y relacionada con el estilo de vida de cada persona.

Por último, Tucho (2006) propone el enfoque no problematizador, que concibe los medios como instrumentos o herramientas dentro de los procesos de comunicación o educación. Este enfoque está relacionado con el surgimiento de las nuevas tecnologías educativas, con la incorporación en el aula de la innovación tecnológica y con los procesos de equipamiento de los centros educativos, que centran su atención en las

herramientas y las dotan de neutralidad dentro de la práctica educativa, con lo que adquieren un papel de potencializadores de los procesos de enseñanza, que se aleja de cualquier análisis crítico. Una síntesis de los diferentes enfoques que se han abordado hasta ahora, se observa en la figura 4.

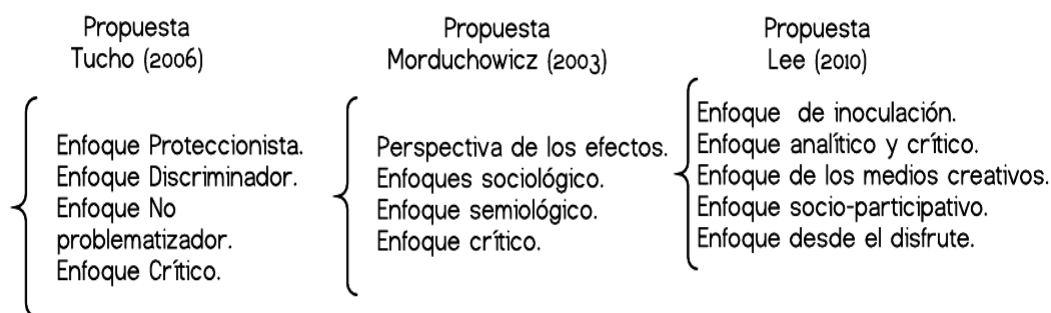


Figura 4. Enfoques de análisis de la educación en medios.

Todos estos enfoques sobre los medios de comunicación y la educación, contienen ciertas similitudes en sus análisis, aunque se denominen con términos diferentes. Así mismo, existe una evolución histórica de la orientación educativa sobre los medios de comunicación, que está estrechamente ligada con la convergencia entre cambios culturales, tecnológicos y pedagógicos. Es por ello, que en cada uno de los siguientes apartados, se describirá el desarrollo de la educación en medios teniendo en cuenta cómo cada uno de estos desarrollos ha influenciado tanto la práctica como el discurso educativo.

### 2.1.1. El periódico escolar y el cine como primeros detonantes de la educación en medios.

Las primeras prácticas con medios de comunicación se enmarcan dentro de la tradición clásica de alfabetización, que se centra en el aprendizaje lecto-escritor y de comprensión (Pérez Tornero, et al., 2007). Por ello, la educación en medios en sus inicios, se orientó en gran medida por teorías prácticas, proteccionistas y estéticas (Buckingham, 1998; Fedorov, 2011).

En consonancia, en 1930, Freinet, plantea la comunicación participativa a través de ejercicios escolares con la imprenta. Los objetivos se centraron en conocer la realidad y plasmarla a través del periódico escolar. En este tiempo se publicaron muchos periódicos escolares y universitarios. Sin embargo, es en el mundo cinematográfico donde comenzó a gestionarse con más relevancia la educación en medios.

A partir de los *filmes*, se promueven espacios de discusión para que el alumnado pueda desarrollar un pensamiento crítico, estético y creativo. El auge de estos espacios es tal, que en 1933, en Inglaterra el Ministerio de Educación crea el *British Film Institute (BFI)*, con el propósito de incorporar y promover la enseñanza del cine dentro de los espacios educativos, a través de la investigación y la formación.

Del mismo modo y con propósitos similares, en Francia, en 1936, la Liga Francesa de Educación puso en marcha el movimiento *Cine-jeunes*, con el fin de desarrollar en los niños el pensamiento crítico, creativo y el gusto estético frente al cine.

En este contexto de creación, destaca, en 1933, la publicación de *Cultura and environment: the training of critical awareness*, en donde, Leavis y Tompson establecen que el objetivo de la enseñanza de la cultura popular es animar al alumnado a discriminar y resistir, es decir, a armarse en contra de la influencia corruptora y falsa de los medios de comunicación y transitar en los valores evidentemente buenos y verdaderos del patrimonio literario (Buckingham, 1998).

Esta perspectiva proteccionista, como ya se ha planteado, se relaciona con teorías sobre la comunicación desde un paradigma conductista, que aborda el acto comunicativo como un proceso lineal, en el cuál, los medios de comunicación, como emisores, tienen la capacidad total de influir sobre el receptor, quien es concebido como un sujeto pasivo y frágil. Esta perspectiva se centra en el individuo fuera del contexto social, preponderando el aspecto psicológico.

De ahí, que, sobre esta perspectiva conductista de la comunicación, McQuail (1983) postule cuatro fases históricas a tener en cuenta. La primera, en la cuál, los medios eran considerados todo poderosos. La segunda, en donde la teoría del efecto limitado, plantea aspectos de la recepción crítica. La tercera, que retoma la

consideración de los medios como un todo poderoso, a partir del planteamiento de *la teoría del cultivo y el espiral del silencio*. Y finalmente, la cuarta fase, que se relaciona con la teoría de la negociación de los medios, la cual, comienza a considerar la capacidad activa de los espectadores. Esta mirada proteccionista y causal, continúa estando presente en algunas de las investigaciones actuales y en algunos de los recursos educativos para trabajar los medios de comunicación en el aula. Es así que Potter (2011), continúa planteando que los medios de comunicación pueden ejercer cuatro posibles patrones de influencia: el cambio gradual a largo plazo, el refuerzo, el cambio inmediato y el de corto plazo. Dentro de esta investigación, este enfoque causal no ha tenido cabida ni en las unidades de trabajo ni en los instrumentos de evaluación, en tanto, es contrario al objetivo principal de esta investigación y de las propuestas sobre competencia mediática e informacional que se aborda más adelante, en el capítulo 3 y en el método.

Entre 1950 y 1970 se desarrolló la teoría de usos y gratificaciones que, desde una perspectiva funcionalista, postuló la existencia de una audiencia activa, capaz de elegir el medio para satisfacer sus necesidades de información, de integración social e identidad y de evasión. Se señala la capacidad de la audiencia para satisfacer su aspecto cognitivo, afectivo, estético, cultural, y de entretenimiento, a partir de la elección de su programación. Esta postura se relaciona con el enfoque sociológico propuesto por Morduchowicz, (2003).

Finalmente, durante las décadas de los cincuenta y sesenta, Francia lideró la educación mediática desde una perspectiva teórica de la estética, donde se otorgó un lugar preponderante a la apreciación del cine y la fotografía. Dicha perspectiva, instauró un debate sobre la esencia de la educación mediática en donde destacaron dos posturas. La primera, planteaba que tanto la fotografía como el cine eran elementos de entretenimiento que servían dentro de los procesos de enseñanza, es decir, eran instrumentos dentro del proceso educativo. La segunda, concebía estos elementos, la fotografía y el cine, como arte, pero también, como un constructo simbólico que servía como medio de expresión. En ese sentido, el alumnado debía ser formado en el lenguaje audiovisual, tal como era formado en otras asignaturas. Así, debían aprender a expresarse en el lenguaje audiovisual, del mismo modo como lo hacían con los textos

escritos. Este interés por los medios se centró en la universidad, y sólo hasta la década de los sesenta se comenzó a plantear la posibilidad de ser incluido en el currículo escolar de las escuelas. A esta corriente, se le denominó como la educación cinematográfica (*film education*), pionera de esta incursión en el campo de los medios audiovisuales y las tecnologías en la educación (Jacquinot, 2010).

Paralelamente, en estas décadas, en Inglaterra se planteó el concepto de *screen education* que abarcaba la televisión y el cine con fines educativos. Esta corriente de educación se relacionaba con el estudio de los medios desde la perspectiva de la cultura popular. El concepto de cultura se ampliaba a diferentes formas de expresión que exaltaban lo cotidiano. En cierto modo, esta perspectiva hacía frente a enfoques proteccionistas y se centraba más en la práctica, influenciado por el auge del cine de autor de la época y la teoría sobre los medios de McLuhan (Alvarado, Gutch y Wollen, 1987; Bazalgette, 2007)

Es así, que dentro del sistema escolar británico, específicamente en las escuelas, la educación mediática que se aplicaba, promovía la comprensión y el disfrute de la televisión y el cine, la formación para la defensa de los mensajes comerciales y el fomento de la expresividad a través de estos medios. Por lo tanto, se podría considerar que estos objetivos estaban vinculados con teorías prácticas, y también con la teoría estética dentro de la educación y los medios (Fedorov, 2011). Yendo más allá, en 1989, Bazalgette como coordinadora del *British Film Institute (BFI)*, planteaba que la finalidad de la educación mediática estaba en la formación de consumidores de medios, activos, críticos y cultivados, en la vía de los enfoques analíticos y críticos nombrados en la primera parte de este capítulo.

Por otro parte, en Canadá, la educación en medios no surgirá hasta después de 1950, con estudios sobre cine. No obstante, el enfoque, al igual que el de los británicos, se fundamentó en la teoría estética y discriminadora sobre medios de comunicación. Esto indica, que la influencia del cine estaba presente como cultura popular en medio de los procesos formativos. Por ende, la educación en medios durante estas décadas, como se señaló anteriormente, se centró en la comprensión del lenguaje cinematográfico, en la capacidad de emitir juicios estéticos y en la realización de cortometrajes, como síntesis

del proceso de formación. Ello implicó que este proceso, significativamente práctico, desplazara la reflexión de la cultura de los medios y extendiera entre los educadores un enfoque metodológico para la formación de audiencias con la capacidad para el discernimiento de lo que es arte, y con habilidades prácticas de producción (Pungente, Duncan y Andersen, 2005).

Cabe señalar, que este proceso artístico, se limitó al cine, dejando de lado otros medios comunicativos como la radio, el periódico y la televisión. En consecuencia con lo anterior, Kubey (1998) plantea que justamente el desarrollo de la educación en medios en Europa deja de lado las teorías de la inoculación tras el surgimiento del cine europeo, las producciones de autor y los movimientos de artes populares.

En este sentido, dentro del Programa de Intervención educativa que se propone en esta investigación, se ha procurado que las actividades técnicas de producción y edición, ocupen un espacio de tiempo limitado, evitando su excesivo protagonismo, pero consolidando dinámicas de creación colectiva a favor de la transformación de su realidad comunicativa. Al mismo tiempo, se ha intentado que los análisis estéticos estén vinculados con reflexiones críticas sobre las representaciones sociales y de este modo solventar una mirada esteticista, sobre todo, en los textos publicitarios.

### **2.1.2. Las pantallas y la sociedad del consumo.**

En la década de los setenta, comienza un viraje, desde la mirada artística de la educación en medios, a una mirada semiótica y crítica, que cuestionaba el consumo masivo y su repercusión en las diferentes sociedades. De ahí, que la educación en medios se enfocara en cuestiones de lenguaje, ideología y representación. Dentro de este marco de ideas, Masterman (1980) insta a que la educación en medios se centre en un análisis sistémico de los medios, en la identificación de las ideologías y valores ocultos en los textos mediáticos, para evitar su influencia. Este enfoque de censura ideológica remplazará, por un lado, el análisis subjetivo promovido por la corriente estética, y por otro, el juicio de valor motivado por el enfoque protector.

Con respecto a los paradigmas sobre el proceso de comunicación, después de 1970, las teorías críticas en comunicación empiezan a plantear una transformación de enfoque, guiando sus investigaciones hacia el análisis de los fenómenos comunicativos desde una perspectiva social e ideológica. Es decir, se evidencia que existen diferentes elementos contextuales que intervienen en la recepción e interpretación de los mensajes. Ello implica que cambia la visión cuantitativa, de cuánto ve la audiencia, a una orientación cualitativa de las dinámicas de disfrute de ésta. En este último aspecto, se entiende la naturaleza de la audiencia como activa, compleja y contradictoria, lo que dificulta deducir el efecto ideológico de los mensajes. Al respecto, Fiske (1987) plantea que la audiencia produce interpretaciones diversas y que estas interpretaciones no dependen del “texto”, sino del contexto histórico, social y de la subcultura con la que se identifique. En otras palabras, la audiencia está conformada por sujetos, identidades y subjetividades, de ahí su naturaleza compleja.

Estos planteamientos, mantienen su vigencia y son fundamentales dentro de esta investigación, en cuanto el trabajo con adolescentes debe tener en cuenta que el uso, acceso, interpretación y creación que establecen con los medios de comunicación en este ciclo de la vida. Tal como se abordó en el capítulo 1, en este periodo, el individuo responde a la consolidación de su identidad, la participación de una subcultura y a un flujo determinado de contenidos (relaciones afectivas, ocio y consumo cultural).

La teoría crítica y sus corrientes proponen que los procesos de comunicación se fundamentan en unas bases materiales relacionadas directamente con procesos económicos de los medios como mercancía y sus efectos en la estructura cultural, y también con los procesos sociales, entendiendo éstos como el campo en disputa de los discursos. Durante este periodo, el análisis de los fenómenos culturales y los procesos comunicativos van a centrarse, en la reproducción social, el poder y la política. Así, el análisis de las noticias se realiza identificando la estructura ideológica y su papel en la reproducción social. Sin embargo, la perspectiva crítica en comunicación se sustenta por diferentes corrientes y planteamientos teóricos, que demuestran una complejidad en la comprensión del proceso comunicativo y de las audiencias. En la tabla 3, se presenta una síntesis de los planteamientos más significativos de las corrientes inmersas en dentro de la teoría crítica.



Tabla 3

*Síntesis de las perspectivas críticas en comunicación*

<b>Teoría crítica</b>	<b>Analiza los fenómenos y procesos comunicativos teniendo en cuenta las características y condiciones del contexto social, económico, político, educativo, la hegemonía y el poder. Es decir, el estudio de los procesos comunicacionales dentro del más amplio contexto social. Concibe los actores de los procesos comunicativos como organizaciones dedicadas a la producción y distribución de significados sociales. La estrategia metodológica con la que se acerca a los objetos de estudio es histórica, crítica y dialéctica.</b>	
<b>Corrientes</b>	<b>Planteamientos</b>	<b>Autores</b>
<b>La Escuela de Frankfurt</b>	<p>Considera los fenómenos, estables a lo largo del tiempo, en contraposición a las teorías funcionalistas que enfatizan en la sincronía y propone los conceptos de alienación y manipulación para describir las relaciones emisor – receptor como emisor manipulador y receptor alienado. Propone tres tipos de cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Popular: Son hechos culturales producto de la propia actividad de una determinada comunidad (sin intervención de la industria).</li> <li>• Cultura de Élite: Fruto de un estudio sistemático en instituciones apropiadas.</li> <li>• Cultura de Masas: Fruto de la Industria Cultural.</li> </ul>	Adorno, Horkheimer, Benjamín, Marcuse, Althusser, Murdock, Habermas.
<b>La economía política</b>	<p>Plantea que la clase dominante posee y controla los medios de comunicación y que tienen el control ideológico sobre las otras clases sociales. El fenómeno comunicativo de masas lo analiza desde las desigualdades e inequidades materiales y culturales a raíz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La producción de los bienes culturales.</li> <li>• La producción y consumo de los mensajes.</li> <li>• El consumo cultural.</li> </ul>	Garnham, Murdock.
<b>Imperialismo cultural</b>	<p>Los medios de comunicación ejercen una influencia en las culturas receptoras. A través de los medios de comunicación se introducen valores capitalistas y a través de un proceso imperialista se subordina de manera sistémica a países en desarrollo a favor de las potencias dominantes. Esta corriente plantea las constantes desigualdades en el flujo de la información, los medios y los mensajes entre países industrializados y del tercer mundo.</p>	Schiller, Wells, Mattelart, Hamelink.

---

<b>Estudios culturales</b>	Plantean como objeto de estudio la manera en que los sectores populares reciben los mensajes de los grandes medios de comunicación. Conciben un receptor activo, que puede hacer una lectura reinterpretada cambiando la intención comunicativa del emisor, teniendo presente, que tanto la construcción de mensajes mediáticos como los contextos en los que se produce la recepción, están modelados por las relaciones sociales. En otras palabras, existen significados hegemónicos y alternativos en un mismo contenido que las audiencias en la recepción pueden rechazar o renegociar su significado.	Williams, Fiske, Morley, Hall, Green, Giddens, Thompson, Certeau.
----------------------------	--	--

---

Resumiendo y de acuerdo con Kubey (1998), durante la década de los setenta, la educación en medios en Europa fue influenciada por la semiótica (DeSaussure, Barthes, Golay) y por cuestiones de ideología y hegemonía (Althusser, Williams, Gramsci). En la década siguiente, con el auge industrial de los medios masivos de comunicación, aparecieron planteamientos sobre la producción y la audiencia, en la que sobresale el planteamiento de Hall (2006) sobre la producción/codificadora y la audiencia/decodificadora.

En este contexto, en 1972, Jean Cloutier publicó *L'Ere Emersec*, donde plantea unas nuevas relaciones comunicativas en las personas del siglo XXI. Así, en el proceso comunicativo, el individuo emite y recibe mensajes por un lado, y por otro, dispone de diversos lenguajes y medios para hacerlo. Con ello, se transforma la mirada del receptor, de sujeto pasivo a receptor activo, capaz de desarrollar un pensamiento crítico frente a los medios de comunicación. Esta línea de pensamiento, fundamenta los objetivos empíricos de esta investigación y marca el horizonte pedagógico en el Programa de Intervención que se propone, ya que en la actualidad, a pesar del amplio desarrollo tecnológico, el pensamiento crítico frente a los medios de comunicación y sus mensajes, sigue siendo una meta por alcanzar, sobre todo, en la etapa de la adolescencia.

Dicha postura, también se relaciona con el planteamiento que en 1977, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT), expone en forma de definición, sobre la educación en medios de comunicación:

La educación en medios es el estudio, el aprendizaje y la enseñanza de, y sobre, los medios modernos de comunicación y la expresión como un área específica y autónoma de conocimiento dentro de la teoría y práctica de la educación, distinta de su uso como ayudas para la enseñanza y el aprendizaje de otras áreas del conocimiento, tales como matemáticas, ciencias y geografía. (p.3).

De esta manera, se produce un cambio a nivel internacional respecto a la educación en medios al colocar el acento en el receptor crítico. Es así, que en 1974, la UNESCO organiza la primera reunión de expertos en políticas de comunicación. A partir de esta reunión, se recomendó la creación de estrategias para estimular la utilización de los medios, dentro de programas educativos. Esta recomendación sigue vigente y se continúa trabajando para lograr esta incorporación dentro del currículo escolar, ya que son pocos los sistemas escolares que han desarrollado avances en este sentido. De ahí, el interés de esta investigación, de aportar herramientas didácticas que faciliten a los docentes la incorporación en los currículos de la educación en medios.

Así mismo, a partir de la reunión de expertos, se proclamó que la educación mediática y las TICs se incluyeran en otros escenarios de la vida. En consecuencia, la educación en medios dejó de ser una responsabilidad exclusiva del sector educativo y se amplió a escenarios políticos y gubernamentales. Al mismo tiempo, la UNESCO adoptó la educación en medios como una de sus prioridades para el futuro.

En 1977, tras las líneas planteadas en 1974, se crea la *Comisión Internacional* para el estudio de los problemas de la comunicación, que concluyó con la publicación en 1980 del informe *Mcbride*, con el título de “*Un mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*”. Dicho informe expone las relaciones que se establecen entre los diversos campos de la comunicación, las relaciones de poder y la democracia, y propone los retos del nuevo orden mundial en cuestión de comunicación, información y medios de comunicación.

En dicho informe se plantearon las líneas de acción de cara al derecho de las personas a ser informados e informar, que no llegaron a desarrollarse, puesto que en un contexto de Guerra Fría, Estados Unidos las consideró de ideas *sovietizantes*, y así, en 1985, se desmarcó de ellas. No obstante, estas propuestas son similares a las que

organismos internacionales y regionales vienen formulando, durante la primera década del siglo XXI. Éstas son:

- Promover la idea de que la comunicación es un derecho fundamental de los ciudadanos y grupos sociales.
- Aminorar los desequilibrios y desigualdades, así como las distorsiones, que se producen en el momento de la difusión de la información.
- Promover una comunicación democrática global en la que se respeten las identidades culturales y los derechos individuales de los ciudadanos.
- Desarrollar políticas de comunicación, en cada uno de los estados, relacionadas con el proceso de desarrollo.
- Investigar cuáles deben ser las bases sobre las que se sostendría el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC), como parte de un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI).

Dentro de este contexto político y basándose en la perspectiva semiótica para orientar la educación en medios, en 1975, en Francia, se constituyó el Instituto de Formación *Aux activités de la culture cinématographique* (IFACC) y en 1976, la educación en medios en este país, hizo parte del currículo escolar y contó con el apoyo gubernamental para realizar actividades que ampliaran los procesos de alfabetización a padres de familia, profesorado de escuelas de educación formal y no formal, así como, las investigaciones sobre los impactos audiovisuales en adolescentes. Cabe señalar, que siguiendo esta orientación, en 1983 se creó *Centre de liaison de l'Enseignement et des moyens d'information* (CLEMI) en París, que continua siendo un centro para la promoción de la integración de los medios de comunicación en la educación (Bevort, 2007).

De igual forma sucedió en Australia, donde desde los años setenta se ha desarrollado un currículo obligatorio para la enseñanza de los medios de comunicación. A su vez, entre 1970 y 1980, en el Reino Unido, las teorías semióticas se incorporaron en la educación formal, enfocándose en la interpretación de los medios como un conjunto de signos. Posteriormente los planteamientos de los estudios culturales, incluyeron la perspectiva ideológica.

No obstante, durante esta época, la educación mediática en Inglaterra estuvo integrada en la asignatura de inglés para el alumnado entre los 11-16 años, como parte de un modelo integrador para el desarrollo de la educación mediática promovido por el *British Film Institute (BFI)*. Así mismo, este organismo propuso que los contenidos pudieran ser transversales a otras asignaturas, básicamente las relacionadas con las humanidades. A pesar de estos esfuerzos, los maestros continuaron en su práctica con una visión proteccionista y discriminadora, que excluía una visión política de los medios. Las dificultades para integrar la educación en medios en las aulas, permanecen presentes ya que se cuenta con un amplio legado discursivo pero carente de traducción y apropiación por parte de los sistemas escolares. En la mayoría de los casos continúan siendo una temática periférica, sin asignación horaria, transversal y dependiente del interés de los maestros, de ahí la relevancia de la investigación propuesta en esta tesis.

En contraste con lo anterior, a finales de la década de los ochenta, sobre todo, en los países de habla inglesa (Reino Unido, Canadá y Australia), la educación en medios dentro del currículo escolar, comienza a formularse como la comprensión y la participación en la medios de comunicación por parte del alumnado. Buckingham (1998) sintetiza la materialización escolar de dicho enfoque como se observa en la tabla 4.

Tabla 4  
*Aspectos claves de la educación en medios (Buckingham, 1998).*

<b>Ámbitos</b>	<b>Preguntas claves</b>
<b>Agencias de medios</b>	¿Quién está comunicando? ¿Qué y por qué? ¿Quién produce el texto? ¿Cuáles son los roles en el proceso de producción? ¿Cuáles son medios de comunicación? ¿Cuáles son las intenciones económicas e ideológicas? ¿Cuáles son los resultados?
<b>Categorías en medios</b>	¿Qué tipo de texto es? ¿Cuál medio de comunicación es? (televisión, radio, cine, etc.) ¿Qué forma tiene? (documental, publicidad, etc) ¿Qué género es? (ciencia ficción, telenovelas, etc.)
<b>Tecnología mediática</b>	¿Cómo se produce? ¿Qué tipo de tecnologías están disponibles?

	¿Quiénes pueden utilizarlas? ¿Cómo se pueden usar? ¿Cómo influyen los procesos de producción en el producto final?
<b>Medios y lengua</b>	¿Cómo sabemos lo que significa? ¿Cómo los medios de comunicación producen significados; códigos y convenciones? ¿Cuáles son sus estructuras narrativas?
<b>Audiencias de Medios</b>	¿Quién recibe el mensaje y qué sentido le da? ¿Cómo se identifican y construyen las audiencias? ¿Cómo encontrar, seleccionar, consumir y responder a la información?
<b>Representaciones en los Medios</b>	¿Cuál es la relación entre los textos mediáticos y los lugares, las personas, los acontecimientos, las ideas? ¿Qué relación y consecuencia tiene con los estereotipos?

---

Nota. Esta estructura es una adaptación al castellano de la propuesta de Buckingham, (1998), sobre los estamentos curriculares para primaria del *British Film Institute* de Bazalgette (1989).

Durante la década de los ochenta, ante la búsqueda de alternativas a la comunicación en masas y con la popularización del video, la educación en medios se fortaleció a partir de un desarrollo local del video popular e introduciendo en la educación, planteamientos de la teoría crítica, la democratización de los medios de comunicación y la producción (Bazalgette, 2007; McQuail, 1983).

Considerando los cambios que se dieron en la década de los setenta con referencia a la educación en medios, el enfoque estético quedó estigmatizado a los inicios de este proceso, aunque lo anterior no se puede generalizar en la práctica, debido a que las políticas educativas para poder incluir esta área en el currículo, continúan manteniéndose ligadas a otras asignaturas, a la transversalidad curricular y al desarrollo de competencias básicas, como es el caso francés en donde no es considerado una disciplina, pero está reflejada en las competencias comunicativas y en la programación de asignaturas como Francés, Historia, Geografía, Lenguas y Artes Plásticas.

De la misma manera sucede en Alemania y Suiza, donde las competencias mediáticas son transversales en diferentes áreas, y se estimulan con programas y cursos

opcionales. El sistema educativo polaco, sí cuenta desde 1999 con una asignatura específica, aunque en la práctica continua siendo asumida por el profesorado de Lengua, Tecnología, Arte y Bibliotecarios. En Austria, la educación en medios hace parte de los trece ejes didácticos básicos de la educación y se introduce en las asignaturas tradicionales, similar al caso español, donde la educación en medios aparece intrínseca en varias de las ocho competencias básicas del sistema educativo y se incluye dentro de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de todos los ciclos formativos. Así mismo, temas de educación en medios aparecen en áreas como Educación Artística, Lengua y Conocimiento del medio.

Este contexto curricular de la educación en medios, se ha tenido en cuenta en el desarrollo de esta investigación, por un lado para poder llevar a la práctica el Programa de Intervención y contar con la acogida por parte de centros escolares y docentes. Se procuró que las actividades tuvieran cercanía con las competencias básicas asignadas a 3º de la ESO y a las temáticas desarrolladas sobre todo en el área de Lengua. Por otro lado, se acordó y adecuó con el profesorado del área de Lenguaje y equipo de orientación de los centros escolares el desarrollo de la Intervención propiamente dicho. Estos aspectos se amplían más adelante en el capítulo referido al método.

Mientras tanto, en la década de los años setenta en Estados Unidos, con la presencia cada vez mayor de la televisión en los hogares y por ende de la publicidad, el profesorado introdujo unidades o cursos en las aulas, con una postura de visualización crítica frente a los medios. Este hecho, produjo un distanciamiento con la visión estética promovida desde el trabajo realizado con el cine. Ahora bien, la teoría de la sociedad y cultura de masas en el área de educación en medios de comunicación, fue muy popular en esta época e influyó en la concepción del proceso de comunicación como vertical y unidireccional. Es así, que se planteaba que los medios masivos, eran omnipotentes, tenían efectos directos sobre la conducta del alumnado, y éstos, podían ser manipulados directamente a través de los medios. Es decir, esta percepción atribuía a los medios un significativo poder de persuasión sobre el receptor y a éste se le caracterizaba como un individuo indefenso, perteneciente a una masa. Dicha visión proteccionista, que se ha abordado en la primera parte de este capítulo, se extiende hasta la década de los noventa

y ha sido utilizada como una estrategia inculcadora de valores frente al consumo, la adquisición de hábitos saludables y la convivencia intercultural.

En este sentido, mientras Europa avanza en planteamientos críticos sobre los medios de comunicación, en Estados Unidos, el tema continuaba anclado en discusiones sobre la influencia negativa de las pantallas mientras las posturas sobre los estudios culturales eran prácticamente desconocidas. Es así, que se desarrollaron diferentes corrientes teóricas que desde una perspectiva positivista analizaron y teorizaron sobre la audiencia, la producción y los procesos comunicativos. En la tabla 5, se presenta una síntesis sobre los planteamientos de estas corrientes.

Tabla 5

*Enfoques positivistas del proceso comunicativo*

Enfoque positivista del proceso comunicativo: Analiza las causas y leyes que rigen los procesos comunicacionales, a través de métodos empíricos y sistémicos

<b>Corrientes</b>	<b>Perspectiva</b>
<b>Análisis funcional</b>	Plantea que los medios de comunicación satisfacen determinadas necesidades o exigencias y de ahí subyacen un conjunto de funciones: informar, correlacionar, dar continuidad, entretener, movilizar, interpretar, expresar.
<b>Uso y gratificaciones</b>	Postula que la audiencia utiliza los medios de comunicación para satisfacer sus necesidades de información, identidad personal, interacción e integración social y entretenimiento.
<b>Agenda Setting</b>	Concibe que los medios de comunicación tienen una influencia a largo plazo sobre lo que piensa, opina y siente el público. Por ello se enfoca en el impacto, en la vida política de la prensa y la información.
<b>Análisis del cultivo</b>	Plantea que la exposición acumulada al sistema de mensajes, imágenes y valores que transmiten y repiten los medios, tiene influencia sobre el comportamiento, el cambio de actitudes, conductas y perspectivas de vida de los receptores.
<b>Sociología de la producción de mensajes</b>	Se centra en identificar las condiciones que influyen en la producción, difusión u omisión de los mensajes.



Dentro de este contexto, cabe resaltar la aparición de canales privados de televisión en un entorno político y legislativo de desregulación del mercado, donde el sector público pierde competitividad y el privado gana audiencia, esto, a partir de una oferta variada de programación, acorde con los clientes y con formatos de mayor calidad.

En medio de este proceso, la educación en medios estadounidense acentúa el debate sobre el impacto negativo de los medios de comunicación y sus contenidos, anclándose en una visión positivista del proceso comunicativo, los medios de comunicación y la audiencia. De esta manera, toman fuerza en la opinión pública, investigaciones sobre los efectos perjudiciales de los medios de comunicación en los niños y jóvenes, en lo referente a la violencia, el consumo de drogas y alcohol, la sexualidad y los valores asociales (Heins y Cho, 2003; Potter, 2011).

Aunque es preciso señalar que en Estados Unidos en los años ochenta, a partir de este movimiento educativo, hubo un auge en la constitución de asociaciones para trabajar aspectos pedagógicos e investigativos de los medios de comunicación y las TIC en la educación. Nombres como Kathleen Tyner y Renee Hobbs aparecen en la escena educativa de este país, contribuyendo a una perspectiva más cercana a los estudios culturales en cuanto medios de comunicación y educación (Pungente, et al., 2005).

De ahí, la descripción que hace Kubey (1998) sobre los matices existentes dentro del profesorado interesado en la educación en medios de comunicación:

En EE.UU. las conferencias de alfabetización mediática a menudo están marcadas por un grupo de profesores de medios, que desean aprender más sobre cómo inocular sus cargos contra los medios de comunicación, y otro grupo de profesores en medios, orientado a estudios culturales que agitan sus cabezas ante la incredulidad de lo que perciben como fuera de lugar, ante el ingenuo "pánico moral" a la televisión y la veta decididamente puritana en tantas de sus *inoculationist* "colegas". (p.22)

Por otro lado, en América Latina aparecen en los discursos sobre comunicación y educación, la idea de la concientización como base en la escuela de comunicación popular, liderada por Paulo Freire. Se empieza a forjar *el paradigma latinoamericano*

*de la comunicación* a partir de las aportaciones de Valerio Fuenzalida, Mario Kaplún, Jesús Martín Barbero, Rosa María Alfaro, Mercedes Charles, Guillermo Orozco e Ismar de Oliveira entre muchos otros. Los parámetros centrales de este paradigma son:

1. La comunicación horizontal, es decir un flujo bidireccional y horizontal de la comunicación, donde el emisor es a la vez receptor, y el receptor a la vez emisor.
2. La comunicación participativa, en donde la producción y el manejo de los sistemas de comunicación, se realizan desde una esfera pública de decisión.
3. El derecho a la comunicación, como parte de los derechos humanos, que garantice que el ser humano podrá ejercerlo de manera activa y consciente.
4. Las necesidades y recursos de la comunicación básicos para ejercer el derecho a la comunicación.
5. Los flujos equilibrados de información, es decir la democratización de los sistemas de comunicación.
6. El Estado cumpliendo una tarea promotora y activa para la realización de este proceso.

Cabe señalar, que en la década de años sesenta y setenta, en Latinoamérica, el contexto social y político estaba enmarcado por el proceso de dictaduras, de ahí que las ideas sobre los procesos comunicativos cuestionaban el sistema informativo internacional, evidenciado su desequilibrio y la necesidad de que éste, se redirigiese hacia el libre flujo de la información y la libertad de ésta. En cuanto a los enfoques sobre la educación en medios, el enfoque semiológico se desarrolló en países como Argentina y Brasil; sin embargo, es el paradigma crítico con bases del marxismo, el que influirá en el campo de la comunicación, de tal manera que el enfoque semiológico se desarrollará de la mano de la crítica ideológica.

Al respecto, sobre lo que se entiende por crítica ideológica dentro del contexto latinoamericano, Hleap (2013) y Lozano (1996) plantean que los medios de comunicación masiva constituyen aparatos ideológicos que representan los intereses de

las clases dominantes; los medios son concebidos como aparatos que sirven para legitimar la estructura de dominación existente en el continente.

En consonancia con la teoría crítica ideológica y modelos sociales sobre la democratización de la sociedad, en la educación en medios, la comunicación y la educación popular va a introducir una corriente *alternativista*, que considera la transformación del sistema comunicativo podría realizarse desde lo local, cotidiano y popular, donde los procesos comunicativos se sostengan sobre un modelo horizontal y democrático. Al respecto, Sunkel y Catalán (1993) sintetizan claramente el contexto ideológico de esta corriente cuando plantean que:

Echando mano a conceptos tales como el de "comunicación horizontal" y "comunicación participativa", esta corriente intenta constituir "espacios de libertad" que sean alternativos en la industria cultural a la cultura de masas. Bajo el rótulo de la "investigación para la acción", esta corriente se propone diseñar y poner en marcha proyectos de "comunicación alternativa". Las radios populares, los boletines poblacionales, sindicales o de Iglesia, y cualquier otro tipo de "micromedios" se constituyen en experiencias de comunicación alternativa, de esa otra comunicación en la que todos son emisores y receptores a la vez, esa comunicación que altera el concepto dominante de noticias, para entregar información "auténticamente" popular, esa comunicación que expresa una sensibilidad diferente, que capta experiencias y realidad, a través de nuevos registros (p.87)

De esta manera, la corriente alternativista se constituyó en una contestación al autoritarismo, de parte de quienes se encontraban en una situación de marginalidad y de exclusión. Al mismo tiempo, en el contexto latinoamericano durante la década de los ochenta, desde la perspectiva crítica, se orientó hacia una visión activa y compleja de las audiencias, que se fortalece con los estudios culturales, que en Latinoamérica toma como punto de partida las culturas populares. Este enfoque de estudios culturalistas latinoamericano va a influir, como analizaremos posteriormente, tanto en la comprensión de los fenómenos comunicativos como en las prácticas educativas (León, 2002).

En América Latina, la audiencia y el impacto de los mensajes en ella, ha sido una temática ampliamente desarrollada. El debate que ha estado presente dentro de ese desarrollo, sigue siendo, que las tecnologías mediáticas no son neutras y que inciden en las mediaciones sociales. Es decir, que tienen una incidencia en las relaciones sociales, en las construcciones simbólicas, en las políticas públicas, en la formación de la opinión pública y en el ejercicio de la ciudadanía. Del mismo modo, se mantiene el estudio de la recepción dentro del contexto socio cultural y se considera que los mensajes en general benefician intereses de una clase hegemónica.

Desde el enfoque de los estudios culturales, las corrientes que continúan vigentes y han venido desarrollándose desde la década de los sesenta son: el uso social de los medios, el consumo cultural, la recepción activa, los frentes culturales e identidades complejas y el modelo de multimediaciones. En la tabla 6, a modo de síntesis, se describe los principales planteamientos y autores más destacados dentro de estas corrientes.

Tabla 6  
*Corrientes de los estudios culturales latinoamericanos*

<b>Corrientes</b>	<b>Planteamientos</b>	<b>Autores</b>
<b>Uso social de los medios</b>	Los medios sociales son productores sociales y enclaves de condensación e interacción de mediaciones humanas, conflictos simbólicos e intereses políticos y económicos. Este enfoque, permite comprender las condiciones de entrelazamiento entre lo social y lo político, la formación de la opinión pública y el ejercicio de la democracia. En la recepción del mensaje, se concibe desde una audiencia articulada permanentemente a un contexto local, nacional y global.	Jesús Martin Barbero
<b>Consumo cultural</b>	El consumo cultural es el conjunto de proceso de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio. Plantea seis modelos teóricos y metodológicos de análisis del consumo. 1. El consumo es el lugar de producción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital. 2. El consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la aprobación del producto social 3. El consumo como lugar de diferenciación	Néstor García Canclini

	social y distinción simbólica entre grupos. 4. El consumo como sistema de integración y comunicación. 5. El consumo como escenario de la objetividad de los deseos. 6. El consumo como proceso ritual.	
<b>La recepción activa</b>	Parte de la capacidad crítica de las audiencias dentro de la recepción del mensaje y que la influencia del grupo es importante en la construcción del sentido que la audiencia confiere al mensaje. Así mismo, influencia los hábitos y preferencias de información. Los estudios en esta corriente, afirman que el receptor es sociocultural y que el contexto de la recepción construye el proceso de comunicación.	Valerio Fuenzalida
<b>Los frentes culturales e identidades complejas</b>	Desde esta corriente la cultura sirve para diferenciar, clasificar y operar las diferentes visiones de mundo. De este modo, la comunicación se entiende como un proceso de construcción, de-construcción y re-construcción del sentido del mensaje, a partir del lugar que ocupan los interlocutores en la estructura social.	Jorge González
<b>El modelo de multimediaciones</b>	La apropiación del mensaje (televisivo) por parte del receptor, se produce antes, durante y después de la exposición a ellos. Esto como parte de la complejidad en las mediaciones de cada individuo. La producción de significados es diversa en tanto las audiencias son creativas. Plantea cinco tipos de mediaciones 1. Las mediaciones cognoscitivas. 2. Las mediaciones culturales 3. Las mediaciones situacionales 4. Las mediaciones institucionales 5. Las mediaciones videotecnológicas	Guillermo Orozco

---

Algunas de estas corrientes se han reconfigurado, en las investigaciones y en el trabajo social y cultural sobre jóvenes, medios de comunicación, identidades y narrativas a lo largo de diversos escenarios latinoamericanos. Destacan las disertaciones de Morduchowicz (2008, 2012, 2013), Hopenhayn (2003) y Rey (2009). Así mismo las diversas investigaciones que abordan el tema de las representaciones a partir de escenarios de violencia, narcotráfico, periferia, nuevas sexualidades y reivindicaciones sociales, como por ejemplo los trabajos de Schmitt (2012); Olavarría (2003) y Sunkel

(2006). Sin embargo, como sucede en otras regiones, dicho avance en el área de educación y medios de comunicación, no tiene una repercusión significativa en las propuestas gubernamentales sobre los currículos obligatorios, tal como se abordará en el capítulo 3.

### **2.1.3. La Declaración de Grünwald: 1982 UNESCO sobre la educación relativa a los medios de comunicación hasta el seminario en Sevilla, en el 2002.**

Existe un recorrido de 20 años de declaraciones lideradas y respaldadas por la UNESCO, que dan cuenta de una búsqueda internacional por un marco conceptual sobre la educación en medios, que se inicia con la Declaración de Grünwald en 1982 y que completa el ciclo con las recomendaciones del Seminario de Sevilla, en 2002 (Pérez-Tornero, et al. 2007).

Para comprender la política educativa actual, es preciso atender a la evolución que ha tenido la educación en medios a través de las conferencias promovidas por este organismo internacional, fruto de la convergencia de posturas, de deliberaciones y de experiencias sobre la educación en medios, a nivel internacional. Así mismo, se puede deducir que la actual conceptualización sobre la competencia mediática e informacional incorpora este saber acumulado. En la tabla 7, se puede observar la cronología de las distintas declaraciones internacionales promovidas por la UNESCO entre 1982 y 2002, como una síntesis de las transformaciones abordadas por cada una de estas declaraciones.

Tabla 7  
*Declaraciones sobre medios de comunicación entre 1982 y 2002 promovidas por la UNESCO*

<b>Declaraciones</b>	<b>Temáticas</b>
<b>1982 UNESCO Grünwald Declaración en educación en medios</b>	Evidencia la necesidad de educar en los medios de comunicación como parte de la formación de la ciudadanía.
<b>1990 Coloquio de</b>	Evidencia que en los medios de

---

<b>Toulouse “ Nuevas direcciones en educación en medios”</b>	comunicación han aparecido múltiples pantallas que inciden en los adolescentes y el ejercicio de la ciudadanía. Se hace necesaria una renovación de las metodologías de la educación en medios que respondan a este nuevo panorama.
<b>1999 Conferencia de Viena “Educando para la era digital”</b>	Internet irrumpe en los medios de comunicación, transformando todo y obligando a fundamentar la educación en medios, en nuevos principios.
<b>2002 Seminario de Sevilla educación en medios para jóvenes</b>	Se concretan planes de acción y políticas públicas regionales a implantar.

---

En la Declaración de Grünwald en 1982 por parte de la UNESCO sobre la educación relativa a los medios de comunicación, hay dos aspectos a tener en cuenta: uno, que la Declaración construye un primer marco, relativamente común, sobre el concepto de educación en medios como una necesidad dentro de los procesos educativos y democráticos, y dos, que es el punto de partida de un camino internacional, en donde se aúnan esfuerzos del profesorado, asociaciones, gobiernos y organismos, para posicionar la educación en medios como un derecho fundamental para todas las personas de todas las naciones, dentro del proyecto de la revolución tecnológica y de la información mundial.

Es así, que dentro de la declaración aparecen las siguientes afirmaciones sobre el lugar de los medios de comunicación en la sociedad:

En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación. (párr.3)

En este contexto de políticas públicas, Masterman (1980) va a articular y sintetizar a partir de un grupo de dieciocho principios, el discurso sobre la educación en medios que servirá como marco de acción, tanto para gobiernos como para el profesorado, en países europeos y de habla inglesa como Canadá, Australia y en menor medida Estados Unidos. Seis de este grupo de principios revelan la orientación pedagógica de este planteamiento, y la preocupación por posicionar la educación en medios como un esfuerzo serio, significativo y necesario para el desarrollo de la sociedad democrática y la ciudadanía.

1. El concepto central en la educación en medios es el de la representación. Los medios de comunicación median. Así, no reflejan, pero representan el mundo. Es decir, los medios de comunicación son sistemas de signos simbólicos que deben ser decodificados. Sin este principio no es posible la educación en medios y es a partir de este principio que los demás aspectos pueden abordarse.
2. Educación en medios es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. Mantener la alta motivación del alumnado, debe convertirse en un objetivo primordial.
3. Educación en medios tiene como objetivo fomentar no sólo la inteligencia crítica, sino también la autonomía crítica.
4. Educación en medios es tónica y oportunista. Su objetivo es clarificar las situaciones de la vida de los alumnos. Al hacerlo, se puede colocar al "aquí y ahora" en el contexto de las cuestiones históricas e ideológicas más amplias.
5. La eficacia de la educación en medios se puede evaluar a través de dos criterios, a) la capacidad del alumnado para aplicar su pensamiento crítico a las nuevas situaciones, y b) el nivel de compromiso y motivación mostrados por el alumnado.
6. Educación en medios es esencialmente activa y participativa, fomentando el desarrollo de las pedagogías más abiertas y democráticas. Se anima al alumnado a asumir una responsabilidad y control sobre su propio aprendizaje, a participar en la planificación conjunta del plan de estudios, y tomar perspectivas a más largo plazo sobre su propio aprendizaje.



En un planteamiento divulgativo, acorde con las necesidades de los maestros, Masterman (1993) señala la necesidad de una educación audiovisual, que eduque al alumnado en la distinción entre la representación y la realidad. Que el alumnado comprenda que los medios de comunicación son sistemas de símbolos utilizados para representar la realidad y que por ende, son agentes activos en procesos de construcción y representación de la misma. En este sentido, se asume que la experiencia frente a la representación está caracterizada por la institución de los medios, las técnicas audiovisuales, y las prácticas de los profesionales de la comunicación, que llevan a plantear cuatro áreas de investigación, que, serán retomadas en esta investigación como parte de una de las nueve sesiones del Programa de Intervención y como ejes transversales en las dimensiones de la competencia mediática.

1. Las fuentes y los factores determinantes de las construcciones de los medios.
2. Las técnicas y los códigos empleados para convencer de la verdad de sus representaciones.
3. La naturaleza de la realidad construida y los valores implícitos en la representación.
4. Las maneras en que las audiencias perciben las construcciones de los medios de comunicación.

En esta línea, en Canadá en 1989, un grupo de profesores y profesoras de la *Association for Media Literacy* (AML), presidida por Barry Ducan, elaboró la *Guía de Recursos de Alfabetización Mediática* solicitada por el gobierno de Ontario, con ocho conceptos claves para la alfabetización mediática. Esta guía y los conceptos claves, son reconocidos en el campo de la educación en medios como una herramienta que proporcionó al profesorado una base teórica de la alfabetización mediática, un lenguaje y un marco común para la discusión. En nuestro trabajo, teniendo en cuenta su vigencia con el discurso educativo actual, se retoman estos conceptos como ejes orientadores a lo largo de la intervención, en los aspectos pedagógicos y didácticos de las sesiones de intervención. Dichos conceptos se presentan y sintetizan en la tabla 8.

Tabla 8

*Conceptos claves propuestos por Association for Media Literacy en 1989*

<b>Conceptos</b>	<b>Síntesis</b>
<b>Todos los medios son construcciones</b>	Este es posiblemente el concepto más importante. Los medios de comunicación no reflejan simplemente la realidad externa. Por el contrario, presentan construcciones cuidadosamente elaboradas que reflejan muchas de las decisiones y son el resultado de muchos factores determinantes
<b>Los medios de comunicación construyen la realidad</b>	Los medios de comunicación son responsables de la mayoría de las observaciones y experiencias de las cuales construimos nuestras comprensiones personales del mundo de cómo este funciona. Gran parte de nuestra visión de la realidad se basa en mensajes de los medios preconcebidos y tienen actitudes, interpretaciones y conclusiones ya construidos. Así, los medios de comunicación, en gran medida, nos dan nuestro sentido de la realidad.
<b>Las audiencias negocian el significado en los medios de comunicación</b>	Si los medios de comunicación nos proporcionan gran parte del material sobre la que construimos nuestra imagen de la realidad, cada uno de nosotros encuentra o "negocia", en función de factores individuales: necesidades personales y ansiedades, placeres o problemas del día, actitudes raciales y sexuales, familia y antecedentes culturales, punto de vista moral, y así sucesivamente.
<b>Los mensajes de los medios de comunicación tienen implicaciones comerciales</b>	La alfabetización en medios tiene como objetivo fomentar el conocimiento de cómo los medios están influenciadas por consideraciones comerciales, y cómo inciden en el contenido, la técnica y la distribución. Las cuestiones de propiedad y el control son fundamentales : un número relativamente pequeño de individuos controla lo que vemos, leemos y escuchamos en los medios de comunicación
<b>Los mensajes de los medios contienen mensajes ideológicos y de valor</b>	Los principales medios de comunicación transmiten, de forma explícita o implícita, mensajes ideológicos, sobre cuestiones diversas como la naturaleza de la buena vida y la virtud del consumismo, el papel de la mujer, la aceptación de la autoridad, y el patriotismo incuestionable.
<b>Los mensajes de los medios contienen implicaciones sociales y políticas</b>	Los medios de comunicación tienen una gran influencia en la política y en la formación de un cambio social. La televisión puede influir mucho en la elección.
<b>La forma y contenido están</b>	Cada medio tiene su propia gramática y codifica la realidad a su manera particular. Diferentes medios reportarán el mismo

---

<b>estrechamente relacionados en los mensajes de los medios de comunicación</b>	evento, pero creando diferentes impresiones y mensajes.
<b>Cada medio tiene una forma estética única</b>	Así como nos damos cuenta de los ritmos agradables de ciertas obras de la poesía o en prosa, así deberíamos ser capaces de disfrutar de los modos y efectos de los diferentes medios, que tienen para agradar.

---

Señalar, también, que en 1990, se desarrolló en Toulouse (Francia), el Coloquio “*Nuevas direcciones en Educación en medios*”, con el patrocinio de la UNESCO, el British Film Institute, y CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens D'Información). En la Declaración que se realizó al finalizar este coloquio en Toulouse, se evidenció la carencia de un término común para designar “la educación en medios”, también denominada “conocimiento de los medios”, “alfabetización mediática” o “estudio de los medios”.

Sin embargo, se acordó una definición del concepto, como se puede apreciar en el siguiente párrafo de dicha Declaración

Pero sea lo que se llama, el concepto de “alfabetización mediática” incorpora tanto el conocimiento de la estructura, la economía y la función de los sistemas de medios de comunicación de masas en la sociedad, así como la capacidad de análisis de “leer” tanto el contenido estético e ideológico de los mensajes de los medios de comunicación. [...] El objetivo educativo es ahora la potenciación del espectador para procesar los mensajes de los medios masivos de comunicación y producir significados que sean tanto personal como socialmente relevantes. (UNESCO, 1990, párr.2)

Así mismo, la Declaración de Toulouse plantea tres elementos claves en la evolución conceptual de la educación en medios. El primero, la educación en medios abarca el contenido transmitido en la radio, televisión, cine y medios impresos, y se reconoce el entramado económico, político y cultural de éste en la sociedad. El segundo, la educación en los medios está relacionada con la formación de un ciudadano pleno, autónomo y crítico. Y el tercero, la educación en medios debe propiciar la

democratización de los medios de comunicación para que las personas puedan reflejar su experiencia del mundo.

Posteriormente en 1999, en la Conferencia de Viena "*Educación para los Medios de Comunicación y la era digital*", se plantea que la naturaleza de la educación en medios está definida desde un derecho básico, relacionando la libertad de expresión y el derecho a la información, y desde un instrumento de la democracia para su sostenimiento. De ahí que una de las principales recomendaciones, es que la educación en medios se incluya dentro de los currículos nacionales de toda la educación.

Dentro de un contexto de auge digital, la Declaración de Viena continúa ampliando la educación en medios a cualquier tipo de mensaje impreso, gráfico o sonoro transmitido en cualquier tipo de tecnología. Con respecto a los fines de la educación en medios, mantiene el desarrollo de la comprensión y habilidades en el uso de los medios en el proceso de comunicación como las actitudes críticas frente a los medios.

Uno de los aspectos a tener en cuenta, dentro de la Declaración es el papel de promotor internacional que se le otorga a la UNESCO y las tareas de facilitador que se le confieren. Al respecto, se plantea que la UNESCO debe desarrollar un proyecto de exploración sobre la educación en medios a nivel mundial, identificando experiencias, modos de evaluar y políticas públicas implementadas. De igual modo, se le otorgan tareas para promocionar, divulgar y promover discusiones internacionales sobre la educación en medios.

Continuando con esta descripción cronológica, el Seminario de Sevilla 2002 "*Educación en medios para jóvenes*", mantiene los principios de la Conferencia de Viena de 1999 y plantea cuatro aspectos claves sobre el sentido de la educación en medios. El primero, esta educación trata de la enseñanza y el aprendizaje con y sobre los medios, más que a través de los medios. El segundo, implica el análisis crítico y la producción creativa. El tercero, esta educación puede desarrollarse en contextos formales o informales. Y el cuarto, debe promover el sentido de comunidad y de responsabilidad social, así como el desarrollo y la realización personal.

Todos estos elementos se han tenido en cuenta en las sesiones del Programa de Intervención, desarrollando actividades para mejorar el pensamiento crítico, creativo y transformador, y en ningún caso se han propuesto dinámicas de instrucción sobre la utilización de una herramienta tecnológica puntual. Así mismo, estos aspectos están en la base de la conceptualización sobre las dimensiones que conforman la competencia mediática e informacional. El seminario de Sevilla, también, fija que la educación en medios debe ser desarrollada prioritariamente entre los jóvenes entre 12 y 18 años. En el caso de esta investigación, los participantes se encuentran en este rango (entre los 13 y 15 años). Además, dicho seminario, plantea que se deben desarrollar cinco áreas de acción para garantizar la materialización de los principios de esa declaración: la investigación, la formación, la cooperación entre instituciones, la creación de redes ciudadanas, y la consolidación de la esfera pública. De acuerdo con Pérez Tornero, et al., (2007), en Sevilla 2002, se planteó que la educación en medios es una cuestión que incumbe a todos los estamentos de la sociedad y que tiene injerencia en el desarrollo de la conciencia ambiental, política y social. Pero fundamentalmente, se propuso un marco de acción a nivel internacional en el que se enmarca nuestra investigación.

## **2.2. La alfabetización digital, alfabetización mediática y alfabetización informacional.**

La irrupción de la tecnología digital, la popularización de los ordenadores y la consolidación del ciberespacio, transformaron el panorama de la educación en medios. Por una parte, estos sistemas establecieron dinámicas de interacción con la información, a nivel individual como social, requiriendo el desarrollo de nuevas habilidades de uso técnico, y por otra, se crearon brechas sociales y culturales a nivel mundial determinadas por los niveles de acceso, uso y creación de la información.

Dentro de este contexto, la educación trasladó su interés a los medios digitales y desarrolló la idea de la alfabetización digital. Es así que, en 1990 la UNESCO incorpora al ámbito mediático la perspectiva digital e internet, al tiempo que, diferentes países adoptan una política de educación mediática basada tanto en el suministro de

ordenadores, redes de internet y otros equipos a los centros educativos como en la formación a los maestros en el manejo de los equipos.

Esta incorporación genera dos vertientes en la educación en medios. Una instrumental y otra que extiende los procesos de alfabetización más allá de los medios tradicionales de comunicación. La primera vertiente, instaura una política que promueve la instrumentalización de los medios de comunicación en los procesos comunicativos y limita el proceso educativo a la instrucción. Es una vertiente que acogen los gobiernos en sus planes de gestión, y se traducen en la formación al profesorado y alumnado en el manejo de herramientas telemáticas y en el mejoramiento de la infraestructura técnica de los centros educativos. En esta vertiente, encaja el modelo no problematizador propuesto por Tucho (2006), que se abordó en la primera parte de este capítulo, que concibe estos como un instrumento más dentro del aula para facilitar los procesos tradicionales de aprendizaje. De esta manera, los medios de comunicación y su contenido se dotan de neutralidad y se despojan de una reflexión crítica.

La segunda vertiente, al ampliar la concepción de alfabetización, plantea una discusión sobre cuáles deben ser las nuevas habilidades y competencias a desarrollar en los procesos educativos dentro del contexto de la revolución tecnológica e informacional. Es así, que en el ámbito de la educación en medios, aparecen múltiples tipos de alfabetizaciones: alfabetización mediática, alfabetización informacional, alfabetización en libertad de expresión, alfabetización en libertad de información, alfabetización bibliotecaria, alfabetización computacional, alfabetización en internet, alfabetización digital. En este apartado nos referiremos a la alfabetización digital, informacional y mediática, puesto que son las que posteriormente serán recogidas en la conceptualización de la alfabetización mediática e informacional, en las que se enmarca nuestra investigación.

La alfabetización digital se propone como un proceso para el desarrollo en las personas de habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: ordenadores personales, navegación por Internet, uso de software de diversa naturaleza, etc. Se centra en enseñar a manejar el hardware y el software. Su

campo de referencia es la ciencia y el desarrollo de la informática y la computación. En ese sentido, la tecnología es preponderante, lo que ha generado un fetichismo educativo que lleva a la tecnificación de las aulas y a reducir la educación en medios a la tecnología y sus herramientas.

De acuerdo con Moreira (2012) la alfabetización digital desarrolla la capacidad de utilizar dispositivos digitales, software e infraestructuras tecnológicas, así como los conocimientos necesarios para la gestión de la información y el contenido multimedia. Estas competencias, permiten el uso de símbolos de representación de la cultura en sus múltiples formas y lenguajes. Es así, que plantea un modelo integrador entre alfabetización y cultura que se resume en la figura 5 y que se centra en la adquisición de destrezas en el uso de la información y la comunicación y no en las habilidades operacionales de uso.

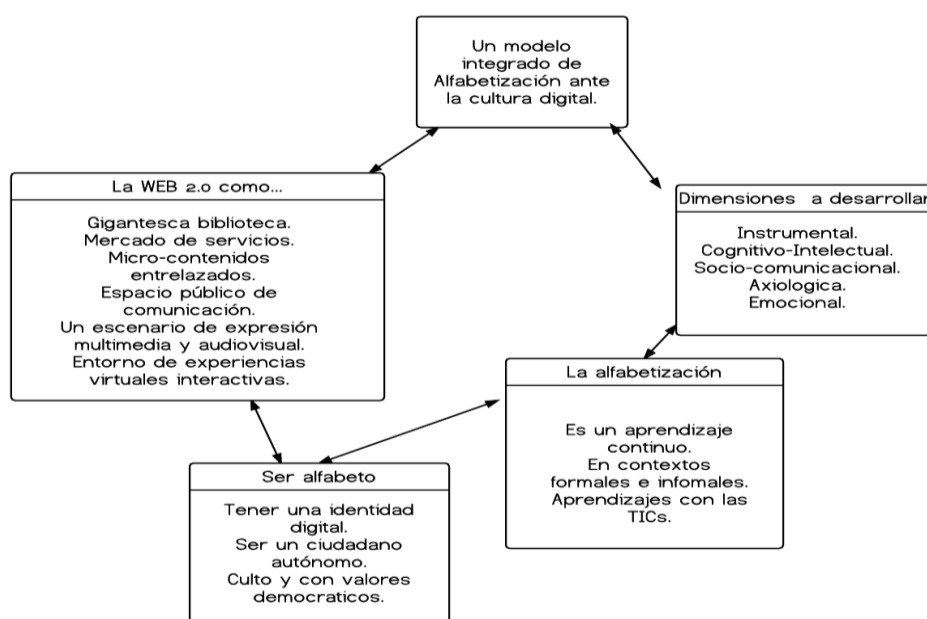


Figura 5. Modelo integrador de alfabetización ante la cultura digital (Moreira, 2012).

Esta conceptualización, se distancia de un enfoque no problematizador, y desarrolla enfoques propuestos por Lee (2010), como el de los medios creativos, socio-participativos y del disfrute. En esta línea, La UNESCO (2011) plantea la alfabetización digital, como una capacidad esencial y complementaria de nuevos medios de

información, refiriéndose a las habilidades para el uso de las TIC de manera eficaz y eficiente, en todo el ciclo de vida de las comunicaciones. De acuerdo con Gutiérrez Martín (2003) esta alfabetización se relaciona con la democratización del ciberespacio, el uso responsable de la red y el mejoramiento de los entornos.

En nuestro trabajo asumimos conceptualmente esta perspectiva, en tanto el Programa de Intervención se distancia totalmente de planteamientos instrumentalistas de los medios de comunicación, y a lo largo de las sesiones del Programa de Intervención y el trabajo con el profesorado, se reivindica una mirada crítica frente a los medios de comunicación, tanto en la perspectiva de medio como mensaje. Sin embargo, en algunas sesiones se muestran aplicaciones y herramientas telemáticas, pues resulta necesario para el trabajo con la tecnología y aplicaciones una instrucción básica. Lo que se considera apropiado es que la instrucción no reste protagonismo al desarrollo de habilidades comunicativas, al sentido crítico y al desarrollo de la participación.

La alfabetización informacional se centra en el ámbito de las bibliotecas y las ciencias de la información. De ahí, que su atención se centre en el documento y en menor medida en el mensaje (Martens y Hobbs, 2015). Este término surge en la bibliotecología, por ello, su enfoque en la información es, básicamente, en la palabra impresa, que son los libros, revistas y periódicos. Sin embargo, el concepto, dentro de las bibliotecas modernas, incluye todas las formas de medios de comunicación y registros: películas, páginas web, vídeos, y todo tipo de información electrónica, así como información oral (Lee, Lau, Carbo y Gendina, 2013).

La alfabetización informacional es entendida como la capacidad de acceder, evaluar, crear e intercambiar información y conocimientos, utilizando diferentes herramientas, formatos y canales. En el 2008, la UNESCO plantea esta alfabetización como una habilidad para reconocer las necesidades informativas, localizar y evaluar la calidad de la educación, almacenar y recuperar la información, hacer un uso efectivo y ético de la información, aplicar la información a la creación y a la trasmisión de conocimiento.

La alfabetización informacional incluye las competencias para ser eficaz en todas las etapas del ciclo de vida de los documentos de todo tipo; la capacidad de



comprender las implicaciones éticas de estos documentos; y, la capacidad de comportarse de manera ética en todas las etapas de la gestión de la información (UNESCO, 2011). Esta alfabetización representa las relaciones que una sociedad tiene con el conocimiento, la capacidad científica de un país y el desarrollo de la ciencia y tecnología dentro del mundo académico y teórico (Lau y Cortés, 2009).

Finalmente, la alfabetización mediática que es una de las más desarrolladas a nivel teórico y discursivo, es un concepto que evoluciona de forma dinámica, y su interpretación está afectada en gran medida por diferencias culturales, tecnológicas, industriales y generacionales.

Su ámbito es el estudio sobre medios de comunicación y los estudios cívicos. De ahí, que se enfoque el uso de medios masivos de comunicación, haciendo hincapié en la capacidad de comprender, evaluar y utilizar los medios de comunicación, tanto proveedor, procesador y productor de la información (Wilson, et al., 2011). A modo de síntesis y comparación, en la tabla 9, se exponen los elementos básicos que conceptualizan estas tres alfabetizaciones.

Tabla 9

*Conceptualización de las alfabetizaciones mediática, informacional y digital*

	<b>Alfabetización Mediática</b>	<b>Alfabetización Informacional</b>	<b>Alfabetización digital y TIC</b>
<b>Orígenes</b>	Estudios sobre medios de comunicación y estudios cívicos	Bibliotecas y las ciencias de la información	Ciencia y el desarrollo de la informática y la computación
<b>Énfasis</b>	La alfabetización mediática hace hincapié en la capacidad de comprender, evaluar y utilizar los medios de comunicación como un proveedor líder y el procesador, si no el productor, de la información. (Wilson, et al,	La alfabetización informacional hace hincapié en la importancia del acceso a la información y la evaluación y el uso ético de dicha información (Unesco, 2011)	Capacidad de utilizar dispositivos digitales, Software e infraestructuras tecnológicas. Como los conocimientos necesarios para gestionar la información y el contenido multimedia. Dominio de competencias que permite el uso de símbolos de representación de la cultura en sus múltiples formas y lenguajes.

	2011)		Centra en adquisición de destrezas en el uso de la información y la comunicación y no en las habilidades técnicas. (Moreira,2012)
<b>Connotaciones</b>	<b>Sociales</b> La capacidad de la sociedad sobre su sentido crítico antes los medios masivos de comunicación (Lau y Cortés, 2009).	<b>Conocimiento</b> La capacidad científica y académica para general ciencia y tecnología (Lau y Cortés, 2009).	<b>Tecnología y los entornos</b> Las habilidades y técnicas para desarrollar procesos.

---

La alfabetización mediática, de acuerdo con Lee et al., (2013) está relacionada con la información en los medios de comunicación, por lo que se centra en los mensajes y productos en dichos medios. Sin embargo, la conceptualización sobre esta alfabetización es polisémica.

A partir del 2006, el Parlamento y la Comisión Europea reúnen a un grupo de expertos sobre alfabetización en medios. Este grupo realiza una consulta sobre los niveles de alfabetización mediática en Europa, que plasman en el informe titulado "*Tendencias y enfoques de alfabetización mediática*". A partir de este informe, en 2007, se promulga la *Directiva Europea de servicios audiovisuales*. (Unión Europea 2007/65/EC). En el artículo 37 de esta Directiva se plantea una definición de Alfabetización mediática que incida en las políticas públicas de los países de Unión.

La alfabetización mediática es la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar críticamente los diferentes aspectos de los medios de comunicación y contenidos de medios de comunicación y la creación de las comunicaciones en una variedad de contextos. Se incluye todos los medios de comunicación. El objetivo de la alfabetización mediática es aumentar la conciencia de las muchas formas de mensajes de los medios enfrentan en su vida cotidiana de las personas. Los mensajes mediáticos son los programas, películas, imágenes, textos, sonidos y páginas web divulgados mediante diferentes formas de comunicación. La alfabetización mediática es una cuestión de la inclusión y la ciudadanía en la sociedad

de la información actual. Es una habilidad fundamental, no sólo para los jóvenes sino también para los adultos y ancianos, padres, profesores y profesionales de los medios. La alfabetización mediática es considerado hoy como uno de los requisitos previos para lograr una ciudadanía activa y plena con el fin de prevenir y disminuir los riesgos de exclusión de la vida comunitaria. (2007/65/EC)

La definición planteada por la *Directiva Europea de servicios audiovisuales*, de acuerdo con el análisis planteado por Pérez Tornero (2009), une la alfabetización mediática a los derechos de libertad de expresión e información. Al mismo tiempo, la alfabetización mediática dentro de este contexto, se fortalece en tres aspectos. El primero, la unión de las capacidades creativas y críticas de los ciudadanos con los medios. El segundo, estas capacidades como elemento esencial para el buen funcionamiento de los servicios mediáticos. Y el tercero, en una corresponsabilidad de la educación mediática por parte de todos los actores de la sociedad y no sólo en la educación escolar.

En esta definición, se percibe que el énfasis deja de estar en lo tecnológico como elemento central, para centrarse en la habilidad de comunicarse efectivamente a través de cualquier soporte. Lo tecnológico se desplaza a un segundo lugar y el protagonismo lo adquiere la habilidad de su uso, dentro de la competencia comunicativa.

Conviene señalar que la visión de la Comisión Europea frente a la alfabetización mediática, es profundamente cívica, en la medida que la plantea como un factor esencial de la ciudadanía activa, la participación democrática y la cohesión social. Esta visión asume que los sistemas de comunicación y de información son un medio a través del cual las personas toman decisiones informadas, aprenden sobre el mundo que les rodea, construyen un sentido de comunidad, mantienen el discurso público, y participan de un aprendizaje permanente.

Las estrategias que proponen desde Europa en cuanto a la materialización de estas propuestas, son la integración en el currículo de la educación mediática, el desarrollo de campañas de uso y acceso a nivel nacional y la creación de estamentos reguladores de los medios.

En el 2008, el parlamento Europeo promueve la resolución sobre la alfabetización en medios para la ciudadanía incluyendo profesionales de los medios, industrias y ciudadanos. En el año 2009, la Comisión Europea presenta una Recomendación sobre la alfabetización mediática para los países y las industrias, donde se insta hacia el aumento del compromiso, y obliga a que todos los Estados miembros incorporen a su legislación la *Directiva de Servicios Audiovisuales*. Al mismo tiempo, se realiza el estudio titulado “*Study on assessment criteria for media literacy levels*”, que identifica dos criterios dentro de la alfabetización mediática, uno a nivel individual y otro contextual que son traducidos como un modelo para evaluar la alfabetización mediática.

En la figura 6 se presenta dicho modelo de evaluación, señalando las dimensiones, las competencias y los criterios de la alfabetización mediática.

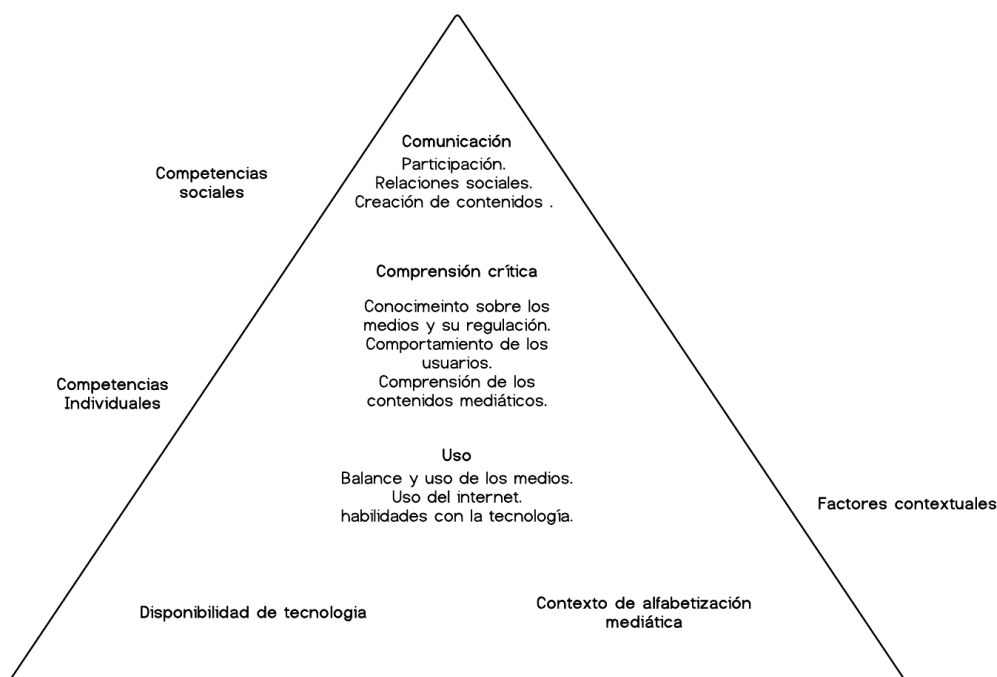


Figura 6. Estructura de los criterios de evaluación de la alfabetización mediática (Celot y Pérez Tornero, 2009).

Desde una perspectiva centrada en el individuo, el enfoque canadiense sobre la alfabetización mediática, entiende éste como un proceso mediante el cual las personas

se vuelven competentes mediáticamente, es decir, son capaces de entender de forma crítica, la naturaleza, técnicas e impactos de los mensajes y producciones de los medios (Media Literacy week, 2010). Dicho de otra manera, los niños y niñas necesitan desarrollar habilidades y hábitos de la alfabetización mediática para ser consumidores críticos de medios de comunicación.

Estas habilidades incluyen la posibilidad de acceder a los medios de comunicación en un nivel básico, para analizar de manera crítica a partir de determinados conceptos clave, para evaluar en base a este análisis y, finalmente para producir contenidos en los medios de comunicación por sí mismos.

Este proceso de aprendizaje de las habilidades para relacionarse con los medios de comunicación, es a lo que se le denomina educación en medios (MediaSmarts, 2014). Así mismo, en el Reino Unido, a la alfabetización mediática se le define como "La capacidad de acceder, comprender y crear comunicaciones en una variedad de contextos" OFCOM, 2010. La Comisión Europea a través de la figura 7, representa las diferentes definiciones sobre alfabetización mediática, que distintos organismos han construido, evidenciando las coincidencias y diferencias conceptuales.

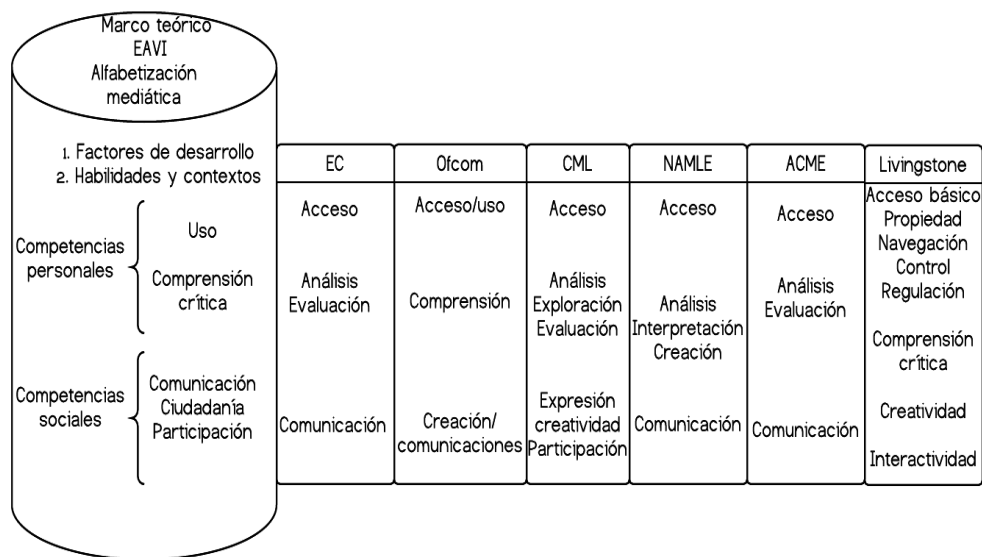


Figura 7. Definiciones de alfabetización en los medios y revisión de marcos conceptuales (Comisión Europea, 2011). Realizado a partir de Center for Media Literacy (2008), Livingstone (2008), NAMLE (2010), OECD (2009), Ofcom (2008) y sitios web de los organismos.

Teniendo en cuenta las coincidencias y discrepancias entre las concepciones sobre las habilidades que se desarrollan con la alfabetización mediática, de acuerdo con Bachmair (2011), actualmente hay dos posturas estratégicas sobre la alfabetización mediática. Una, propiamente dentro de los medios de comunicación, que busca acuerdos sobre la función social de los medios, y otra, de diversas instituciones más allá de los medios de comunicación, que promueve procesos educativos de alfabetización en medios, generando una avalancha arbitraria de recursos.

Estos tres tipos de alfabetizaciones, la digital, la informacional y la mediática, tienen elementos en común que en la cotidianidad suelen solaparse. En los tres casos, la democracia y la ciudadanía se benefician y garantizan a través de la capacidad de utilizar, acceder y producir información y comunicación. De ahí que existan habilidades comunes: localización, recuperación, evaluación y uso de información. Así mismo se desarrollan valores de colaboración. Dichas habilidades se basan en un pensamiento liberador, dialógico, democrático, y crítico. En los tres casos, el proceso de alfabetización se entiende como la adquisición de recursos necesarios para interactuar en la cultura existente, recrearla de modo crítico y emancipador.

Todas están centradas en la complejidad de la comunicación dentro de la cultura digital, entendida ésta como las nuevas formas de organización y procesamiento del conocimiento. Estas formas de organización se caracterizan por ser más flexibles, interactivas, y a su vez, carentes de modelos de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación, que superen la visión de las tecnologías como una herramienta de trabajo o material de apoyo, hacia una perspectiva más compleja de entorno de aprendizaje (Mejía, 2012; Moreira, 2012).

Otros aspectos de coincidencia entre estos tipos de alfabetizaciones, tienen que ver con la visión de las nuevas alfabetizaciones dentro de los derechos humanos, el desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo de nuevas habilidades frente a la información y el desarrollo social. En la tabla 10, se exponen estas coincidencias a modo de síntesis.

Tabla 10

*Aspectos de coincidencia entre la alfabetización digital, informacional y mediática*

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
<b>Derechos humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales, especialmente la libertad de expresión y acceso a la información (ver Naciones Unidas Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 19).</li><li>• El enfoque basado en los derechos humanos para la programación y la creación de sociedades del conocimiento y la Educación para el Desarrollo Sostenible incluida en los Principios de las Naciones Unidas (Comisión Europea 2011)</li></ul>
<b>Pensamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de la evaluación de los contenidos, la comprensión del lenguaje y la identificación de las funciones sociales de los medios de comunicación y las relaciones de poder inmersas en la producción y difusión de contenidos</li></ul>
<b>Competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acceder, evaluar, crear y compartir mensajes de información y medios de comunicación por cualquier medio.</li></ul>
<b>Población</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Impacto en la vida personal, social y profesional de todas las personas</li><li>• Generar desarrollo social, económico y político de las sociedades</li><li>• Son una prioridad para la equidad, participación y desarrollo de los ciudadanos, los niños, los jóvenes, las mujeres y las niñas, las personas con discapacidad, los indígenas los grupos y las minorías étnicas</li></ul>

Sin embargo, con la expansión de internet y el mundo de lo digital, las fronteras entre una y otra se han difuminado y dicho fenómeno se ha venido denominando de diferentes maneras: Alfabetización infomediática (Lee, 2010), Multialfabetización, Multimodalidad (Kress, 2010).

En el 2009, el Parlamento y el Consejo Europeo plantean la formación en línea y la capacitación desde la infancia para un uso eficaz de los servicios audiovisuales. Esta recomendación se relaciona con la protección a la infancia desde un enfoque del desarrollo de las capacidades para la evaluación de la información. En el 2010, el grupo de expertos de la Comisión Europea en alfabetización mediática, analizó la situación en los diferentes estados, y promovió acciones para la implementación oficial de la alfabetización mediática en todos los estados de la Unión Europea. En el 2011, la

UNESCO propone la alfabetización mediática e informacional como uno de los requisitos más importantes para fomentar el acceso equitativo a la información y al conocimiento, y para promover medios de comunicación y sistemas de información libres, independientes y pluralistas.

### **2.3. La alfabetización mediática e informacional: lugar de convergencia.**

Tras la revolución tecnológica, los medios de comunicación tradicionales y la información digital se han fusionado, y con ello la educación en medios se replantea como un lugar de convergencia entre las diferentes alfabetizaciones. Los conceptos de alfabetización han evolucionado como una respuesta al creciente poder y el impacto de la información, los medios, las TIC y el mundo digital.

De acuerdo con la UNESCO (2011), actualmente, los medios de comunicación y el desarrollo de sistemas de información, la alfabetización mediática, y la alfabetización de la información, son interdependientes y están relacionados entre sí, siendo cada vez más difícil su distinción. Se han convertido en elementos esenciales para la formación de las personas en el conocimiento crítico acerca de las funciones de comunicación, sistemas de información y los contenidos que ofrecen.

Actualmente, la UNESCO (2011, 2014) plantea el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) como la agrupación entre las competencias planteadas por la alfabetización mediática y la alfabetización informacional. Estas competencias se consideran necesarias para el desarrollo personal, laboral y social en las sociedades actuales. En consonancia con lo anterior, la propuesta de esta alfabetización, abarca todos los tipos de medios de comunicación y otros proveedores de información, como bibliotecas, archivos, museos e Internet, independientemente de las tecnologías utilizadas. Este tipo de alfabetización se reconoce como un derecho fundamental, como parte de la formación ciudadana y como estrategia para la reducción de las brechas sociales. En este contexto, la UNESCO propone como objetivo de la alfabetización mediática e informacional:



El empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones. (UNESCO, 2011, p. 16)

Del mismo modo, se plantea que la alfabetización mediática e informacional dote a los individuos del conocimiento sobre las funciones de los medios de comunicación y los sistemas de información, y los equite con las competencias necesarias para buscar y disfrutar de todos los beneficios de este derecho humano fundamental, que les permita participar de manera efectiva, con los sistemas de información, los medios de comunicación y las TIC. La alfabetización mediática e informacional pretende el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades de aprendizaje para toda la vida con las que los individuos pueden llegar a ser ciudadanos activos y participar en la sociedad. Dichos planteamientos se relacionan con los enfoques críticos propuestos por Lee (2010), Morduchowicz (2003) y Tucho (2006) que se han abordado en la primera parte de este capítulo, ya su vez, son las razones por las cuales en esta investigación se ha optado por desarrollar la competencia mediática e informacional de manera conjunta, como se abordará en el capítulo 3.

Esta propuesta, además de reunir disciplinas que se consideraban distintas, reconoce las funciones e influencia de los medios de comunicación y otros proveedores de información, en la vida personal, en las sociedades del conocimiento y las sociedades democráticas. De ahí, que la alfabetización mediática e informacional promueva el derecho del individuo para comunicarse, expresarse, buscar, recibir y difundir informaciones e ideas; al tiempo, que anima a la evaluación de la información y los medios de comunicación, teniendo en cuenta los procesos de producción, los valores transmitidos y el público al que va dirigido (Grizzle, Moore, Dezuanni, Asthana, Wilson, Banda y Onumah, 2013).

Esta perspectiva se enmarca en nuestra investigación como eje fundamental en tanto tiene una visión holística de los procesos comunicativos, integrada en un marco de derechos humanos y desarrollo de las capacidades individuales orientadas al desarrollo personal y social.

De acuerdo con Islas (2009) la convergencia entre las alfabetizaciones es consecuencia del desarrollo técnico a partir de la digitalización de la información y la construcción de redes virtuales que permiten a las personas ver el mismo contenido a través de distintos medios, generando una convergencia cultural, que señala, se basa en una ecología de medios, que complejiza el ambiente comunicativo y repercute en las industrias mediáticas y en la producción y difusión de conocimiento. Al respecto, la UNESCO (Grizzle, et al., 2013) plantea la alfabetización informacional y la alfabetización mediática, junto con las TIC y la alfabetización digital, como complementarias, que se unen dentro de un concepto compuesto. Los diferentes tipos de alfabetización se reconocen como independientes, con su propia integridad e identidad. Este planteamiento se esquematiza en la figura 8.

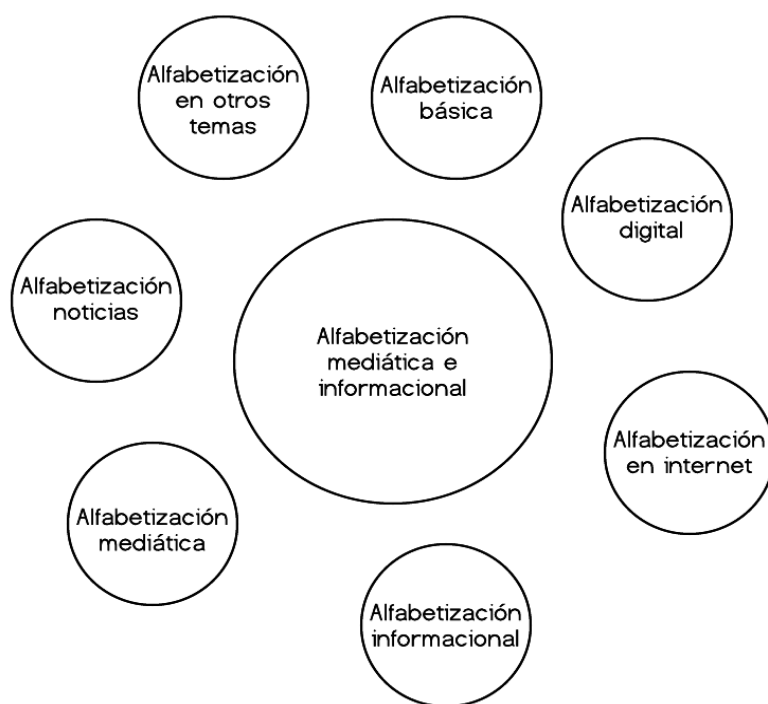


Figura 8. Composición conceptual de la educación mediática e informacional (Grizzle, et al., 2013).

Respecto a la convergencia de la alfabetización mediática e informacional, Lau (2013) argumenta que ambas alfabetizaciones comparten el objetivo de facilitar el desarrollo de destrezas informativas solo que la mediática se centra en los mensajes de los medios de comunicación y la informacional, en la información en general. Del

mismo modo, Lee y So (2014) plantean que ambas alfabetizaciones coinciden en capacitar para realizar juicios informativos sobre el uso de la información, colocando el énfasis en la utilización de recursos multimedia y en la creación del conocimiento.

A pesar de dichas coincidencias, también, existen divergencias entre estos dos tipos de alfabetizaciones. En ese sentido, una de las contradicciones teóricas es que cada una considera a la otra, como una de sus sub-categorías. Es así que los medios de comunicación son concebidos por la alfabetización mediática como un lente a través del cual se ve y se expresa la información, mientras la alfabetización informacional percibe los medios como una herramienta para actuar en el mundo digital (Gutiérrez y Tyner, 2012). De manera análoga, Lee y So (2014) concluyen que existen más diferencias que similitudes entre estos dos campos de estudios, y plantean que la alfabetización informacional es un campo más extenso que la mediática, con un enfoque hacia la biblioteconomía y la tecnología, mientras la alfabetización mediática tiene un ámbito de actuación mayor en el ocio, la cultura y las ideologías. Lee y So (2014) contradicen a Gutiérrez y Tyner, (2012), cuando sostienen que ninguna de las dos alfabetizaciones es una subcategoría de la otra, en tanto la alfabetización informacional se refiere al almacenamiento de la información, el procesamiento y uso de ésta, y la alfabetización mediática se relaciona con el contenido mediático, la industria de los medios y los efectos sociales.

Este proceso de convergencia deriva de un proceso internacional de discusiones, investigaciones e implementación de políticas públicas en el ámbito de los medios de comunicación y la educación. En este sentido, en la tabla 11, se observa una síntesis de la línea de tiempo, sobre las iniciativas internacionales para fomentar la alfabetización mediática propuesta por Pérez Tornero, Martínez-Cerdá, Pegurer Caprino y Othman (2013).

Tabla 11  
*Iniciativas internacionales para fomentar la alfabetización mediática. Pérez Tornero, et al.,(2013)*

<b>AÑO</b>	<b>Documentos y seminarios realizados</b>
<b>1999</b>	Programa de seguridad en internet. Congreso en Viena.
<b>2000</b>	Consejo europeo en Lisboa.

---

	Programa <i>eLearning</i> .
<b>2002</b>	Recomendaciones. Seminario en Sevilla de Educación mediática juvenil. Propuestas. Recomendaciones.
<b>2004</b>	Carta europea para la alfabetización mediática.
<b>2005</b>	La proclamación de Alejandría. Recomendaciones. Difusión y ciudadanía: participación de los espectadores y responsabilidad mediática en Europa.
<b>2006</b>	Grupo de expertos de alfabetización mediática. Recomendaciones. Consulta pública en alfabetización mediática. Recomendaciones. Resolución del parlamento europeo.
<b>2007</b>	Agenda de París. La educación en los medios: avances, obstáculos, orientaciones y novedades. Iniciativa europea 2010.
<b>2008</b>	Directiva Europea de medios audiovisuales. Recomendaciones. Conclusiones del Consejo. Opinión del comité.
<b>2009</b>	Documento de trabajo y recomendaciones. Recomendación. Recomendación de la comisión.
<b>2010</b>	Conclusiones del Consejo. Resolución del Consejo. Opinión del Comité. Comunicación de la Comisión.
<b>2011</b>	La dirección de servicios audiovisuales señala que la Comisión Europea debe reportar los niveles alfabetización mediática en todos los estados miembros. Examinar y refinar los criterios para evaluar los niveles de alfabetización promedio en Europa.
<b>2012</b>	UNESCO, UNITWIN, Naciones Unidas y Alianza de Civilizaciones. EURANET. UNESCO.
<b>2013</b>	Comisión Europea. 2013 UNESCO.

---

De acuerdo con la UNESCO (2011), las principales razones para agrupar estas dos alfabetizaciones, son que los ciudadanos desarrollen las competencias necesarias para buscar y disfrutar de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, responder a la convergencia entre alfabetizaciones que han generado las tecnologías, y

así también, ampliar e integrar el enfoque educativo de la educación en medios. Las competencias que desarrollan cada alfabetización se representan en la tabla 12.

Tabla 12  
*Competencias de la alfabetización informacional y Mediática (UNESCO, 2011)*

Alfabetización	Competencias
<b>Informacional</b>	Definir y articular necesidades de información. Localizar y evaluar información. Evaluar la información. Uso ético de la información. Comunicar la información. Uso del conocimiento de las TIC para procesa información.
<b>Mediática</b>	Entender el papel y las funciones de los medios en la sociedad. Comprender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones. Evaluar de manera crítica el contenido de los medios desde la perspectiva de las funciones. Comprender los medios en el proceso comunicativo individual. Gestionar las destrezas necesarias para producir contenido desde los usuarios.

De acuerdo con Lau (2013), las competencias que se desarrollan en esta alfabetización están definidas por habilidades de acceso, evaluación, comprensión y uso de los medios y la información, que son independientes en cada alfabetización, pero que comparten elementos en común, como se puede observa en la figura 9.

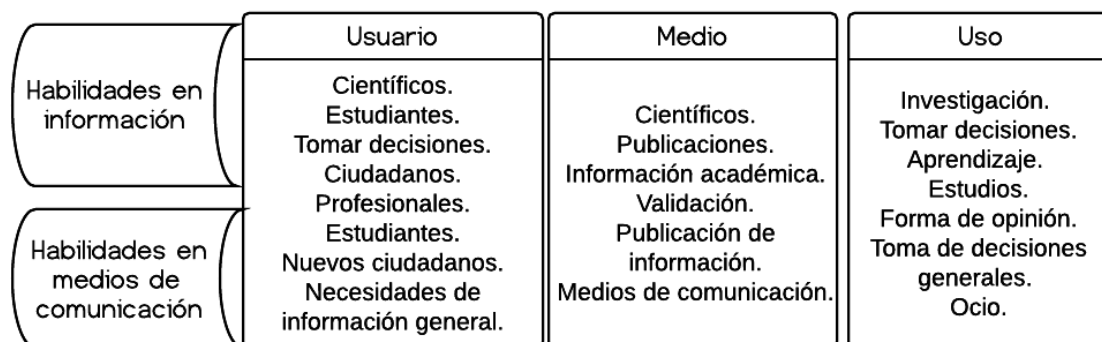


Figura 9. Convergencia de las habilidades informacionales y mediáticas (Lau, 2013).

El primer Foro Europeo de Medios de Comunicación e Información de la Alfabetización (2014), propone centrar la mirada sobre la manera cualitativa como *“los ciudadanos eligen y responden a la información, los medios de comunicación y la tecnología en su deseo de participar, en su autorrealización, en su ser ético y en la cultura de cambio”*. En este sentido, se reconoce que los individuos en su ejercicio de ciudadanía, dejan de ser sólo espectadores y se apropian cada vez más de su rol de creadores y críticos, gracias a las nuevas formas de socialización, que las redes sociales y los medios de comunicación establecen. Estas posibilidades vienen acompañadas de cambios sobre la concepción y categorías de los derechos humanos, los modelos de participación y la ciudadanía, en medio de la globalización y la era digital. Es por ello, que la alfabetización mediática e informacional se señala como un complejo conjunto de prácticas de alfabetización del siglo XXI, un medio de mejora de inclusión, los conocimientos, habilidades y actitudes críticas a la información, la cultura y la cooperación y un mecanismo para todas las personas a tener acceso, crear e innovar en el mundo del conocimiento.

La alfabetización mediática e informacional, se propone, dentro del marco europeo, desarrollar dentro del currículo escolar, reconociendo la diversidad entornos mediáticos en los cuales el alumnado se comunica y acepta la necesidad de desarrollar habilidades que se integren de manera transversal a los procesos educativos. En este sentido, la propuesta de la UNESCO (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011) es la estructuración del currículo en torno a tres ejes temáticos:

1. El conocimiento y la comprensión de los medios y la información como claves para el desarrollo del discurso democrático y de la participación social.
2. La evaluación de los textos mediáticos y las fuentes de información.
3. La producción y el uso de los medios y de la información.

A partir de esta línea curricular, Pérez Tornero (2013) propone cuatro características de este currículo de alfabetización mediática e informacional:

1. Un componente operativo y práctico, que busca integrar la alfabetización mediática e informacional en el mundo de la economía, la producción y las políticas sociales.

2. Un componente crítico, cuyo objetivo fundamental es indagar, explorar y dar a conocer las causas de esa espontaneidad con que se usan las TIC; los argumentos por los que interpretamos los textos mediáticos con una determinada orientación; los mecanismos, a través de los cuales los medios comunican cosmovisiones, puntos de vista, creencias e ideologías en esencia, un tipo de cultura; y lo efectúan de un manera sigilosa, silenciosa, como si no lo hicieran, como si su discurso fuese transparente. La finalidad de esta crítica tiene es el entramado de tópicos, signos, clichés, motivos y estructuras que componen la cultura mediática.

3. Un componente creativo, la capacidad de crear -de producir- nuevos saberes a partir de la combinación de saberes adquiridos y de generar nuevos símbolos a partir de los ya asumidos representa una dimensión esencial del nuevo currículo de alfabetización mediática.

4. Una dimensión reflexiva, el nuevo currículo tiene que hacerse meta-conocimiento y meta-lenguaje, es decir, volverse sobre sí mismo y autoanalizarse. Conocer si sus proposiciones y conceptos responden o no a los cambios del entorno, si sus términos y prácticas son operativos ante ellos; y, al mismo tiempo, conocer si dispone de los recursos suficientes como para proponer análisis críticos, propiciar alternativas, nuevos mundos y, en definitiva, crear.

Estos componentes se han tenido en cuenta, en las dimensiones que componen la competencia mediática e informacional y a su vez, se han materializado en las actividades propuestas para las unidades de trabajo de las 11 sesiones del Programa de Intervención. El capítulo 3 como en el Método, se describen las orientaciones pedagógicas del modelo sobre competencia como su anclaje con la educación en medios de comunicación e información.

## **2.4. Síntesis.**

La educación en medios de comunicación e información es el resultado de un largo proceso que se viene desarrollando desde la incorporación del periódico dentro de las actividades escolares en 1930.

La convergencia entre medios de comunicación, información y educación ha estado precedida por tres movimientos claves. El primero, el del reconocimiento de los medios de comunicación dentro de la sociedad democrática. El segundo, el de la reflexión pedagógica de los medios de comunicación como herramienta y asunto del aprendizaje, y el tercero, el de la comprensión de los medios de comunicación e información como representación social, cultural e ideológica de los individuos y las sociedades.

La historia de la educación mediática e informacional, aunque extensa, ha tenido un desarrollo dispar en las diferentes regiones y países. Dicho desarrollo ha estado supeditado por hechos históricos, culturales, tecnológicos y sociales, que han interpelado los fines y metodologías educativas. Es así, que se han proyectado diferentes alfabetizaciones: la clásica, la audiovisual, la informacional, la digital y la mediática.

De acuerdo con los planteamientos de Lee (2010), es posible hablar de tres niveles de desarrollo en esta área. Uno, el más alto, el de los países desarrollados, que cuentan con tecnología y han incorporado al proceso curricular la educación mediática e informacional. Otro, intermedio, donde existe un desarrollo que depende del profesorado y de las instituciones, y el último nivel, el más bajo, donde sólo se generan iniciativas puntuales.

Los enfoques sobre educación en medios de comunicación, al igual que sucede con las alfabetizaciones, son múltiples y han sido influenciados por los cambios tecnológicos. Sin embargo, también estos enfoques han estado supeditados por una visión negativa o positiva frente a los medios de comunicación. Es así, que existen enfoques que plantean la necesidad de educar en la protección frente a los efectos nocivos de los medios, y otros enfoques que los plantean como una herramienta para la creación, la participación y la consolidación de ideales democráticos y de la ilustración.



Por ello, es conveniente para abordar la educación mediática e informacional y comprender los actuales planes de las instituciones europeas y de los organismos internacionales, conocer el recorrido histórico que subyace a la incorporación de los medios de comunicación en la educación, a través de la historia de los países referentes en la materia: Inglaterra, Francia, Canadá y Estados Unidos. Así mismo, es importante identificar las repercusiones que el trabajo local tuvo en las organizaciones internacionales y en las recomendaciones que éstas hacen a los países.

Por otra parte, la alfabetización mediática e informacional es un lugar de convergencia entre las alfabetizaciones mediática, informacional y digital. Cada una tiene un énfasis particular. La alfabetización mediática hace hincapié en comprender, evaluar y utilizar los medios de comunicación; la alfabetización informacional se centra en el acceso, evaluación y uso de la información; y la alfabetización digital se especializa en la utilización de los dispositivos digitales de comunicación. Sin embargo, en el 2011, la UNESCO plantea que para el desarrollo personal, laboral y social de los individuos, es necesario la unificación de las competencias que desarrollan estas tres alfabetizaciones, evidenciando la interdependencia y la interrelación que mantienen entre sí.

La propuesta de alfabetización mediática e informacional engloba a todos los medios de comunicación y los proveedores de información, independientemente de la tecnología utilizada. La apuesta internacional por este tipo de alfabetización tiene el propósito de reducir las brechas sociales entre individuos y países, creadas por la inequidad en el acceso, la comprensión, la crítica y el uso de los medios y la información, así como de fortalecer a la ciudadanía a nivel global.



## Capítulo 3

### La competencia mediática e informacional dentro del sistema educativo

#### Contenido

3.1. El aprendizaje basado en competencias.

3.2. La competencia mediática e informacional dentro del desarrollo de competencias.

3.3. Propuestas educativas de la competencia mediática e informacional.

3.3.1. La competencia mediática: acceder, comprender y crear.

3.3.2. La competencia mediática: Un propuesta de seis dimensiones.

3.3.3. La competencia mediática basada en conceptos claves.

3.4. Sistema de indicadores sobre la alfabetización mediática.

3.5. La competencia mediática e informacional dentro del marco europeo.

3.6. Síntesis.



### **Capítulo 3: La competencia mediática e informacional dentro del sistema educativo.**

La competencia mediática e informacional, es una propuesta educativa con dos vertientes. Por un lado, la concepción del proceso de aprendizaje desde el modelo de competencias, y por otro lado, las dimensiones, procesos, habilidades y conocimientos que un adolescente, actual, debe tener frente a los medios de comunicación y la información.

Estas dos vertientes han sido abordadas por diferentes disciplinas. En el caso de la educación por competencias, existen diferentes miradas, unas que plantean el desarrollo de competencias como el mecanismo, para que la educación sea funcional al desarrollar conocimiento y al progreso de la sociedad. Y otras miradas, que desde las pedagogías críticas cuestionan esta orientación como una visión empresarial de la educación, en detrimento del proceso de aprendizaje.

En relación con las habilidades, conocimientos y actitudes que los adolescentes deben tener frente a los medios de comunicación y la información, también, existe un abanico de posturas, desde la concepción de lo tecnológico y hasta las habilidades que se deben promover para diferentes tipos de alfabetización (digital, mediática e informacional)

El objetivo de este capítulo es evidenciar las diferentes posturas que hay sobre la educación por competencias, la apropiación que realizan los diferentes sistemas educativos, de los contextos en los cuales se desarrolló el Programa de Intervención y el lugar de la competencia mediática e informacional dentro de las competencias claves que se postulan a nivel internacional y el desarrollo curricular. De la misma manera, en este capítulo, se abordan cuatro modelos diferentes sobre las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que la competencia mediática e informacional debe desarrollar dentro del marco educativo y el marco europeo.

### **3.1. El aprendizaje basado en competencias.**

La propuesta de aprendizaje por competencias nace en un entorno de revolución científica y técnica, en el cual los procesos intelectuales y la construcción del conocimiento son la base de la economía, la producción y la construcción social. De acuerdo con Villa y Poblete (2007), el avance del mundo de la ciencia y el conocimiento no han disminuido la brecha entre los países, sino que la han aumentado y matizado. Las sociedades avanzadas, se basan en la producción de conocimiento, innovación y desarrollo de capacidades de aprendizaje, mientras que las otras sociedades, menos avanzadas, trabajan en acceso a procesos de alfabetización.

En este contexto, se propone el aprendizaje basado en competencias, el cual, se centra en el alumno como eje del proceso educativo y busca desarrollar unas destrezas y habilidades acordes con las demandas que reclama la sociedad actual. Así los procesos educativos no se limitan al “saber” sino que trascienden al “saber hacer”, es decir, las personas deben adquirir el conocimiento para aplicarlo en la resolución de problemas, en diferentes contextos.

El modelo educativo de desarrollo por competencias, se basa en un enfoque social y constructivista que plantea que el conocimiento se forma a partir de los conocimientos previos y la relación que se establece con los nuevos conocimientos; que los procesos de aprendizaje y enseñanza se dan dentro de un entorno de relaciones sociales bajo la guía del profesorado, y que, lo que determina el aprendizaje, es su aplicabilidad en la resolución de problemas en la realidad.

Es así, que para ser competente es necesario desarrollar capacidades, aptitudes, actitudes, destrezas, conocimientos y llevarlos a la práctica de manera reflexiva, sistémica y continua. Dicha concepción, como se observará más adelante, está ligada al concepto de competencia mediática e informacional, en la medida que la mayoría de definiciones se basan en la adquisición de un determinado conjunto de conocimientos y habilidades, para analizar, evaluar y producir mensajes, a través de los diferentes

medios de comunicación. Básicamente teniendo en cuenta como marco de referencia cuatro aspectos del fenómeno de la comunicación actual, que son:

1. Las industrias de los medios de comunicación
2. Los mensajes de los medios de comunicación
3. Las audiencias frente a los medios de comunicación
4. Los efectos de los medios de comunicación en las distintas esferas de la sociedad.

El concepto de competencia puede concebirse desde la educación dentro de un proyecto económico, en el cual el saber hacer es parte funcional de las demandas del mercado, la economía mundial, la globalización y los modelos neoliberales o desde una concepción sujeta a un proyecto de educación integral con horizontes humanistas, en el cual el saber hacer se vincula a los diferentes contextos en los cuales se desarrollan los seres humanos. En este sentido, Villa, Campo, Arranz y Villa (2013) proponen que ser competente, es dar cuenta de tener un buen desempeño en diferentes contextos, integrando y activando conocimientos, normas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Y la educación en este sentido debe tener como horizonte, que los alumnos conozcan lo que aprenden y lo utilice en su vida diaria.

De acuerdo con la definición presentada por el proyecto para la definición y selección de competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el 2003, el término de competencia se define como:

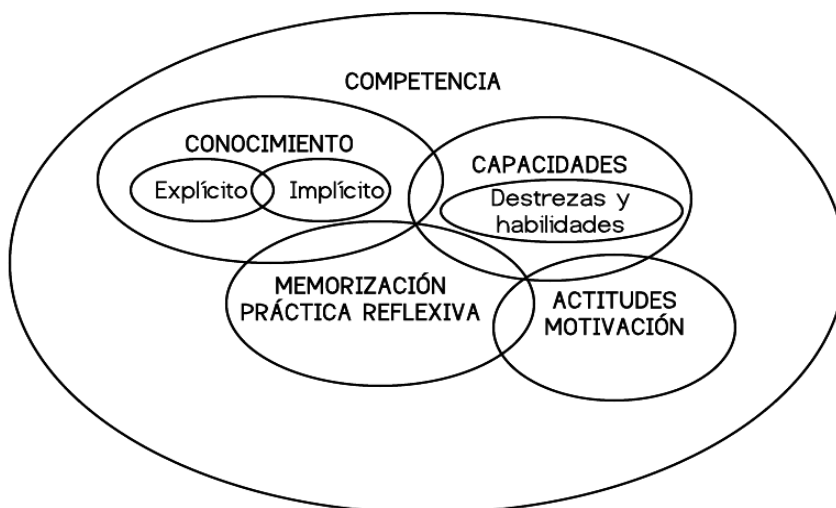
La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (p.3).

Y el Comisión Europea (2006) plantea que las competencias son “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p.276).

Dentro de España, con la Ley de educación (LOMCE, 2013) se propone que las competencias son “las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Artículo 6.b) y en Colombia el Ministerio de Educación define las competencias como “Conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p.49).

La finalidad de los sistemas educativos basados en las competencias es que los currículos escolares, estén orientados a que el alumnado adquiera un conocimiento propio, mantengan procesos de autoaprendizaje a lo largo de la vida, dominen diferentes destrezas y posean habilidades de adaptación y maduración personal y social. En otras palabras, los fines educativos se relacionan con permitir que el alumnado adquiera un conocimiento funcional, desarrolle unas competencias básicas, se forme en una ciudadanía activa y conserve su proceso de auto-aprendizaje.

Las competencias, como se aprecia en la figura 10, están conformadas por conocimientos, capacidades, actitudes, aptitudes y procesos de memorización, los cuales varían dependiendo del tipo de competencia que se aborde.



*Figura 10:* Aspectos que conforman la competencia. Adaptado de “Las competencias básicas de la enseñanza. Fundamentación enseñanza y evaluación” por Doncel y Leena, (2011).



El conocimiento, como parte de las competencias, es tanto explícito como implícito. El conocimiento explícito es aquel que está conformado por conceptos, ideas, informaciones y datos. Es el que podemos dominar y comunicar conscientemente a través de un lenguaje específico. El conocimiento implícito es la sinergia entre la experiencia, la motivación, la intuición y el conocimiento explícito. Este conocimiento es personal, se adquiere desde las vivencias y se manifiesta en las habilidades y destrezas. En el caso de la competencia mediática e informacional, plantearíamos como conocimiento explícito, la teoría del color y como implícito las emociones a través de una pintura de arte.

Frente a estos tipos de conocimientos, el concepto de competencia plantea que se debe desarrollar la capacidad cognitiva de utilizar estos tipos en la resolución de problemas o frente a situaciones nuevas. Es así que el conocimiento ha de ser funcional. De esta forma se debe conocer los contenidos, conocer los procedimientos, comprender los fines y las causas y desarrollar habilidades para ser utilizados en una acción. En la figura 11 puede observarse la relación de los diferentes tipos de saberes con el conocimiento funcional.

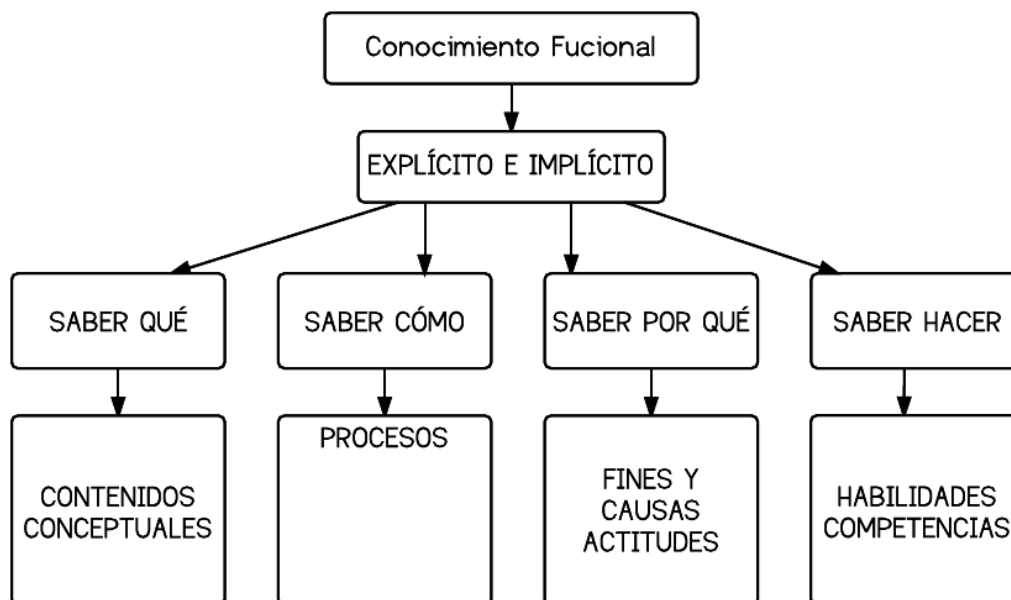


Figura 11. El conocimiento funcional y su relación con los diferentes tipos de saberes. Adaptado de "Las competencias básicas de la enseñanza. Fundamentación enseñanza y evaluación" por Doncel y Leena, 2011..

Dentro de la competencia, las cualidades personales tienen un lugar fundamental. Para el desarrollo de cualquier competencia se parte de aquellas características innatas que favorecen el desarrollo de determinadas capacidades. La aptitud, la capacidad y la actitud son algunas de esas características personales que dentro del desarrollo de competencias permiten evaluar la conducta de las personas. Cuando se refiere a la aptitud de una persona, se habla de un potencial innato, genético que posibilita el desarrollo de una capacidad o destreza. Es así, que la capacidad está determinada por la aptitud y se refiere a la ejecución eficaz de una actividad o tarea. La actitud, por su parte, está relacionada con la dimensión emocional y es la motivación o el rechazo a la realización de una acción.

Dentro del desarrollo de las competencias, también se encuentran las destrezas, las habilidades y los hábitos. Las primeras, son un conjunto de aptitudes, capacidades y actitudes, sistémicas que permiten la realización eficaz de una tarea. Las segundas, son la disposición para la realización de acciones de manera automatizada y con mínimos niveles de concentración. Y los terceros, los hábitos, se refieren a las destrezas y habilidades que se realizan de manera rutinaria y se utilizan en el día a día.

De esta manera, un currículo basado en competencias debe plantear el desarrollo de destrezas para adquirir, tratar y transformar el conocimiento y la información, desde la autonomía y el desarrollo personal como el desarrollo de competencias básicas que les permitan desenvolverse en medio de la amplia producción de información, de lenguajes, de tecnologías y de representaciones de la sociedad del conocimiento.

A nivel internacional, existen dos propuestas sobre el conjunto de competencias denominadas fundamentales, básicas o claves. Como se observa en la tabla 13, una de las propuestas es la realizada por el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) promovido por Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde 1997. La segunda propuesta, es la recomendación del Parlamento y Consejo Europeo sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente emitida en el 2006, en la cual, se plantean ocho competencias claves. Las dos posturas plantean conocimientos, capacidades y habilidades que permean muchas de las áreas de la vida y

son indispensables, para ejercer como ciudadano en el actual contexto cultural, de ahí su denominación como fundamentales.

Tabla 13

*Iniciativas de competencias básicas DeSeCo y Unión Europea*

<b>Informe DeSeCo Competencias claves (2003)</b>	<b>Unión Europea. Competencias clave para el aprendizaje permanente (2006)</b>
<p><b>Usar herramientas interactivamente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo</li> <li>– Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva</li> <li>– Capacidad de uso de las TIC</li> <li>– Interactuar en grupos heterogéneos</li> <li>– Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás</li> <li>– Capacidad de cooperación</li> <li>– Capacidad de gestionar y resolver conflictos</li> <li>– Actuar de forma autónoma</li> <li>– Capacidad para defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades</li> <li>– Capacidad de concebir y realizar proyectos de vida y proyectos personales</li> <li>– Capacidad de actuar en el conjunto de la situación (el gran contexto)</li> </ul>	<p>Comunicación en lengua materna Comunicación en lenguas extranjeras</p> <p>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</p> <p><b>Competencia digital</b></p> <p>Competencias sociales y cívicas</p> <p>Conciencia y expresión culturales</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa</p>

Como se observa en la tabla 13, la propuesta de DeSeCo se relaciona con herramientas fundamentales para la vida, el desarrollo personal y la construcción social, mientras la propuesta europea tiene mayor relación con las áreas o asignaturas que se desarrollan tradicionalmente en la educación, es decir, mayor cercanía con el currículo.

Sin embargo, en ninguna de las dos propuestas hay una mención explícita a la competencia mediática e informacional, aunque en su fundamentación varios de los principios de dicha competencia aparecen recogidos.

En las dos propuestas existe una referencia a las nuevas tecnologías y al mundo digital, las cuales se encuentran subrayadas dentro de la tabla 13, pero en nuestra opinión, ello solo contribuye a reducir lo mediático a lo digital, excluyendo los medios de comunicación y las habilidades críticas y creativas frente a la información y los medios, que es, justamente los aspectos que aportan a la constitución de ciudadanos críticos y participativos dentro de la era del conocimiento y la información.

España con la Ley de Educación del 2006 (LOE) adaptó al contexto nacional la propuesta realizada por el Parlamento y Consejo Europeo respecto a las competencias claves, a su vez en la actual ley de educación LOMCE mantiene las recomendaciones con algunas modificaciones. En ninguno de los dos casos, como sucede en la propuesta europea, aparece explícitamente la competencia mediática e informacional, pero como puede apreciarse en la tabla 14, sí se menciona la competencia lingüística y la competencia digital y en la LOE aparece el tratamiento de la información, que desaparece en la LOMCE.

Tabla 14  
*Competencias propuestas por la LOE y la LOMCE*

<b>LOE competencias básicas (2006)</b>	<b>LOMCE Competencias clave (2013) Educación primaria</b>
1. Competencia en comunicación en lengua castellana, en su caso en lengua cooficial y en lengua extranjera.	1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática	2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural	3. Competencia digital.
4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Aprender a aprender.
5. Competencia social y ciudadana	5. Competencias sociales y cívicas.
6. Competencia artística y cultural	6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Competencia para aprender a aprender	7. Conciencia y expresiones
8. Autonomía e iniciativa personal	

Actualmente, el Ministerio de Educación de España no ha terminado de enunciar a qué se refiere con cada una de las competencias que plantea en la reforma de la ley de educación LOMCE, por tal motivo, esta investigación se continua basando en el conjunto de competencias básicas propuestas en la LOE. Al respecto, cabe resaltar que la LOE es un punto intermedio entre las recomendaciones europeas y las modificaciones realizadas en la reciente Ley.

En la tabla 15, se observa una síntesis de los aspectos que desarrolla cada una de las competencias propuestas por la LOE (2006), así como su clasificación entre competencias de desarrollo social y personal, y, competencias con estructura curricular, así mismo se señala la referencia al tratamiento de la información que es una parte de la competencia que en esta investigación se trabaja, pero se omite las habilidades referentes a lo mediático.

Tabla 15  
*Competencias básicas dentro de la propuesta curricular vigente en Europa*

<b>Tipos de competencias</b>	<b>Competencias</b>	<b>Destrezas y habilidades</b>
<b>Competencias de desarrollo social y personal</b>	Autonomía y desarrollo personal	Estilo cognitivo y metacognitivo. Autopercepción, autoconcepto y autoestima. Equilibrio y autocontrol emocional. Habilidades sociales e interpersonales. Estrategias de toma de decisiones. Proyecto de vida y madurez personal.
	Competencia social y ciudadana	Habilidades sociales y empatía Inteligencia interpersonal Aceptación social , roles sociales Participación, cooperación y trabajo en grupo Ejercicio de la ciudadanía democrática
	<b>Competencia en comunicación lingüística</b>	<b>Expresión oral (atender, escuchar, hablar, conversar, interpretar y exponer)</b> <b>Comprensión lectora (Lectura oral y silenciosa)</b> <b>Expresión escrita (grafo-motricidad y composición)</b> <b>Expresión literaria (creación literaria, hipertexto, texto digital e icónico)</b>

<b>Competencias con estructura curricular</b>	Razonamiento matemático	Habilidades numéricas y uso del lenguaje simbólico. Habilidades de razonamiento lógico y matemático. Aplicación de algoritmos y cálculos matemáticos. Habilidades de modelización y relaciones funcionales. Habilidades de trazado y relaciones geométricas.
	Competencia de conocimiento e interacción con el medio físico, social y cultural	Conocimiento funcional de la ciencia y la tecnología Uso responsable y ético de la tecnología. Implicación en la toma de decisiones frente a la conservación del medio ambiente. Observar, analizar y describir fenómenos. Comprender y aplicar métodos de experimentación científica. Analizar, interpretar, criticar y decidir sobre conclusiones tecnológicas.
	Competencia cultural y artística	Conocimiento y uso funcional del lenguaje artístico. Analizar, Interpretar y criticar el hecho artístico y cultural. Expresión creativa a través del lenguaje artístico.
<b>Competencias del desarrollo del conocimiento</b>	<b>Tratamiento de la información</b>	<b>Conocimiento y uso de los lenguajes digitales.</b> <b>Conocimiento y uso de las tecnologías de información.</b> <b>Buscar, seleccionar y procesar información de internet.</b> <b>Usar servicios telemáticos en su vida cotidiana.</b> <b>Conocimiento y actitud crítica frente a las redes sociales virtuales.</b> <b>Expresar, participar y colaborar en proyectos a través de las tecnologías de información.</b>
	Competencia de aprender a aprender	Conciencia de las capacidades, destrezas y habilidades del aprendizaje. Conocimiento de las técnicas de auto-aprendizaje. Aplicación eficaz de las técnicas de

---

aprendizaje.

---

En España, las comunidades autónomas a través de sus departamentos de educación, han adoptado las competencias básicas haciendo algunas modificaciones de tipo formal como se aprecia en la tabla 16. Seleccionamos estas comunidades, porque en ellas se localizan los colegios donde realizamos el Programa de Intervención, como se explicará más adelante en el capítulo referido al método.

Tabla 16  
*Competencias básicas en las comunidades autónomas (País Vasco, Aragón y Andalucía)*

<b>País Vasco 2007</b>	<b>Aragón 2006</b>	<b>Andalucía 2008</b>
1. Competencia en Comunicación lingüística	1. Competencia en comunicación lingüística	1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática	2. Competencia matemática	2. Competencia de razonamiento matemático
3. Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural
4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Competencia digital y tratamiento de la información
5. Competencia para aprender a aprender	5. Competencia social y ciudadana	5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia social y ciudadana.	6. Competencia cultural y artística	6. Competencia cultural y artística
7. Autonomía e iniciativa personal.	7. Competencia para aprender a aprender	7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
8. Competencia en cultura humanística y artística	8. Autonomía e iniciativa personal	8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal

En el escenario latinoamericano, el discurso sobre las competencias como modelo educativo no está explícito en las reformas de la ley de educación tanto de

Colombia como Ecuador. En el sistema educativo ecuatoriano se plantea la noción de Objetivos de Aprendizaje, entendidos como las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian cuál es el aprendizaje que el alumno debe lograr. Así que el currículo ecuatoriano se centra en el aprendizaje como horizonte del acto educativo.

En el caso ecuatoriano, aunque también se habla de Objetivos de Aprendizaje, para el caso de los bachilleres, se contempla un perfil con las habilidades y las capacidades con las cuales el alumnado al terminar su formación como bachilleres debe desarrollar. Dicho perfil, se puede observar en la tabla 17. Las características de este perfil, guardan relación con la propuesta de competencias claves de la Unión Europea. Sin embargo, es preciso señalar que los principios que actualmente rigen la educación ecuatoriana distan de los fundamentos europeos, en tanto la ley de educación del Ecuador se rige en los principios del Buen Vivir que son: una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza.

En caso colombiano, la Ley de Educación contempla un sistema educativo basado en el desarrollo de competencias. Teniendo como marco de referencia planteamientos sobre competencia similares a los europeos. Sin embargo, se concentra en el desarrollo de competencias de orden académico y cívico, como se aprecia en la tabla 17. Estas competencias son transversales y están presentes en el desarrollo temático de las diferentes asignaturas y del currículo en general, de manera semejante al modelo europeo.

Tabla 17  
*Sistema de competencias y objetivos de aprendizaje en los modelos educativos de Colombia y Ecuador*

<b>Colombia MEN,2006</b>	<b>Ecuador Perfil de salida Bachillerato general unificado (2014)</b>
1. Competencias matemáticas	1. Pensar rigurosamente
2. Competencias científicas (ciencias naturales y sociales)	2. Comunicarse efectivamente
	3. Razonar numéricamente



---

3. Competencias comunicativas	<b>4. Utilizar herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática</b>
4. Competencias ciudadanas	5. Comprender su realidad natural
	6. Conocer y valorar su historia y su realidad socio-cultural
	7. Actuar como ciudadano responsable
	8. Manejar sus emociones en la interacción social
	9. Cuidar de su salud y bienestar personal
	10. Emprender
	11. Aprender por el resto de su vida

---

### **3.2. La competencia mediática e informacional dentro del desarrollo de competencias.**

En las propuestas sobre competencias claves que diferentes organismos internacionales han realizado y en la apropiación de dichas competencias por parte de los estados y los gobiernos municipales, es evidente la ausencia de la competencia mediática e informacional, a pesar que, por lo menos en el entorno europeo, es una exigencia desde el 2007 por parte del Parlamento Europeo a los estados miembros, a partir de la Directiva Europea de Servicios Audiovisuales.

Lo que sí se evidencia, a través de las diferentes menciones sobre el tratamiento de la información y la utilización de las tradicionales y nuevas tecnologías en la educación, es que no existen fronteras entre la alfabetización audiovisual, tecnológica e informacional. Ello implica que ninguna de las alfabetizaciones haya terminado desarrollándose completamente, dentro planteles educativos.

Como se observa en la tabla 18, en el contexto de España, en 1990 la Ley de educación (LOGSE) planteó las tecnologías como un elemento innovador, que concuerda con la necesidad de la época de dotar a la educación de aparatos tecnológicos

como una pretensión de modernización de la escuela. Dentro de dicha Ley, de acuerdo con Ambrós (2005), la educación audiovisual tuvo cabida a partir de la flexibilidad curricular que se planteaba, pero dependió del interés de los centros educativos y los equipos pedagógicos. Ello generó un desarrollo desigual a nivel nacional y limitando el trabajo a experiencias pedagógicas locales en medios de comunicación.

En el 2002 con la LOCE, comienza a parecer en el discurso educativo español la necesidad de transformar la enseñanza con la integración de las nuevas tecnologías al aula y al quehacer escolar. Sin embargo, sólo hasta el 2006, cuando el sistema educativo se transforma con el aprendizaje basado en competencias, es cuando se plantea a lo largo del ciclo de primaria y secundaria contenidos relacionados con los medios de comunicación como la radio, la televisión y el cine.

De acuerdo con Ruiz, Mozón, Páez y Hernández (2011), si bien la LOE establece un marco para impulsar la alfabetización mediática, lo cual es un avance fundamental, no logra que los contenidos compensen los elementos mínimos de una educación mediática e informacional. A pesar de ello, la noción del aprendizaje por competencia, sí introduce la posibilidad de avanzar en los medios de comunicación como fuente de transformación de la información y el conocimiento, con el desarrollo de la competencia digital y de tratamiento de la información (Villegas, 2014). La LOMCE, como ya se ha dicho anteriormente, no plantea cambios significativos respecto a la competencia mediática e informacional, en tanto que se mantiene el aprendizaje por competencias y el marco de política educativa frente a los medios de comunicación, las TICs y la información, continua siendo el mismo que en la LOE.

Tabla 18

*Competencia en la legislación dentro de las leyes de educación en España*

<b>Ley</b>	<b>Mención de sobre la competencia mediática</b>
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) 1990	Artículo 56 “favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes”

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 2002	“Los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social. En este nuevo contexto, las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente. En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se ha convertido en una preocupación general de los poderes públicos.”
Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006	Artículo 4 “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben”
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)	Artículo 9 “Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas”

---

Teniendo en cuenta los planteamiento de Bernabéu, et al., (2011), la LOE plantea el uso de los medios de comunicación desde tres perspectivas. La primera, la educación con los medios, la segunda, la educación en los medios, y la tercera, la educación ante los medios. Es decir, los medios como fuente de información, como objeto de estudio y como representación de la realidad.

En el mismo sentido, las autoras plantean que los medios de comunicación desde el aspecto pedagógico han sido abordados por el profesorado en el aula como: recurso didáctico, fuente de información y/o reflexión, herramienta lúdica y creativa, y recurso de análisis ideológico del contenido.

La síntesis de estos planteamientos se encuentra en la tabla 19, en la cual se observan los enfoques y usos de los medios de comunicación.

Tabla 19

*Enfoque pedagógico del uso de los medios en el currículo. ( Bernabéu, et al., 2011)*

<b>Enfoque</b>	<b>Usos</b>
<b>Educación con medios</b>	Los medios como fuente de información y/o recurso didáctico.
<b>Educación en medios</b>	Los medios como objeto de estudio. Recurso para la expresión y creatividad personal.
<b>Educación ante los medios</b>	Los medios como reflejo de la realidad. Los medios como transmisores de valores.

Estas tres perspectivas, indirectamente plantean una transversalidad de la competencia mediática e informacional en competencias claves como la digital, la de aprender a lo largo de la vida, el tratamiento de la información, la cultural y artística y la ciudadana. Aspectos que se mantienen en la LOMCE y que de acuerdo con Villegas (2014) son más complejos en los ciclos de primaria y superficiales en los ciclos de secundaria y Bachillerato. Es así que se inicia con la comprensión del lenguaje y la promoción del espíritu crítico y luego en las últimas etapas del ciclo escolar se plantea la gestión de fuentes e información.

Dentro del currículo de secundaria que propone la LOE, ley que abordamos en este capítulo puesto que es la ley que ha estado vigente durante el desarrollo del Programa de Intervención llevado a cabo en esta investigación, la competencia mediática e informacional se materializa curricularmente a través del uso de los medios de comunicación como fuentes de información en todas las asignaturas.

Las habilidades que se desarrollan dentro de esta ley son básicamente las de acceso, uso y comprensión crítica de los medios y la información, y solo dos los objetivos de la educación secundaria se refieren explícitamente a la competencia mediática, que son:

1. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir

una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

2. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (Artículo 23: LOE, 2006)

Respecto a la organización del curso, la LOE en el artículo 25, como se aprecia en la tabla 20, plantea seis materias obligatorias y ocho optativas de las cuales sólo una está directamente relacionada con la competencia mediática e informacional, que es la educación plástica y visual.

Tabla 20

*Listado de materias obligatorias y optativas en secundaria dentro de la LOE*

<b>Materias obligatorias</b>	<b>Materias optativas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Educación física</b></li><li>• <b>Educación ético-cívica</b></li><li>• <b>Ciencias sociales, geografía e historia</b></li><li>• <b>Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura</b></li><li>• <b>Matemáticas</b></li><li>• <b>Primera lengua extranjera</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Biología y geología</li><li>• <b>Educación plástica y visual</b></li><li>• Física y química</li><li>• Informática</li><li>• Latín</li><li>• Música</li><li>• Segunda lengua extranjera</li><li>• Tecnología</li></ul>

De acuerdo con el trabajo realizado con Bernabéu, et al., (2011) y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en la tabla 21 se sintetiza la materialización de la alfabetización mediática en cada una de las áreas del ciclo de secundaria. Cómo se podrá observar, en la tabla 21 se ha seleccionado la aportación que cada área hace a la competencia mediática e informacional básicamente desde dos perspectivas, el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia del tratamiento de la información y digital.

Tabla 21

*Aportación de las áreas a la competencia mediática e informacional*

<b>Áreas</b>	<b>Aportes a la competencia mediática</b>
<b>Ciencias de la naturaleza</b>	El trabajo científico tiene también formas específicas para la búsqueda, recogida, selección, procesamiento y presentación de la información que se utiliza además en muy diferentes formas: verbal, numérica, simbólica o gráfica. La incorporación de contenidos relacionados con todo ello hace posible la contribución de estas materias al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. Así, favorece la adquisición de esta competencia la mejora en las destrezas asociadas a la utilización de recursos frecuentes en las materias como son los esquemas, mapas conceptuales, etc., así como la producción y presentación de memorias, textos, etc. Por otra parte, en la faceta de competencia digital, también se contribuye a través de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de las ciencias para comunicarse, recabar información, retroalimentarla, simular y visualizar situaciones, para la obtención y el tratamiento de datos, etc. Se trata de un recurso útil en el campo de las ciencias de la naturaleza y que contribuye a mostrar una visión actualizada de la actividad científica.
<b>Ciencias sociales</b>	Viene dada por la importancia que tiene en la comprensión de los fenómenos sociales e históricos contar con destrezas relativas a la obtención y comprensión de información, elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes de la materia. Se contribuye, de manera particular, en la búsqueda, obtención y tratamiento de información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas, audiovisuales, tanto si utilizan como soporte el papel como si han sido obtenidas mediante las tecnologías de la información y la comunicación. El establecimiento de criterios de selección de la información

proporcionada por diversas fuentes según criterios de objetividad y pertinencia, la distinción entre los aspectos relevantes y los que no lo son, la relación y comparación de fuentes o la integración y el análisis de la información de forma crítica son algunas de las aportaciones fundamentales que se hacen a la adquisición de esta competencia.

Por otra parte, el lenguaje no verbal que se utiliza en numerosas ocasiones en la comprensión de la realidad contribuye al conocimiento e interpretación de lenguajes icónicos, simbólicos y de representación. Es el caso, en especial, del lenguaje cartográfico y de la imagen.

**Educación física**

A la adquisición de la competencia en comunicación lingüística la materia contribuye, como el resto, ofreciendo una variedad de intercambios comunicativos y a través del vocabulario específico que aporta.

En otro sentido, esta materia está comprometida con la adquisición de una actitud abierta y respetuosa ante el fenómeno deportivo como espectáculo, mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen.

**Educación para la ciudadanía**

En relación con la competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas. También contribuye a mejorar las

relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones.

El uso sistemático del debate contribuye a la competencia en comunicación lingüística, porque exige ejercitarse en la escucha, la exposición y la argumentación. Por otra parte, la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias, al utilizar tanto el lenguaje verbal como el escrito, la valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos en fuentes diversas y, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación, también ayudan a la adquisición de la competencia. Finalmente, el conocimiento y del uso de términos y conceptos propios del análisis de lo social, posibilitan el enriquecimiento del vocabulario.

**Lengua  
castellana y  
literatura**

Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para



optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.

La materia contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet, la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia. También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.

El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las

---

funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.

**Lengua  
extranjera**

Esta materia es además un buen vehículo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, forman parte de la cultura común de las diferentes comunidades y naciones. Pero también, en gran medida, son vehículo de comunicación y transmisión cultural, y favorecen el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento. El intercambio de información personal ayuda a reforzar la identidad de los interlocutores. Por otro lado, en lengua extranjera es especialmente relevante el trabajo en grupo y en parejas y, a través de estas interacciones, se aprende a participar, a expresar las ideas propias y a escuchar las de los demás, se desarrolla la habilidad para construir diálogos, negociar significados, tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros, conseguir acuerdos, y, en definitiva, se favorece aprender de y con los demás.

Las competencias citadas están en la actualidad en relación directa con la competencia en tratamiento de la información y competencia digital. Las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen la posibilidad de comunicarnos en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que crece cada día. El conocimiento de una lengua extranjera facilita el acceso a la información que se puede encontrar en esta lengua, al tiempo que ofrece la posibilidad

---

de comunicarnos utilizándola. Además, facilita la comunicación personal a través del correo electrónico en intercambios con jóvenes de otros lugares, y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación. Asimismo, en la medida en que la lengua extranjera exige el contacto con modelos lingüísticos muy diversos, la utilización de recursos digitales para el aprendizaje, es inherente a la materia y este uso cotidiano contribuye directamente al desarrollo de esta competencia.

### **Matemáticas**

Por su parte, la incorporación de herramientas tecnológicas como recurso didáctico para el aprendizaje y para la resolución de problemas contribuye a mejorar la competencia en tratamiento de la información y competencia digital de los alumnos, del mismo modo que la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico ayuda a interpretar mejor la realidad expresada por los medios de comunicación. No menos importante resulta la interacción entre los distintos tipos de lenguaje: natural, numérico, gráfico, geométrico y algebraico como forma de ligar el tratamiento de la información con la experiencia de los alumnos.

Las matemáticas contribuyen a la competencia en comunicación lingüística ya que son concebidas como un área de expresión que utiliza continuamente la expresión oral y escrita en la formulación y expresión de las ideas. Por ello, en todas las relaciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y en particular en la resolución de problemas, adquiere especial importancia la expresión tanto oral como escrita de los procesos realizados y de los razonamientos seguidos, puesto que ayudan a formalizar el pensamiento. El propio lenguaje matemático es, en sí mismo, un vehículo de comunicación de ideas que destaca por la precisión en sus términos y por su gran capacidad para transmitir conjeturas

gracias a un léxico propio de carácter sintético, simbólico y abstracto.

**Educación  
plástica y  
visual  
(optativa)**

El alumnado aprende a mirar, ver, observar y percibir, y desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas. Por otra parte, se contribuye a esta competencia cuando se experimenta e investiga con diversidad de técnicas plásticas y visuales y se es capaz de expresarse a través de la imagen.

Colabora en gran medida en la adquisición de autonomía e iniciativa personal dado que todo proceso de creación supone convertir una idea en un producto y por ello en desarrollar estrategias de planificación, de previsión de recursos, de anticipación y evaluación de resultados. En resumen, sitúa al alumnado ante un proceso que le obliga a tomar decisiones de manera autónoma. Todo este proceso, junto con el espíritu creativo, la experimentación, la investigación, y la autocrítica fomentan la iniciativa y autonomía personal.

Por otra parte, el trabajo con herramientas propias del lenguaje visual, que inducen al pensamiento creativo y a la expresión de emociones, vivencias e ideas proporciona experiencias directamente relacionadas con la diversidad de respuestas ante un mismo estímulo y la aceptación de las diferencias.

La importancia que adquieren en el currículo los contenidos relativos al entorno audiovisual y multimedia expresa el papel que se otorga a esta materia en la adquisición de la competencia en tratamiento de la información y en particular al mundo de la imagen que dicha información incorpora. Además, el uso de recursos tecnológicos específicos no sólo supone una herramienta potente para la producción de creaciones visuales sino que a su vez colabora en la mejora de la competencia digital.

---

Toda forma de comunicación posee unos procedimientos comunes y, como tal, la Educación plástica y visual permite hacer uso de unos recursos específicos para expresar ideas, sentimientos y emociones a la vez que permite integrar el lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y con ello enriquecer la comunicación.

---

Dentro de esta síntesis, se puede observar que como sucede en las propuestas sobre alfabetización mediática, alfabetización informacional y alfabetización digital muchos de los objetivos se entremezclan y las fronteras son difusas entre una y otra. De la misma manera sucede con la competencia lingüística, la competencia de aprender a aprender y la competencia ciudadana en referencia a los medios de comunicación y la información dentro del currículo de secundaria y específicamente en el correspondiente a 3º de la ESO.

La competencia mediática e informacional desde las áreas obligatorias en la secundaria, se ven reflejadas básicamente en los siguientes aspectos:

- Desarrollo de habilidades de búsqueda, recogida, selección, análisis, contraste, procesamiento y presentación de la información. Es otras palabras, gestión y tratamiento del contenido (uso, presentación y producción).
- Utilización de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para encontrar, difundir, publicar y tratar información y datos.
- Comprensión de la realidad a través del conocimiento e interpretación de lenguajes icónicos, simbólicos y de representación.
- Promoción de los intercambios comunicativos en beneficio de la ciudadanía democrática escucha, la exposición, la argumentación y la formación de opinión propia.
- Valoración crítica de los mensajes explícitos e implícitos, particularmente, en la publicidad y en los medios de comunicación.
- Reconocimiento de la diversidad cultural y defensa de los derechos humanos.

La Educación plástica y visual, que es una asignatura optativa y promueve la alfabetización mediática, se enfoca en cuatro aspectos. El primero, el conocimiento del lenguaje visual, el segundo, la apreciación de los valores estéticos y culturales, el tercero, el conocimiento y utilización de los procesos de producción audiovisual y multimedia, y el cuarto, el fomento de la expresión y la creación.

Es así, que la competencia mediática e informacional dentro de la educación secundaria obligatoria, en España, desde el desarrollo transversal de las áreas se ve orientado al desarrollo de la dimensión de Uso y acceso a los medios y la información, y en algunas áreas al desarrollo de una actitud crítica frente a la información transmitida en los medios de comunicación, a la comprensión del lenguaje visual y la utilización de los medios de comunicación en sus relaciones interpersonales.

La materialización transversal de la competencia mediática e informacional, refleja una instrumentalización de los medios de comunicación y la información, dentro del sistema escolar, omitiendo aspectos básicos de esta alfabetización, tales como el desarrollo de un pensamiento crítico, el conocimiento del lenguaje audiovisual, la producción de textos y la transformación de su realidad comunicativa. Como se verá más adelante, dichas omisiones son comunes en las propuestas que se desarrollan en el ámbito nacional e internacional, desde hace varias décadas.

Respecto a los objetivos y contenidos de cada una de las áreas obligatorias para 3º de la ESO, que es el grado en el cual se ha desarrollado en el Programa de Intervención de esta investigación, en la Tabla 22, se puede observar cómo los objetivos generales de cada una de las áreas, frente a la competencia mediática e informacional, se repiten de manera transversal, y sólo en algunos casos son un contenido específico.

Tabla 22  
*Objetivos de las áreas en tercer curso de la ESO*

Área	Objetivos
	<b>Generales</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obtener información sobre temas científicos, utilizando distintas fuentes, incluidas las tecnologías de la información y</li></ul>

**Ciencias de la naturaleza**

la comunicación, y emplearla, valorando su contenido, para fundamentar y orientar trabajos sobre temas científicos.

- Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible.

**Objetivos específicos y contenidos de tercer curso**

1. Búsqueda y selección de información de carácter científico utilizando las tecnologías de la información y comunicación y otras fuentes.
2. Interpretación de información de carácter científico y utilización de dicha información para formarse una opinión propia, expresarse con precisión y argumentar sobre problemas relacionados con la naturaleza.

**Generales**

**Ciencias Sociales**

- Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
- Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

**Objetivos específicos y contenidos de tercer curso**

1. Obtención y procesamiento de información, explícita e implícita, a partir de la percepción de los paisajes geográficos del entorno o de imágenes, de fuentes orales y de documentos visuales, cartográficos y estadísticos, incluidos los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación. Comunicación oral o escrita de la información obtenida.

2. Realización de debates, análisis de casos o resolución de problemas sobre alguna cuestión de actualidad sirviéndose, entre otras, de las fuentes de información que proporcionan los medios de comunicación, valorando críticamente informaciones distintas sobre un mismo hecho, fundamentando las opiniones, argumentando las propuestas,

respetando las de los demás y utilizando el vocabulario geográfico adecuado.

#### **Generales**

### **Educación física**

- Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.
- Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.

#### **Generales**

### **Educación para la ciudadanía**

- Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
- Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.
- Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

Objetivos específicos y contenidos de tercer curso

1. Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

### **Lengua castellana y literatura**

#### **Generales**

Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.

Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar

---



textos propios del ámbito académico.

Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

### **Objetivos específicos y contenidos de tercer curso**

1. Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como reportajes y entrevistas emitidos por la radio y la televisión.
2. Exposición de la información tomada de un medio de comunicación acerca de un tema de actualidad, respetando las normas que rigen la interacción oral.
3. Explicaciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural que sean del interés del alumnado, con ayuda medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. tecnologías de la información y la comunicación.
4. Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos, documentales, reportajes o entrevistas.
5. Comprensión de textos de los medios de comunicación, reconociendo las diferencias entre información y opinión en crónicas, reportajes y entrevistas.
6. Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios y otras fuentes de información.
7. Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.
8. Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que suponen cualquier tipo de discriminación.
9. Composición de textos propios de los medios de comunicación, como reportajes o entrevistas destinados a un soporte escrito o digital, a audio o a vídeo.
10. Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos y explicativos elaborados a partir de la información obtenida y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes.

**Lengua  
extranjera**

11. Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar experiencias, opiniones y conocimientos propios, y como forma de regular la conducta.

12. Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

13. Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.

**Generales**

- Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
- Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
- Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.

**Objetivos específicos y contenidos de tercer curso**

1. Escucha y comprensión de mensajes sencillos emitidos por los medios audiovisuales pronunciados con lentitud y claridad.
  2. Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la intención del hablante.
  3. Comprensión de la información general y específica de textos, en soporte papel y digital, auténticos, sobre temas cotidianos de interés general y relacionados con contenidos de otras materias del currículo.
  4. Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar actividades individuales o en grupo.
  5. Uso de diferentes estrategias de lectura, con ayuda de elementos textuales y no textuales; uso del contexto, de diccionarios o aplicación de reglas de formación de palabras para inferir significados.
  6. Comunicación personal con hablantes de la lengua
-

extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos.

7. Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.

8. Organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación.

9. Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.

## **Matemáticas**

### **Generales**

- Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e incorporar al lenguaje y modos de argumentación las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto en los procesos matemáticos o científicos como en los distintos ámbitos de la actividad humana.

- Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, geométricos, gráficos, cálculos, etc.) presentes en los medios de comunicación, Internet, publicidad u otras fuentes de información, analizar críticamente las funciones que desempeñan estos elementos matemáticos y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.

- Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.

### **Objetivos específicos y contenidos de tercer curso**

1. Interpretación de mensajes que contengan informaciones de carácter cuantitativo o simbólico o sobre elementos o relaciones espaciales.

2. Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones. Actitud crítica ante la información de índole estadística.

## **Educación plástica y visual**

### **Generales**

- Observar, percibir, comprender e interpretar de forma crítica las imágenes del entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.

- Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.

---

- Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.
- Expresarse con creatividad, mediante las herramientas del lenguaje plástico y visual y saber relacionarlas con otros ámbitos de conocimiento.
- Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.
- Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las Tecnologías de la Información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.
- Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades de las superficies y el detalle de manera que sean eficaces para la comunicación.
- Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados y revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución.
- Relacionarse con otras personas participando en actividades de grupo con flexibilidad y responsabilidad, favoreciendo el diálogo, la colaboración y la comunicación.

#### **Objetivos específicos y contenidos de tercer curso**

1. La percepción visual.
  2. El lenguaje y la comunicación visual: finalidad informativa, comunicativa, expresiva y estética.
  3. La imagen representativa y la imagen simbólica.
  4. Explotación de los posibles significados de una imagen según su contexto expresivo y referencial y descripción de los modos expresivos.
  5. Valoración de la imagen como medio de expresión.
  6. Interés por la observación sistemática.
  7. Realización de composiciones utilizando los elementos conceptuales propios del lenguaje visual como elementos de descripción y expresión, teniendo en cuenta conceptos de equilibrio, proporción y ritmo.
  8. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.).
  9. Descubrimiento y representación objetiva y subjetiva de las formas (posición, situación, ritmos, claroscuro, imaginación, fantasía, etc.)
  10. Utilización de las bases de los sistemas convencionales proyectivos, con fines descriptivos y expresivos.
  11. Sensibilización ante las variaciones visuales producidas
-

por cambios luminosos.

12. Construcción de formas tridimensionales en función de una idea u objetivo con diversidad de materiales.

13. Interés por la búsqueda de nuevas soluciones.

14. Identificación del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión.

15. Estudio y experimentación a través de los procesos, técnicas y procedimientos propios de la fotografía, el vídeo y el cine, para producir mensajes visuales.

16. Experimentación y utilización de recursos informáticos y las tecnologías para la búsqueda y creación de imágenes plásticas.

17. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial.

18. Reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo.

19. Experimentación y utilización de técnicas en función de las intenciones expresivas y descriptivas.

20. Realización de apuntes, esbozos y esquemas en todo el proceso de creación facilitando la autorreflexión, autoevaluación y evaluación.

21. Creación colectiva de producciones plásticas.

22. Representación personal de ideas (en función de unos objetivos), usando el lenguaje visual y plástico y mostrando iniciativa, creatividad e imaginación.

23. Responsabilidad en el desarrollo de la obra o de la actividad propia (individual o colectiva).

24. Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales, estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas.

25. Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra determinada (factores personales, sociales, plásticos, simbólicos, etc).

26. Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural.

27. Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables.

28. Aceptación y respeto hacia las obras de los demás.

---

Dentro de los contenidos obligatorios para 3º de la ESO, se puede observar en la tabla 22 que las áreas que más relación mantienen con la competencia mediática son

Educación para la Ciudadanía, Lengua Castellana y la Educación Plástica y Visual, que es una asignatura optativa.

Por otro lado, en comparación con las temáticas que se desarrollan en otros cursos, en 3º de la ESO es el curso donde los medios de comunicación aparecen con mayor frecuencia y son temática fundamental en una de las áreas. Teniendo en cuenta, este desarrollo curricular y la conveniencia de los centros escolares en los cuales se realizó el Programa de Intervención, se aprovechó el desarrollo temático para incluir las nueve unidades de trabajo dentro de las clases de Lengua Castellana en el caso de Bogotá, Esmeraldas y en el contexto del País Vasco (Hernani e Irún), en Orientación de grupo en el caso de Zaragoza y en Atención educativa en el caso de Málaga.

### **3.3. Propuestas educativas de la competencia mediática e informacional.**

Los diferentes enfoques sobre la educación en medios han generado su propio modelo sobre las habilidades y destrezas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su proceso de formación. A continuación se desarrollan cuatro modelos, los cuales responden a las corrientes sobre medios de comunicación y educación abordados en el capítulo 2 y que configuran la propuesta sobre competencia mediática e informacional que articula esta investigación.

#### **3.3.1. La competencia mediática: acceder, comprender y crear.**

El Reino Unido cuenta con una amplia historia sobre la educación en medios, como se ha evidenciado a lo largo del capítulo 2. Actualmente, una de las organizaciones que ha venido consolidando el tema de la competencia mediática o alfabetización mediática dentro del área educativa, es la Oficina de Comunicación del Reino Unido (OFCOM). Dicho estamento define la alfabetización mediática como la capacidad de acceder, comprender y crear comunicaciones en una variedad de contextos, es decir, la capacidad de operar la tecnología para encontrar lo que se busca,

de comprender el lenguaje que utiliza la información a la que se accede y de comunicar las opiniones o ideas que se tengan.

Para OFCOM (2005), la educación en las habilidades de la competencia mediática cumple tres objetivos claves. El primero, la contribución a la democracia, a la participación y a la ciudadanía activa. El segundo, el fomento de la economía del conocimiento, la competitividad y la elección. Y el tercero, la promoción del aprendizaje permanente, la expresión cultural y la realización personal. Por todo ello, la competencia mediática es indispensable para el desarrollo político, cultural, social y económico de un país, así como para que el individuo pueda desarrollarse dentro de su sociedad.

De acuerdo con los planteamientos de OFCOM (2004), la promoción y el desarrollo de este conjunto de habilidades en la sociedad, posibilita que los ciudadanos sean capaces de elegir y protegerse a sí mismos y a sus familias sobre contenidos tendenciosos, presentes en diferentes formatos en el mundo de la información. Sin embargo, Buckingham (2002) plantea al respecto, que la alfabetización mediática es un conjunto de herramientas cognitivas que capacitan a las personas para comprensión y uso de los medios. Es así, que se no queda en un mecanismo de entrenamiento, sino que se ubica en una adquisición de herramientas para la comprensión de contextos más amplios y complejos, una forma de preparación para la vida dentro de un escenario de información. Es por ello, que a la hora de proponer actividades de trabajo dentro del aula, Buckingham parte de la deducción y no de la inducción como orientación pedagógica. Esta orientación se recoge en el Programa de Intervención, ya que las actividades que se plantean, en su mayoría tienden a una reflexión deductiva como estrategia para la construcción de un pensamiento crítico frente a los medios de comunicación y la información. Por ejemplo, al trabajar sobre la utilización del color, el alumnado paso a paso, van descubriendo la representación simbólica del color y los mecanismos de persuasión presentes en éstos.

Continuando con este enfoque pedagógico, Buckingham (2005) plantea que la educación en medios se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje acerca de los medios, y, a lo largo de su obra, resalta que la educación mediática debe desarrollar

habilidades de comprensión crítica y de participación activa en los alumnos, es decir, gira en torno a las capacidades críticas y creativas del alumnado.

El modelo de competencia mediática que se propone desde Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer y Willett (2005), Livingstone, Van Couvering y Thumim (2005) y OFCOM (2008), parte de la definición de competencia mediática como la habilidad para acceder, comprender y crear. Cada habilidad se configura como una compleja red de otras habilidades. La representación de este esquema puede observarse en la figura 12

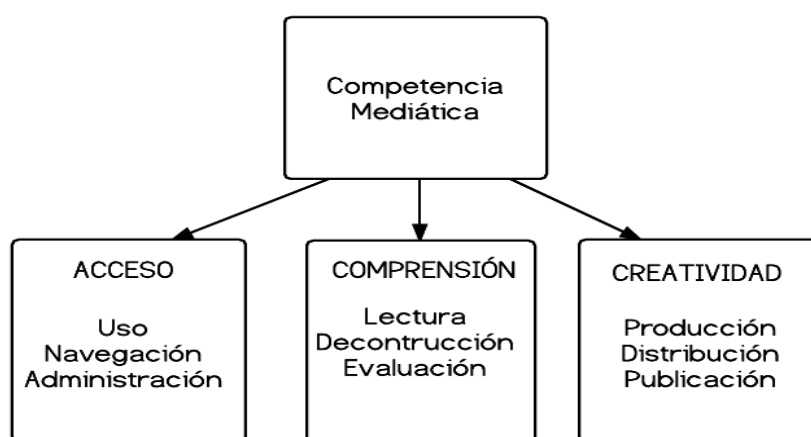


Figura 12. Habilidades de la competencia mediática propuestas por Buckingham et al. (2005), Livingstone et al. (2005) y OFCOM (2008).

En una descripción más amplia de las habilidades que componen la competencia mediática desde esta propuesta, el acceso se compone de dos dimensiones. Una dimensión que se refiere al acceso físico a los equipos, en un entorno donde es posible utilizarlo sin restricciones, y otra dimensión que se refiere a la capacidad de manipular la tecnología y las herramientas relacionadas para la localización del contenido que se requiere. En este sentido, la habilidad del acceso está compuesta por los aspectos del acceso básico y la propiedad, de la competencia de navegación, de la competencia de control y de la competencia de regulación.

- El acceso básico y la propiedad se refiere a la capacidad contextual de poder adquirir o utilizar un medio. Es decir, las opciones de



equipamiento tecnológico que las personas tienen a su alcance y los contextos de uso (familiares, escolares, grupo de amigos, institucionales). Este aspecto coincide con el modelo propuesto por Pérez Tornero y Varis (2012), cuando éste plantea *el contexto de uso*, como una parte de la competencia mediática e informacional. Dentro de nuestra investigación, este aspecto se tiene en cuenta y se retoma desde dos miradas: la primera, en la selección de los grupos control y experimental, los cuales fueron elegidos teniendo en cuenta que los patrones socioeconómicos y educativos fueran similares, y la segunda, dentro del Programa de Intervención, se trabaja el tema de la brecha digital a partir de una reflexión sobre la utilización de los medios de comunicación y las diferentes razones por las cuales las posibilidades de acceso son distintas entre países y personas de un mismo país como segmento poblacional.

- La competencia de navegación, de acuerdo con Buckingham, et al., (2005), está relacionada con el conocimiento que se tiene para utilizar, recuperar y encontrar contenidos en diferentes formatos y a través de distintos dispositivos y aplicaciones. En general, se refiere a las competencias necesarias para el descubrimiento de las principales características de la tecnología de los medios de comunicación, para la utilización de hipervínculos, para el acceso a sitios web y para el control de las funciones de un teléfono o un televisor. Esta competencia se retoma dentro del Programa de Intervención llevado a cabo con actividades, en las cuales se profundiza en la utilización eficaz de motores de búsqueda y almacenamiento de la información.

- La competencia de control se refiere al dominio avanzado que se ejerce sobre el uso de la tecnología. Las competencias en el control de los medios de comunicación son más sofisticadas que las competencias en navegación, puesto que exigen un control más complejo del uso de aplicaciones y medios de comunicación, tanto a nivel teórico como práctico. Por ejemplo, el uso de servicios interactivos *on line*, el manejo de bases de datos, las cuentas de correos, las bancas electrónicas, etc..

- La competencia en la regulación de la tecnología está relacionada con una capacidad metacognitiva de identificar el uso más adecuado y correcto de la información, de los contenidos y de las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación. Es decir, el conocimiento para gestionar la privacidad y para filtrar los accesos a información inapropiada o perjudicial, y el respeto por otros usuarios y contenidos.

Como ya se ha abordado en el capítulo 1, frente a estas dos competencias de control y regulación, los adolescentes con un alto nivel de acceso a la tecnología en comunicación, han desarrollado las capacidades de navegación planteadas en este modelo, pero carecen de la capacidad avanzada para la utilización eficaz de los medios de comunicación. Éstos sobreexponen su vida privada a través del manejo de perfiles en redes sociales, y en algunos casos, están expuestos a ejercer o a ser víctimas de agresiones a través de los medios de comunicación. Por ello, en el Programa de Intervención se desarrollan con mayor profundidad, los aspectos éticos del uso de los contenidos, y en menor medida, el entrenamiento en el uso de una aplicación o tecnología. Así mismo, dentro del cuestionario sobre competencia mediática e informacional, los aspectos de navegación tienen una menor valoración que los aspectos relacionados con la recepción crítica de la información y la transformación de su realidad comunicativa.

Dentro de este modelo, la comprensión se concibe desde dos perspectivas. La primera, orientada a la comprensión del lenguaje que se utiliza en diferentes contextos y medios, es decir, conocer e identificar la construcción textual, las convenciones, los recursos retóricos, los símbolos y las características de diseños en la producción. Y una segunda perspectiva, relacionada con la capacidad crítica de evaluar los textos y las fuentes, de diferenciar los niveles de credibilidad, de identificar la dependencia de los medios, y de reconocer la influencia y los efectos de los medios en la sociedad y en la construcción social de la realidad.

En esta línea, Buckingham (2005) plantea que existen cuatro elementos claves, que abarcan un marco teórico, y que pueden ser aplicables a los diferentes medios de comunicación. Se desarrollan de la siguiente manera:

1. La producción. Ésta incluye el reconocimiento de que los textos mediáticos se elaboran conscientemente, bajo unos intereses (económicos, sociales y culturales), y a una escala mundial. Por ello, en el estudio de la producción mediática se debe atender a:

- Las tecnologías. Para la identificación de las tecnologías que se utilizan para la producción y distribución de los textos mediáticos.
- Las prácticas profesionales. Para la identificación de la distribución laboral dentro del sector y el reconocimiento de las tareas que se realizan y de quiénes las ejecutan.
- La industria. Para la comprensión de las relaciones mercantiles entre los medios de comunicación, y los beneficios que se obtienen a nivel económico y social.
- Las conexiones entre los medios. Para el reconocimiento de las prácticas transmediáticas entre las productoras, los medios de comunicación y las empresas asociadas.
- La regulación. Para el conocimiento de los mecanismos de control, de distribución y de legislación sobre los medios de comunicación y la información.
- La circulación y distribución. Para el reconocimiento de las dinámicas de audiencia y recepción.
- El acceso y la participación. Para la identificación de las relaciones de poder social, inmersas en los medios de comunicación.

2. El lenguaje, donde cada medio tiene su propia combinación de lenguajes para comunicar significados. Es decir, se utilizan y seleccionan fotografías, imágenes en movimientos, melodías, textos y sonidos, que reunidos en una secuencia, dan forma a un mensaje, una idea o representación.

Tras el análisis de estos tipos de lenguajes, se puede lograr un mayor conocimiento sobre cómo se crean los significados dentro de las producciones mediáticas. El estudio del lenguaje significa centrarse en:

- Los significados. Para reconocer cómo se utilizan los medios de comunicación, y sus diferentes formas de lenguaje para expresar ideas o significados.
- Las convenciones. Para identificar cómo se produce la familiarización con el uso de los diversos lenguajes, y cómo se incorporan en la cotidianidad.
- Los códigos. Para identificar las funciones y usos de las reglas gramaticales dentro del lenguaje mediático.
- Los géneros. Para reconocer cómo las convenciones y códigos funcionan en cada formato.
- Las opciones. Para identificar cómo influye la selección de un determinado lenguaje en la emisión de un mensaje.
- Las combinaciones. Para identificar cómo se transmiten los significados, a partir de la utilización de un conjunto determinado de secuencias de imágenes y sonidos.
- Las tecnologías. Para conocer cómo afectan las tecnologías a los significados que se pueden crear.

3. La representación. Sobre este aspecto, Buckingham (2005) plantea que es uno de los principios más relevantes y básicos de la educación mediática, en la medida que evidencia cómo los medios de comunicación producen una determinada visión del mundo, que responde a unos intereses económicos, políticos y sociales determinados. En ellos, no se presenta la realidad, sino que se realiza una versión de ella, que responde a sus principios e intereses, y que en ocasiones, se relaciona con la visión de mundo de los espectadores. Es así, que en el estudio de la representación se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El realismo. Para identificar los niveles de realidad representados en los textos.
- La veracidad. Para reconocer la manera de gestionar la realidad por parte de los medios de comunicación, y la obtención de una reputación de credibilidad.

- Los sesgos y la objetividad. Para identificar los valores éticos y morales que respaldan la emisión de un producto mediático.

- Las interpretaciones. Para identificar las razones, por las cuales las audiencias aceptan o rechazan las reinterpretaciones que realizan los medios de comunicación.

- Las influencias. Para analizar el alcance que tienen las representaciones mediáticas, en la construcción de la opinión pública sobre un tema o grupo social.

4. La audiencia. Este punto clave se relaciona con la identificación de las relaciones que se establecen entre los medios, los textos y los espectadores o/y usuarios. Así mismo, se atiende a los usos de la información, su circulación y distribución, la manera de reinterpretar y utilizar los medios de comunicación y los textos. En esta línea, el estudio de las audiencias significa centrarse en:

- La fijación de objetivos. Para analizar las maneras en que los medios canalizan la información a un público determinado.

- El tratamiento. Para identificar cómo los medios se dirigen a las audiencias y captan su interés a partir de unas ideas preconcebidas sobre dichas audiencias.

- La distribución. Para identificar cómo los medios llevan sus contenidos a las audiencias, y los estudios previos realizados por éstos para determinar gustos e intereses.

- Los usos. Para analizar los usos y hábitos de la audiencia en su utilización de los medios de comunicación.

- La interpretación. Para reconocer el sentido que las audiencias otorgan a los medios de comunicación.

- El disfrute. Para identificar las gratificaciones que las audiencias experimentan con los productos mediáticos, así como sus preferencias o rechazos.

- Las diferencias sociales. Para observar en el comportamiento de las audiencias, la influencia de variables como el sexo, el estatus socioeconómico, la etnia o el nivel educativo.

En cuanto a la dimensión de Lenguaje y Comprensión Crítica que proponemos, se retoma buena parte de los planteamientos de Buckingham (2005) sobre el conocimiento de los lenguajes mediáticos, como parte de la alfabetización básica dentro del sistema escolar actual. De la misma manera, se incorpora el análisis del uso funcional e intencionado de los diferentes recursos para la emisión de un mensaje, como se podrá observar más adelante, dentro de la categoría de la Recepción Crítica. Uno de los aspectos relevantes del desarrollo del pensamiento crítico frente a los medios de comunicación, es el reconocimiento de que los mensajes responden a una intencionalidad, que contienen unos valores sociales, culturales, políticos y económicos específicos, y que van dirigidos a un sector determinado de la sociedad.

En este modelo que hemos planteado, la creatividad se entiende desde la interacción de los usuarios con los medios, como cuando se escucha una canción en la radio, hasta la creación de diferentes producciones por parte de los usuarios de los medios, como cuando se graba con un teléfono móvil cualquier hecho para ser difundido en las redes sociales. En la actualidad, el desarrollo en los campos culturales, científicos, sociales y económicos se genera, en buena parte, en la creación y distribución de la información a través de los medios de comunicación. Por esta razón, se hace necesario que las personas, además de que conozcan el funcionamiento de los medios de comunicación y tengan la capacidad de leer sus lenguajes, también, desarrollen la capacidad de utilizar los medios, para producir y comunicar su propia opinión (Buckingham, 2005).

En la explicación del contexto mediático, el concepto de creación es amplio y abarca diferentes habilidades, que van desde niveles simples de publicaciones con herramientas básicas, como el envío de un correo electrónico, hasta sofisticadas construcciones, como las aplicaciones para dispositivos móviles. Al respecto, Mansell (2004) plantea que, dentro del numeroso grupo de usuarios de internet, son pocos los que participan y crean, y solamente una minoría es autora de nuevo conocimiento. Este

fenómeno puede apreciarse en los usuarios de juegos online, en donde a menor dificultad del juego, existe un número mayor de jugadores, mientras que a medida que los juegos se sofistican, y aumenta la dificultad, el número de jugadores se reduce.

Respecto a la interacción con los medios, se debe tener en cuenta, que al igual que la creatividad, ésta es amplia, puesto que incluye diversas actividades, desde la participación telefónica en un programa de radio hasta el voto electrónico. En este aspecto, los adolescentes han desarrollado diversas prácticas de auto presentación, como se abordó en el capítulo 1, en las cuáles se evidencia la capacidad, tanto creativa como de interacción. Sin embargo, dichas prácticas quedan reducidas al espacio del ocio y el entretenimiento, siendo necesario, que se incentive a que estas prácticas se traduzcan en actos de injerencia en la esfera pública, y que supongan una aportación al proceso de apropiación y compromiso ciudadano.

En esa línea, las habilidades claves que debe demostrar una persona que posea la competencia mediática, giran en torno al esquema que se presenta en la tabla 23. En este esquema se puede apreciar cómo se retoma la definición de competencia mediática para construir las dimensiones y cómo están centradas en generar un pensamiento crítico que se materialice en procesos creativos con los medios de comunicación.

Tabla 23

*Modelo sobre las claves de la competencia mediática elaborado por OFCOM (2008)*

<b>Definición</b>	<b>Ejemplo de competencias</b>	
<b>Acceso</b>	Uso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar y utilizar la tecnología.</li> </ul>
	Navegación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar una guía de programación electrónica y de navegación.</li> </ul>
	Administración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder, almacenar y recuperar contenidos y servicios.</li> <li>• Buscar efectivamente y de manera segura.</li> <li>• Modificar requisitos particulares para las aplicaciones.</li> </ul>
<b>Comprensión</b>	Lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar cortafuegos y filtros.</li> <li>• Reconocer elementos como la editorial, la publicidad y el patrocinio.</li> </ul>
	Deconstrucción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los contextos y motivaciones de los medios.</li> </ul>

---

	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tener una opinión crítica sobre la calidad y la procedencia de la información.</li><li>• Tomar decisiones informadas sobre los medios de comunicación y los servicios ofrecidos.</li></ul>
<b>Creatividad</b>	Producción	<ul style="list-style-type: none"><li>• Usar la tecnología para comunicar ideas, información y opiniones.</li></ul>
	Distribución	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contribuir con el proceso democrático por medios electrónicos.</li></ul>
	Publicación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Publicar y realizar transacciones en línea.</li><li>• Utilizar y crear medios de comunicación de manera responsable y ética.</li></ul>

---

En la perspectiva de identificar variables que influyen en el desarrollo de la competencia mediática, Livingstone y Helsper (2010) postulan un modelo en el cual las variables demográficas influyen en las habilidades de la competencia mediática, específicamente en el acceso y uso de internet en los adolescentes. Sin embargo, su propuesta puede trasladarse a otras habilidades, como la comprensión y la creatividad, en tanto los factores contextuales influyen de manera similar (Lee, 2010).

La figura 13 plantea que las variables demográficas de género, edad y nivel social, influyen en el uso positivo o negativo de internet. Este uso puede ser más positivo, en cuanto mayor sea el acceso a la tecnología, se tengan más años de acceso, se cuenten con mayores procesos de alfabetización y se posea una mayor frecuencia de uso. De ahí, que dentro de esta investigación, las variables demográficas propuestas en este esquema se hayan tenido en cuenta, en tanto que el estudio se realiza dentro de un rango de edad intermedio dentro del desarrollo de la adolescencia. Así mismo, se ha tenido en cuenta que los centros escolares seleccionados tuvieran un nivel socio-económico similar.

En la misma línea, una de las hipótesis que se plantea dentro de la investigación enuncia, que cuando se mejoran los procesos de formación de los adolescentes en los temas relacionados con la competencia mediática e informacional, mejora en éstos el uso asertivo de los medios de comunicación.



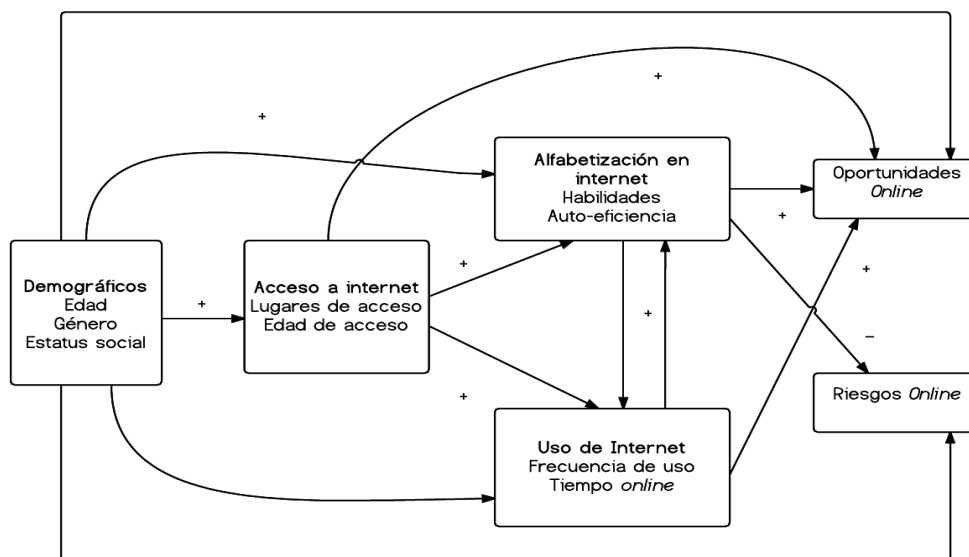


Figura 13: Modelo Hipotético de recorrido entre aspectos demográficos y el acceso a internet

De la misma manera, Livingstone, et al., (2005) postulan que el desarrollo de la competencia mediática depende de diferentes variables, que las agrupan en dos conjuntos: aspectos facilitadores y barreras. De acuerdo con estos autores, los facilitadores del proceso de alfabetización son:

- El diseño de tecnologías y contenidos, en donde a mejor diseño, la exigencia de conocimientos y habilidades técnicas de los usuarios es menor.
- La educación de adultos. Existe un aumento de cursos y uso de los medios de comunicación, que promueven el acceso, uso y creación de los medios de comunicación. Es tanto una demanda como una oferta académica.
- La información al consumidor y la conciencia, que se sensibiliza a través de campañas. Ésta se considera necesaria para el desarrollo de la confianza como consumidor dentro de los medios de comunicación como industria, y desde los entes reguladores para evitar la credulidad ciega.

- La percepción del valor de los bienes y servicios de los medios de comunicación. Éste es un elemento básico para que el trabajo de alfabetización mediática con los grupos marginados sea efectivo.

- La auto-eficacia, que es la unión entre las habilidades y la confianza en el uso de las nuevas tecnologías en comunicación. El uso acertado de la tecnología por parte del usuario le genera confianza, y a su vez, propicia la exploración de nuevas herramientas y funcionalidades, aumentando el uso y con ello el desarrollo de la alfabetización mediática.

- Las redes sociales, que refuerzan la frecuencia de acceso y aumentan la interconexión entre usuarios.

- La composición familiar. Los niños y adolescentes facilitan la actualización sobre tendencias tecnológicas de ocio y entretenimiento. Los jóvenes tienden a la enseñanza de sus padres en el uso y creación de contenidos, especialmente en internet.

- Los trabajos que implican el uso de ordenadores y nuevas tecnologías, que generan un ambiente de actualización laboral, aumentan el uso de herramientas telemáticas básicas, y con ellas, las habilidades relacionadas con la alfabetización mediática.

- Los actores institucionales, que cuando trabajan juntos u orientados hacia la ampliación de experiencias y conocimientos de los medios de comunicación y la información, contribuyen a aumentar la alfabetización mediática.

Respecto al conjunto de las barreras que pueden afectar el proceso de desarrollo de la competencia mediática, estos autores plantean las siguientes:

- La edad, que estratifica la población en su acceso. Las personas mayores, en general, tienen menores niveles de acceso a los nuevos medios de comunicación, aunque su comprensión crítica puede ser mayor que la de los jóvenes.

- El estatus socioeconómico, que parece influir más en el acceso básico u avanzado de la tecnología, mientras que el nivel educativo suele influir sobre la comprensión crítica.
- El género. Continúa siendo significativo, en relación con algunas de las habilidades más avanzadas de acceso (navegación, control, regulación). Se hace particularmente evidente en los contenidos de creación, en donde los hombres destacan en la creación de sitios web y en comunidades virtuales.
- La discapacidad. Las características de la tecnología pueden ser un obstáculo para los procesos de aprendizaje.
- La etnia. Los grupos minoritarios socialmente discriminados, también se encuentran en desventaja con respecto a la alfabetización mediática. La etnicidad, el estatus socio-económico y el género se interrelacionan, forjando inequidades sociales, políticas y económicas.
- El dominio de la lengua. Los niveles de habilidad tanto en la lectura como en la escritura y en la interpretación, se relacionan con la habilidad y la capacidad de acceder, comprender y crear en los medios de comunicación.

Este planteamiento sobre aspectos facilitadores y barreras, refuerza la idea de que los factores contextuales influyen en el desarrollo de las personas, y en nuestro caso, en el desarrollo de la competencia mediática e informacional. Es por ello importante, tener en cuenta estos aspectos para poder realizar un trabajo educativo. Al mismo tiempo, como se planteó en el capítulo 2, el equipamiento de las aulas de tecnología, no es suficiente para la mejora de las competencias de los adolescentes en las áreas de tecnología y comunicación. Por ello, es necesaria la intervención de procesos pedagógicos, direccionados hacia la apropiación de los medios de comunicación, y no sólo al entrenamiento en el uso de un ordenador o juego educativo. Al respecto, Buckingham, et al., (2005), Livingstone, et al., (2005) plantean que las principales barreras en la alfabetización de los medios de comunicación son las de acceso y comprensión. En cuanto al acceso, por las dificultades de conexión y publicación de contenido, y en cuanto a la comprensión, por la ausencia de posturas

críticas hacia los propios medios. En ese sentido, el trabajo con materiales educativos orientados a formas alternativas de acceso y de publicación de la información, así como el ofrecimiento de herramientas para el análisis crítico de la información, favorece la disminución de las brechas contextuales, que existen en el acceso y uso de los medios de comunicación y la información por parte de los adolescentes.

La propuesta pedagógica que propone Buckingham (2005) para trabajar la educación en medios, se basa en un enfoque dinámico e inductivo. El alumnado y el profesorado, en un proceso colaborativo, analizan las experiencias cotidianas, y a través de éstas, se induce a una adquisición de conocimientos académicos sobre el análisis crítico del lenguaje y el uso de éste. Dicho proceso de aprendizaje se compone de tres fases. En la primera fase, se explicitan los saberes producto de la experiencia cotidiana. En la segunda fase, se sistematiza ese conocimiento y se generaliza a partir del mismo. Y en la tercera fase, se amplían y se superan los conocimientos. Esta propuesta concuerda con el modelo de multialfabetizaciones formulado por Cope y Kalantzis (2009), que aborda, como punto de partida, el proceso de aprendizaje desde los conocimientos, las experiencias y el contexto del alumnado. Esto les lleva hacia la transformación de su realidad, a través de la perspectiva de la emancipación del conocimiento. En este modelo, se experimenta con el conocimiento que se tiene y con el que se va adquiriendo. Posteriormente, se conceptualiza, se nombra, se utiliza la teoría, y se analiza desde perspectivas tanto funcionales como críticas, y se finaliza apropiando el conocimiento a través de la aplicación, de forma asertiva y creativa a la situación. En la tabla 24 se sintetiza este modelo y se observa la transformación de la propuesta inicial de 1996.

Tabla 24  
*El "cómo" de las multialfabetización- microdinámica de la pedagogía. (Cope y Kalantzis, 2009)*

<i>Orientaciones pedagógicas Formulación - 1996</i>	<i>Procesos del conocimiento Reformulación - 2006</i>
Práctica situada	Experimentar ... el conocido ... el nuevo
Instrucción abierta	Conceptualizar ... nombrando ... con la teoría

---

Demarcación crítica	Analizar ... funcionalmente ... críticamente
Transformación práctica	Aplicación ... apropiadamente ... creativamente

---

Esta perspectiva pedagógica se retoma a lo largo del Programa de Intervención realizado, como podrá apreciarse en la explicación de la propuesta de Intervención, en tanto la dinámica de las sesiones parte, en la mayoría de las veces, de actividades en las cuales se evidencia el saber o la experiencia del alumnado, que actividad tras actividad, van incluyendo conceptualizaciones y análisis. Por otro lado, todas las sesiones se han planteado con el desarrollo de un trabajo individual y grupal, en el cual los adolescentes pueden discutir con sus pares y llegar a conclusiones con los conocimientos que se ofrecen en las sesiones.

De esta manera, el trabajo está centrado en la experiencia del alumnado, que tiene un carácter cooperativo. El rol del profesorado es de guía, y la dinámica de aprendizaje es de orden inductiva. Cada sesión incluye una actividad que ejemplifica cómo se puede evolucionar en las prácticas cotidianas hacia una recepción crítica, responsable y transformadora de la propia realidad comunicativa.

### **3.3.2. La competencia mediática: Un propuesta de seis dimensiones.**

Este modelo nace de la necesidad de conocer el grado de competencia mediática de los españoles, y con ello, la realización de un plan de acción para la alfabetización mediática dentro del país, a partir de un diagnóstico previo. Este proceso implicó a investigadores del área de educación y comunicación de 17 universidades, una por cada comunidad autónoma.

Ferrés (2007) parte de la concepción de competencia como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias en un determinado contexto. En el caso de la comunicación audiovisual, la competencia abarca las producciones que se

expresan mediante la imagen y el sonido, en cualquier soporte o medio. De este modo, dicha competencia se concibe como la capacidad del individuo para interpretar, analizar y reflexionar las imágenes y los mensajes audiovisuales desde una perspectiva crítica, además de la capacidad de obtener unos mínimos saberes para la expresión en este ámbito. Esta perspectiva resalta un ámbito de conocimientos sobre los medios, y otro, de uso de éstos.

Desde esta perspectiva, la competencia audiovisual, que posteriormente se entrelaza con la mediática, posee dos capacidades básicas. La primera, referida a la traducción de emociones en reflexiones, como se plantea en el siguiente párrafo:

En otras palabras, para que una persona pueda ser considerada competente en comunicación audiovisual no se le ha de exigir que, como espectador, sustituya la emoción por la reflexión, sino que ha de ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción (Ferrés, 2007. p.103)

La segunda capacidad tiene relación con el análisis crítico de los productos audiovisuales, y la producción de mensajes audiovisuales sencillos y comprensibles.

Es así, que desde esta perspectiva se entiende la competencia como la capacidad de manejar y conocer un grupo de conceptos, procedimientos y actitudes, que en el área de la educación en medios, se materializa y explica a través de un modelo compuesto por seis dimensiones, que son:

1. Lenguaje.
2. Tecnología.
3. Recepción y Audiencia.
4. Producción y Programación.
5. Ideología y Valores.
6. Estética.

De acuerdo con Ferrés y Piscitelli (2012), esta propuesta es flexible y susceptible de modificaciones, respondiendo a las dinámicas comunicativas que vayan surgiendo en el fenómeno comunicativo. De ahí, que se propongan tres modificaciones. La primera, con la pluralización de la primera dimensión, nominándola “Lenguajes”. La segunda,

con el cambio de nominación de la tercera dimensión, pasando de “Recepción y Audiencia” a “Procesos de Interacción”. Y la tercera modificación, con la sustitución del nombre de la cuarta dimensión, pasando de “Producción y Programación”, a “Procesos de Producción y Difusión”.

Las dimensiones se componen de un conjunto de magnitudes que sirven para definir un fenómeno, en este caso, el fenómeno de la comunicación. Las magnitudes que conforman las dimensiones deben explicarse de manera holística e interrelacionando entre sí, las diferentes magnitudes (Ferrés y Piscitelli, 2012). En estas seis dimensiones se considera tanto el saber, el saber hacer y la metacognición de dicha competencia.

Este modelo ha sido considerado dentro de esta investigación, en tanto que las dimensiones e indicadores nos han servido como base y modelo para diseñar nuestra propia propuesta. A su vez, los instrumentos de medición, que se han formulado a nivel nacional para identificar el grado de competencia mediática de la sociedad española, han sido retomados en buena parte, en los instrumentos pre-test y post-test que se han utilizado dentro de esta investigación.

Continuando con la descripción de cada una de las dimensiones, en la tablas 25, 26, 27, 28, 29,30, y 31 se enuncian los indicadores que componen cada dimensión. Así mismo, se muestra la composición por conocimientos y capacidades de las dimensiones, y la subdivisión de los indicadores en el ámbito del análisis y de la expresión.

Tabla 25  
*Dimensión de Lenguaje (Ferrés, 2007)*

Dimensión de Lenguaje	Análisis	Expresión
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual y la capacidad para utilizarlos.</li><li>• Capacidad de analizar mensajes audiovisuales desde el sentido y el significado, así como desde las estructuras narrativas, categorías y géneros.</li></ul>	Capacidad de analizar y valorar el uso de recursos formales, vinculados a la imagen, al casting, a la	Capacidad de elaborar diferentes tipos de imágenes a través del uso correcto de los recursos relacionados con la imagen.

	iluminación y a la edición.
Capacidad de identificar las características de los diferentes medios y géneros: -Relato audiovisual -Informativos -Publicidad -Concursos -Magazines, <i>Realitys</i> y debates.	Capacidad de relacionar imágenes y conferir nuevos sentidos. Capacidad de integrar y asociar imágenes, sonidos y textos verbales, de forma creativa, para formar nuevos productos audiovisuales y valores comunicativos.

En esta propuesta, se denota una amplitud de capacidades y un énfasis en lo audiovisual, como se manifiesta en la tabla 25. Sin embargo, en el año 2012, Ferrés y Piscitelli sintetizan el ámbito del análisis a cuatro grandes capacidades, vinculadas a los recursos utilizados en los mensajes para dar sentido, significado y representar la realidad. Es así, que la primera capacidad se relaciona con la interpretación y la valoración de los distintos códigos, de acuerdo con la representación y función del mensaje. En la segunda capacidad, se analizan y valoran los mensajes, desde el significado, el sentido, la estructura narrativa, el género y el formato. En la tercera capacidad, se trata de la comprensión del flujo de historias e informaciones en los múltiples soportes, es decir, no solamente en los formatos audiovisuales como en la propuesta inicial. Y finalmente, en la cuarta capacidad, se propone el desarrollo de la intertextualidad para la elaboración de un conocimiento abierto, sistematizado e interrelacionado.

Dentro del presente Programa de Intervención, se facilitó a los adolescentes herramientas que les permitieran identificar los códigos y símbolos utilizados en los diferentes medios de comunicación, y la función semiótica de éstos. Así mismo, a través de diferentes actividades de creación, se incentivó al alumnado, a la correcta utilización



de estas herramientas. Por ejemplo, en la creación de textos escritos de manera colectiva o en la creación de guiones literarios.

En el ámbito de la expresión, Ferrés y Piscitelli, en el 2012, plantean las siguientes capacidades:

- Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multimedial y multimodal.
- Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.
- Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad (Ferrés y Piscitelli, 2012. p. 79)

Tabla 26

*Dimensión de Tecnología (Ferrés, 2007)*

Tecnología	Análisis	Expresión
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes.</li></ul>	Conocer los principios fisiológicos que hacen posible la comunicación audiovisual.	Manejar equipos de registro visual con mínima corrección técnica.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.</li></ul>	Conocer el desarrollo histórico de la comunicación audiovisual.	Manejar sistemas de edición.
	Detectar la manera de cómo se han realizados los efectos.	Manejar sistemas de captación y modificación de imágenes.

En esta dimensión de Tecnología, como se observa en la tabla 26, dentro del ámbito de la expresión, Ferrés y Piscitelli (2012) proponen tres capacidades diferentes. La primera, plantea el uso correcto de las herramientas comunicativas en un entorno

multimedial y multimodal. La segunda, propone la adecuación de las herramientas tecnológicas a los fines comunicativos que se persiguen. Y la tercera, la elaboración y manipulación de los sonidos e imágenes, conscientes de las formas de cómo se representa la realidad.

Dentro de nuestro Programa de Intervención, esta manera de entender la tecnología ha estado vinculada transversalmente a la apropiación de la tecnología y al uso de los medios y la información. Es decir, ha estado relacionada con la ampliación del espectro de posibilidades de uso de la tecnología dentro de su vida cotidiana. De acuerdo a lo que hemos planteado anteriormente, en este capítulo y en el capítulo 2, consideramos que en de la educación en medios, el tiempo del desarrollo de una conciencia crítica debe ser protagónico, y el entrenamiento en el uso de la tecnología, no debe restar ese protagonismo.

Tabla 27

*Dimensión de Producción y Programación (Ferrés, 2007)*

Procedimientos de producción y programación	Análisis	Expresión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción, y de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales.</li> </ul>	<p>Conocer la relación entre los mensajes audiovisuales y la industria.</p> <p>Diferenciar entre medios públicos y privados.</p>	<p>Detectar las omisiones o la escasez de abordaje de temáticas en los medios de comunicación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales, y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.</li> </ul>	<p>Diferenciar entre la emisión en directo y en diferido.</p> <p>Conocer las fases de producción y las profesiones.</p> <p>Valorar el que las relaciones emisor-receptor se inviertan.</p>	

Esta dimensión de Producción y Programación, propuesta por Ferrés y Piscitelli en el 2012, modifica su nombre abordando el tema de la difusión de las habilidades y

conocimientos a desarrollar dentro de la competencia mediática. Es así, que en el ámbito del análisis plantean el conocimiento, por lo menos de manera básica, tanto de los sistemas de producción como de las técnicas de programación y los mecanismos de difusión. Así mismo, en el ámbito de la expresión se plantean siete nuevas capacidades a desarrollar, las cuales se enuncian a continuación:

- El conocimiento de las fases e infraestructuras necesarias para la producción de un producto dentro de los medios de comunicación.
- El trabajo colaborativo en la creación de productos multimedia o multimodal.
- La selección de mensajes, la apropiación de ellos y la transformación en nuevos significados.
- La socialización y difusión de la información a través de los medios tradicionales y de los nuevos medios de comunicación.
- El manejo de la propia identidad y los datos *on-line* y *off-line*.
- La gestión de la autoría intelectual.
- La construcción de redes de colaboración.

Estas capacidades guardan relación con los planteamientos de Jenkins (2006) sobre las nuevas competencias mediáticas: el trabajo colaborativo, la creación colectiva e individual, la actualización de perfiles, y la actividad *on-line* y *off-line*.

Dentro del Programa de Intervención llevado a cabo, esta dimensión ha estado presente desde dos perspectivas. Una, dirigida al conocimiento y la experimentación de los procesos de producción, a través de la creación grupal de un documento audiovisual y la creación colaborativa de un texto escrito, utilizando herramientas telemáticas en línea. Y la segunda, a través de la reflexión sobre la función social de los medios de comunicación.

Tabla 28

*Dimensión de Ideología y Valores (Ferrés, 2007)*

Dimensión de Ideología y valores	Análisis	Expresión
• Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los	Tomar partido ante la	Producir

<p>mensajes audiovisuales, en cuanto a las representaciones de la realidad, y en consecuencia, como portadores de ideología y de valores.</p>	<p>ideología y los valores representados en los medios.</p>	<p>mensajes, para transmitir o criticar valores presentes en los medios.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo, como expresión y como soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.</li> </ul>	<p>Analizar y valorar los mensajes como refuerzo de los valores presentes en la sociedad.</p>	
	<p>Detectar estereotipos y analizar sus causas y consecuencias.</p>	
	<p>Distinguir entre la realidad y la representación.</p>	
	<p>Reconocer el acto de informarse, recurriendo a una variedad de medios.</p>	
	<p>Criticar los efectos de la homogenización cultural.</p>	

En esta dimensión de Ideología y Valores, se han incorporado posteriormente capacidades relacionadas con un pensamiento crítico y reflexivo sobre la intencionalidad presente en la emisión de los mensajes, tanto en los escenarios industriales como culturales, y capacidades relacionadas con la reflexión, sobre la propia actitud ética en el momento de acceso a la información. Esta perspectiva introduce la emoción como un elemento a tener en cuenta en la reflexión sobre los procesos de recepción, y a su vez, se relaciona con la definición de Acceso propuesta en el modelo anterior, como se puede apreciar en la tabla 23.

Los nuevos indicadores que se plantean en esta dimensión en los ámbitos, tanto de análisis como de expresión se sintetizan en la tabla 29.

Tabla 29

*Indicadores de la dimensión de Ideología y Valores (Ferrés y Piscitelli, 2012)*

Análisis	Expresión
Evaluar la fiabilidad de las fuentes.	Aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y contribuir al entorno.
Gestionar la información procedente de diferentes sistemas y entornos.	Elaborar y modificar productos para cuestionar valores y estereotipos.
Detectar intereses, intenciones y valores presentes en las producciones.	Aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para comprometerse como ciudadanos y ciudadanas.
Tener una actitud ética frente al contenido que se descarga.	
Reconocer procesos de identificación emocional con los personajes.	
Gestionar las propias emociones.	

Dentro del Programa de Intervención realizado en esta investigación, esta dimensión de Ideología y Valores ocupa un lugar preponderante en la medida que el desarrollo de las capacidades, que en ella se propone, encierra buena parte del contenido de la educación en medios.

El pensamiento crítico frente a los medios y el uso responsable en beneficio del entorno social, sólo puede ser posible si se evidencian las relaciones simbólicas de poder social y cultural inmersas en los mensajes mediáticos. A su vez, no tendría sentido desarrollo del pensamiento crítico si éste no se enlaza con el compromiso social de utilizar los saberes para la transformación del entorno social. Por ello, a través de la mayoría de actividades, se intenta, por medio de la inducción, que los adolescentes reflexionen y adquieran herramientas para poder transformar su realidad comunicativa, por lo menos la más inmediata, es decir, en la escuela y en sus relaciones interpersonales.

Tabla 30

*Dimensión de Recepción y Audiencia (Ferrés, 2007)*

Recepción y Audiencia	Análisis	Expresión
	Dilucidar las causas que hacen que un	Conocer el poder

---

<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.</li><li>• Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.</li></ul>	<p>producto guste al público.</p> <p>Discernir entre la emotividad y la racionalidad en el proceso de recepción.</p> <p>Identificar los mecanismos de identificación, proyección e inmersión presentes en los productos audiovisuales o mediáticos.</p> <p>Valorar efectos cognitivos y emocionales presentes en los diferentes productos.</p> <p>Identificar el valor del contexto en la recepción.</p> <p>Reflexionar los hábitos de consumo mediático.</p> <p>Adquirir hábitos de búsqueda de información.</p> <p>Seleccionar productos a partir de criterios conscientes.</p> <p>Conocer elementos básicos sobre los estudios de audiencia.</p> <p>Conocer las principales técnicas de programación.</p> <p>Diferenciar colectivos y asociaciones de espectadores y usuarios.</p> <p>Conocer el marco jurídico de la recepción audiovisual.</p> <p>Transferir conocimientos adquiridos en los medios a otros escenarios de la vida.</p>	<p>que comporta estar informado y las posibilidades legales de reclamación.</p>
--	---	---

---

Esta dimensión de Recepción y Audiencia está estrechamente relacionada con las capacidades que se proponen dentro de la dimensión de Ideología y Valores, como puede observarse en las tablas 29 y 30. En ésta, el énfasis se encuentra en los procesos de recepción, en los cuales se advierte una concepción de audiencia activa y ciudadana.

A su vez, retoma la capacidad para la valoración de las emociones como aspecto clave dentro del proceso de emisión y recepción.

Dentro de esta dimensión, destaca el énfasis sobre la información como un conjunto de representaciones sobre la realidad, en la que la verdad objetiva no existe y el estar informado depende de la capacidad de los receptores de inferir información dentro de un conjunto de diferentes cadenas y medios.

En la propuesta realizada por Ferrés y Piscitelli en el 2012 sobre las dimensiones de la competencia mediática, la dimensión de Recepción y Audiencia cambia su nombre por Procesos de Interacción. Dentro del ámbito de análisis de esta dimensión se añaden tres capacidades:

- Conocer el concepto y estudios sobre la audiencia.
- Apreciar la interculturalidad en las producciones.
- Gestionar el ocio mediático como una oportunidad de aprendizaje.

En el ámbito de la expresión, se incorporan la actitud interactiva frente a las pantallas como parte de la ciudadanía, la capacidad de trabajo colaborativo mediante la conectividad, y la capacidad de interactuar con entornos multiculturales.

Dentro del Programa de Intervención, diferentes actividades están encaminadas a que los adolescentes se identifiquen como sujetos activos en el proceso de recepción, con la posibilidad de seleccionar, crear y re-significar los mensajes, como parte de los procesos comunicativos.

Así mismo, a través de ejemplos publicitarios, se trabaja en torno al contexto como factor relevante en la recepción de las representaciones de la realidad y la participación ciudadana a través de la redacción y argumentación de quejas.

Tabla 31

*Dimensión estética (Ferrés, 2007)*

Dimensión estética	Análisis	Expresión
<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales, desde el</li></ul>	Extraer el placer de las formas de	Producir mensajes audiovisuales

<p>punto de vista de la innovación formal y temática, y desde la educación del sentido estético.</p>	<p>cómo se transmiten los mensajes.</p>	<p>comprensibles, que aporten creatividad,</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.</li> </ul>	<p>Relacionar las producciones audiovisuales con otro tipo de manifestaciones mediáticas.</p>	<p>originalidad y sensibilidad.</p>
	<p>Identificar categorías estéticas básicas.</p>	

En esta dimensión Estética, las aportaciones de la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012) en el ámbito del análisis, se limitaron a la capacidad de reconocer los mínimos de calidad estética en una producción mediática. Y en el ámbito expresivo, a la capacidad de apropiarse y transformar las producciones artísticas a través de la creatividad, de la innovación y de la sensibilidad estética.

Esta dimensión, como se observa en la tabla 31, guarda estrechos lazos con planteamientos sobre la apreciación del arte. Sobre este tema, en el capítulo 2, se expuso que la mirada de lo estético en los inicios de la educación en medios, se utilizó como una herramienta para que el alumnado pudiera diferenciar entre el arte y lo que no se consideraba arte. Sin embargo, esta mirada fue criticada y ha quedado superada tras los planteamientos de los estudios culturales. Por esta razón, dentro del Programa de Intervención se han retomado los indicadores de esta dimensión, relacionados con la capacidad de identificar las formas de cómo se transmiten sensaciones, emociones y representaciones. Por ejemplo, en las dos primeras sesiones, se abordaron cuestiones sobre la identificación de las emociones y el valor simbólico del color, a través de imágenes, anuncios, fotografías, pinturas y melodías. A su vez, cuando se abordaron temáticas sobre procesos de producción, se dotó al alumnado de conocimientos básicos sobre planos, movimientos de cámara, que se relacionan con la capacidad de producir mensajes audiovisuales comprensibles y con unos mínimos técnicos y estéticos.

Finalmente, tanto las dimensiones como los indicadores planteados, se entienden flexibles a los contextos educativos concretos, de ahí, que puedan ser adaptados en



función de variables, como la edad o el nivel cultural de las personas. De la misma manera, la propuesta está abierta a modificaciones y actualizaciones, pues debe responder a la dinámica propia de la comunicación para ser funcional.

La edad, el nivel educativo y el género son las variables que se tienen en cuenta dentro de su propuesta.

- La edad: se valora la influencia de los programas de estudio de cada época y se identifica la influencia de la historia de mediación con algunos medios por ejemplo, la televisión.
- El nivel educativo. Se reconoce en qué grado se relacionan los niveles educativos con la capacidad crítica frente a los medios de comunicación.
- El género: se identifican la actitud y sensibilidad en relación con el nivel de competencia mediática de las personas.

### **3.3.3. La competencia mediática basada en conceptos claves.**

En el ámbito de la educación en medios, la experiencia educativa en Canadá es una referencia, tanto en la construcción conceptual de las habilidades a desarrollar como en la implementación dentro del currículo.

Desde la Asociación Canadiense de Organizaciones de la Educación en Medios (CAMEO), creada en 1992, y que reúne alrededor de diez organizaciones de las diferentes regiones de Canadá, plantean que una persona alfabetizada es aquella que desarrolla dos capacidades básicas. La primera, una comprensión informada y crítica sobre la naturaleza, técnicas e impactos de los medios, y la segunda, la producción de sus propios productos mediáticos.

Esta definición está estrechamente relacionada con la propuesta del Centro de Canadá para la Alfabetización Digital y Mediática (Mediasmarts), que plantea que un consumidor y productor crítico de medios es aquél que tiene las habilidades de acceso a los medios de comunicación en un nivel básico, de análisis crítico a partir de los

conceptos claves, de evaluación de los medios desde esa misma base crítica y la capacidad de producir sus propios contenidos.

Los conceptos críticos a los que se refieren en esta propuesta, como se puede observar en la tabla 32, guardan relación con los propuestos por Masterman (1980) y la AML desde 1986, que ya se abordaron en capítulo 2.

Tabla 32

*Conceptos claves propuestos por Mediasmarts (2014) y AML (desde 1896)*

Mediasmarts	AML
Los medios son construcciones.	Los textos mediáticos construyen realidad.
La audiencia negocia los significados.	Los textos mediáticos construyen versiones de la realidad.
Los medios de comunicación tienen implicaciones comerciales.	Las audiencias negocian los significados.
Los medios de comunicación tienen implicaciones sociales y políticas.	Los mensajes en los medios tienen implicaciones económicas.
Cada medio tiene una forma estética particular.	Los textos mediáticos comunican valores. Los textos mediáticos comunican mensajes políticos y sociales. La forma y el contenido están relacionados en cada medio. Cada medio tiene una forma estética.

Estos conceptos claves son esenciales en nuestro Programa de Intervención, en tanto favorecen la reflexión y el análisis crítico frente a los medios de comunicación, a los mensajes, a los productores y a las audiencias. Todo ello, desde una postura amplia, sistémica y articulada del proceso de comunicación y su implicación en las esferas de la sociedad.

Así mismo, los enunciados de cada uno de estos conceptos, son una herramienta clarificadora de los principios de la educación en medios, con la cual se puede trabajar tanto con el profesorado como con el alumnado. De ahí, que en una de las sesiones del Programa de Intervención, se trabaje con un instrumento similar, publicado por el *Center for Media Literacy*, denominado “Cinco preguntas claves que pueden cambiar el mundo”.

Esta propuesta, de origen estadounidense, como se observa en la tabla 33, identifica cinco palabras claves, cinco conceptos y cinco preguntas, que se pueden aplicar a cualquier mensaje de los medios y que son una síntesis del planteamiento pedagógico en alfabetización mediática de esta organización. Dentro del Programa de Intervención, tanto las preguntas como el desarrollo de los conceptos básicos, se retomaron en la última sesión, ya que ésta es una herramienta didáctica que permite el desarrollo de hábitos relacionados con el pensamiento crítico.

Tabla 33  
*Relación entre palabras claves, preguntas y conceptos (CML, 2014)*

<b>Palabra clave</b>	<b>Cinco Conceptos Básicos</b>	<b>Cinco preguntas clave</b>
1 Creador	Todos los mensajes de los medios se "construyen".	¿Quién creó este mensaje?
2 Formato	Los mensajes mediáticos se construyen utilizando un lenguaje creativo que tiene sus propias reglas.	¿Qué técnicas creativas se utilizan para atraer mi atención?
3 Audiencia	Diferentes personas experimentan el mismo mensaje mediático de distintas maneras.	¿Cómo diferentes personas pueden entender el mismo mensaje de forma distinta a como lo hago yo?
4 Contenido	Los medios llevan incorporados valores y puntos de vista.	¿Qué estilos de vida, valores y puntos de vista están representados u omitidos en este mensaje?
5 Propósito	La mayoría de los medios de comunicación se organizan para obtener beneficios y / o poder.	¿Por qué se está enviando este mensaje?

En relación a la inclusión de la alfabetización mediática dentro de la política pública educativa, el Ministerio de Educación de Ontario en Canadá, de acuerdo con Wilson y Duncan (2008), instauró en los años 2006 y 2007 la educación en medios, como parte del programa de Lenguaje. Este programa está compuesto por cuatro ramas: la comunicación oral, la lectura, la escritura y la alfabetización mediática, que se estructura en niveles. En el nivel elemental, que va desde el 1 al 8, el alumnado analiza y lee, tanto textos tradicionales como logos, caratulas y envases. En el nivel secundario, que va del nivel 9 al 12, el alumnado realiza trabajos con reportes periodísticos sobre conflictos, largometrajes y producciones de cultura popular. Es decir, la educación en medios se aborda desde una mirada amplia de formatos y contenidos. Dicha concepción de medios se ha retomado a lo largo de las actividades de nuestro Programa de Intervención, y se refleja en el aprovechamiento de obras de arte, fotografías, videos caseros, videos musicales, canciones, cómics, comentarios, escritos de opinión y anuncios publicitarios como fuente de análisis y reflexión. De esta manera, se procuró que lo mediático e informacional no se redujera a un formato audiovisual o al manejo de las nuevas tecnologías.

La propuesta pedagógica del Ministerio de Ontario es interdisciplinar y multi-temática, y los ocho conceptos claves propuestos por el AML (1986) están presentes como fundamentación en la materia.

El plan de estudios se basa en el desarrollo de tres áreas. La primera, sobre la producción de los textos. La segunda, sobre la identificación de la ideología y los valores presentes en los medios. Y la tercera, sobre la comprensión de los mecanismos de captación de las audiencias y la mediación de éstas. Con el desarrollo de estas áreas, el Ministerio espera que el alumnado demuestre la comprensión de la variedad de textos mediáticos que existen, que identifique los medios y las técnicas que se utilizan para crear contenidos, que produzca textos en diferentes formatos y para diferentes propósitos y audiencias utilizando correctamente las formas, convenciones y técnicas de cada formato, y que pueda reflexionar sobre el proceso comunicativo y los medios de comunicación. Esta propuesta se relaciona con las cinco competencias esenciales de la alfabetización digital y mediática que propone Hobbs (2010), y que se desglosa en la

tabla 34, con la propuesta de Buckingham, et al., (2005), Livingstone, et al., (2005) y OFCOM (2008), desarrollada anteriormente.

Tabla 34  
*Competencias esenciales de la alfabetización digital y mediática (Hobbs, 2010: 19)*

Competencia	Definición
Acceder	La habilidad de buscar y usar herramientas mediáticas y tecnológicas, y la de intercambiar información pertinente y adecuada con otras personas.
Analizar y evaluar	Comprender y utilizar el pensamiento crítico para analizar la calidad del mensaje, la veracidad, la credibilidad, y el punto de vista, teniendo en cuenta los posibles efectos o consecuencias de éstos.
Crear	Componer o generar contenido utilizando la creatividad y teniendo en cuenta la auto-expresión, el propósito del mensaje, las audiencias y las técnicas de composición necesarias.
Reflexionar	Aplicar la responsabilidad social y los principios éticos a la propia identidad y a la experiencia vivida, al comportamiento y a la conducta en la comunicación.
Actuar	Trabajar, individualmente y en colaboración, para compartir conocimientos y resolver los problemas en la familia, en el trabajo y en la comunidad, y participar como miembro de una comunidad, tanto a nivel local, regional, nacional como internacional.

Dentro de la presente investigación, estos objetivos y competencias se consideran fundamentales para lograr empoderar a los adolescentes frente a los medios de comunicación y la información, a través de un aprendizaje permanente del consumo y la creación. En el Programa de Intervención llevado a cabo, se trabaja con diferentes formatos, se estimula el aprendizaje de técnicas de producción, y las actividades se orientan a la creación de productos que aborden situaciones de su realidad inmediata y con herramientas de esa misma realidad.

En el modelo de alfabetización que propone el Centro de Canadá para la Alfabetización Digital y Mediática (Mediasmarts), se articulan las habilidades de lo digital y lo mediático de manera similar a la propuesta que realiza la UNESCO sobre

este tema. En ambas organizaciones se plantean que son campos recientes, y que sus conceptualizaciones continúan siendo debatidas. Sin embargo, las habilidades y competencias de ambos ámbitos están fuertemente relacionadas, pueden aplicarse a los dos campos y siguen siendo un requisito indispensable en la presente revolución tecnológica y de la información.

Frente a esta articulación, en palabras de Hobbs (2010) se plantea que el término de alfabetización digital y mediática se utiliza para englobar

las competencias cognitivas, emocionales y sociales que incluye el uso de textos, herramientas y tecnologías, las habilidades de pensamiento y análisis crítico; la práctica de la composición del mensaje y la creatividad; la habilidad de integrar la reflexión ética y el pensamiento; así como la participación activa a través del trabajo en equipo y la colaboración (p.17).

La figura 14 plantea las competencias de estos dos tipos de alfabetizaciones y sus lugares de convergencia propuestos por Mediasmarts. Así mismo, se evidencia que a pesar de las convergencias, la educación mediática está orientada pedagógicamente hacia el compromiso crítico frente al consumo de los medios de comunicación, y que la educación digital se enfoca hacia el favorecimiento de la participación segura, ética e inteligente en los medios digitales.

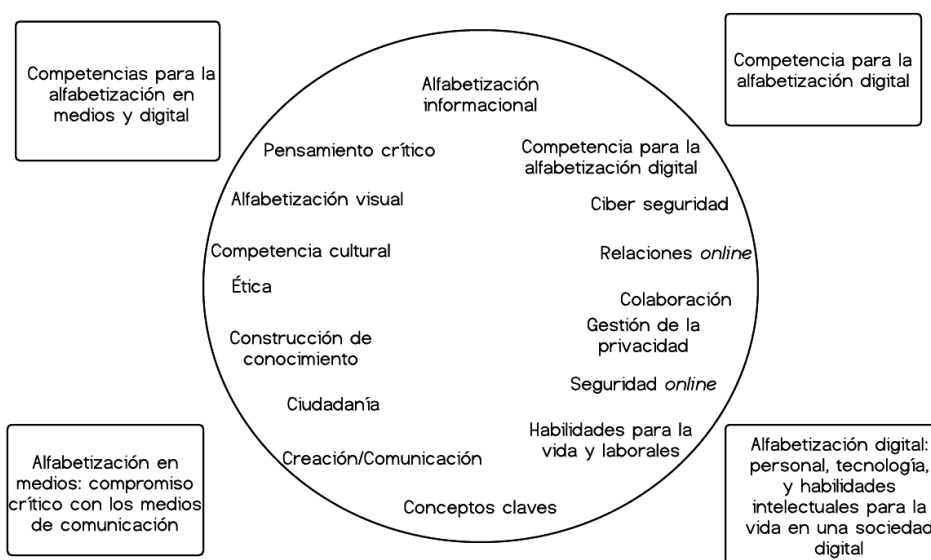


Figura 14. Competencias de la alfabetización mediática y digital (Mediasmarts, 2014)

Las propuestas que se basan en conceptos básicos han desarrollado una metodología de fácil divulgación entre el alumnado adolescente y el profesorado. En todos los casos, son conceptos orientativos que pueden ampliarse según el contexto, y que abordan los elementos centrales de la educación en medios. Éstas generan hábitos de empoderamiento frente a los medios de comunicación, razón por la cual, están presentes como estrategias didácticas en el Programa de Intervención, y son herramientas muy útiles para trabajar en procesos de formación y sensibilización sobre el tema.

### **3.4. Sistema de indicadores sobre la alfabetización mediática.**

El modelo que se presenta a continuación, es producto de un trabajo realizado por varias organizaciones a nivel europeo. Éstas son: La Comisión Europea, EAVI *European Association for Viewers Interests*, *Ministère de l'Éducation Nationale Française* (CLEMI), *Université Catholique de Louvain* (UCL), *University of Tampere* (UTA), y la *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB), quienes a partir del *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, dirigido por Paolo Celot y coordinada por José Manuel Pérez Tornero en 2009, han consolidado un marco conceptual de evaluación de los niveles de alfabetización mediática en Europa.

El desarrollo del concepto de competencia mediática e informacional deriva en una convergencia entre la educación mediática y la educación digital, como ya se ha abordó en capítulo 2. Como se observa en la tabla 35, el sistema de indicadores de alfabetización mediática está compuesto por dos dimensiones. Una, de habilidades individuales, y otra, de factores del entorno. En los anteriores modelos, esta segunda dimensión no se contempla expresamente, por lo que es una de las grandes diferencias y novedades con respecto a las otras propuestas. En el Programa de Intervención realizado, la disponibilidad mediática, como se abordó en el capítulo 1, parte de las estadísticas nacionales e internacionales sobre acceso a los medios. Respecto al contexto de alfabetización mediática, se han tenido en cuenta criterios curriculares a nivel

nacional, así como la dinámica de la industria mediática mundializada (Cuervo y Medrano, 2013).

Tabla 35

*Evaluación de la alfabetización mediática (Celot y Pérez Tornero, 2009)*

Evaluación de la alfabetización mediática	Dimensión	Competencias	Criterios	Componentes
Sistema general	<b>Habilidades personales</b>	Competencias personales	Uso y habilidades técnicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades en el uso y ordenadores.</li> <li>- Uso equilibrado y activo de los medios.</li> <li>- Uso avanzado de internet.</li> </ul>
		Competencias sociales	Habilidades cognitivas y críticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del contenido mediático y los medios.</li> <li>- Conocimiento sobre los medios y su regulación.</li> </ul>
	Habilidades comunicativas y participativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de internet.</li> <li>- Relaciones sociales.</li> <li>- Participación.</li> <li>- Creación de contenidos.</li> </ul>		
	<b>Factores de entorno</b>	Disponibilidad mediática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Telefonía móvil.</li> <li>- Internet.</li> <li>- Televisión.</li> <li>- Radio.</li> <li>- Periódicos.</li> <li>- Cine.</li> </ul>	
			Contexto de alfabetización mediática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación en medios.</li> <li>- Política de medios y de regulación.</li> <li>- Industria mediática.</li> <li>- Sociedad civil.</li> </ul>

Este modelo de evaluación de la Alfabetización Mediática propone dos tipos de competencias: las personales y las sociales. Las competencias personales tienen relación con las habilidades técnicas del uso de los medios de comunicación, es decir, la habilidad en la utilización de las herramientas informáticas y el internet, el uso equilibrado de los medios y el uso avanzado de internet. Estas habilidades de uso



guardan relación con la competencia de acceso propuesta por Buckingham, et al., (2005), Livingstone, et al., (2005) y OFCOM (2008). Dentro de estas competencias personales, también se encuentran la comprensión crítica y las habilidades cognitivas, que se materializan en la capacidad de comprender el contenido mediático y de los medios, el conocimiento sobre los medios de comunicación y su regulación, y el uso de internet en aspectos cognitivos y críticos. Estas habilidades guardan relación con la propuesta realizada por Mediasmarts (2014) y AML (desde 1996), en torno a los conceptos claves en educación mediática.

De manera similar a la propuesta de Celot y Pérez Tornero (2009), la UNESCO (Grizzle, et al., 2013) propone una matriz de la competencia mediática informacional que se observa en la tabla 36, compuesta por tres aspectos: acceso y recuperación de la información en los medios, comprensión y evaluación de los medios y contenidos, y creación e intercambio de información y productos. A diferencia de otras propuestas, ésta plantea tres niveles de desarrollo: básico, intermedio y avanzado.

Tabla 36  
*Niveles de desarrollo de las competencias (UNESCO, 2013)*

<b>Competencias</b>	<b>Niveles</b>	<b>Aspectos</b>
<b>Acceso y recuperación.</b>		Cognitivos
		Avanzado
<b>Comprensión y evaluación.</b>		Actitudinales
	Intermedio	
<b>Creación e intercambio.</b>		Conocimientos
	Básico	
		Habilidades

Por otra parte, las competencias sociales a las que se refiere esta propuesta de evaluación de la Alfabetización Mediática, que se observa en la tabla 35, están relacionadas con las habilidades comunicativas y participativas, es decir, con las relaciones sociales, la participación y la creación de contenidos. Este tipo de

competencias abordan el objetivo de fortalecer una ciudadanía crítica frente a los medios de comunicación, comprometida con los procesos mediáticos y capaz de transformar su realidad comunicativa. Al respecto, Wilson et al., (2011) plantean tres áreas claves del currículo, que mantienen relación con esta propuesta. La primera área es la del conocimiento y comprensión de los medios y la información, en pro del buen funcionamiento del sistema democrático y a favor de la participación social. La segunda área plantea la evaluación de los textos mediáticos, y de todo tipo de fuente de información. Y la tercera área, trata sobre la producción y el uso de los medios de comunicación y la información. Estas tres áreas curriculares se materializan en las competencias que se presentan en la tabla 37, las cuales guardan estrecha relación con las propuestas anteriores.

Tabla 37  
*Competencias a desarrollar con la MIL (UNESCO, 2011)*

<b>Competencias MIL</b>
Entender el papel de los medios y la información dentro del modelo democrático.
Comprender el contenido de los medios y sus usos.
Acceder a la información de una manera eficaz y eficiente.
Evaluar de forma crítica la información y las fuentes de información.
Aplicar en los formatos tradicionales y nuevos, los aprendizajes de la alfabetización mediática e informacional.
Situar el contexto socio-cultural del contenido de los medios.

Alfabetización Mediática, la UNESCO (Grizzle, et al., 2013), contempla el desarrollo de la competencia mediática e informacional (MIL) como un escenario en donde interactúan tres esferas. Dichas esferas son tanto beneficiarias de la implementación como un requisito para su desarrollo. La esfera social, en donde se

construye la política pública. La esfera institucional en donde se implementa la política pública. Y la esfera individual, en donde las personas se desarrollan como ciudadanos y se comprometen como individuos pertenecientes a una sociedad. Estas tres esferas son interdependientes, ya que si una política se construye pero no se implementa adecuadamente en las instituciones educativas, va a repercutir tanto a nivel social como individual e institucional. Es así, que propone un esquema de análisis de los modelos de desarrollo de la alfabetización mediática e informacional en el cual se evalúa los procesos de alfabetización, las competencias y el entorno, como se aprecia en la tabla 38.

Tabla 38  
*Análisis de los modelos de MIL (2013:47)*

<b>Alfabetización</b>	<b>Competencias</b>	<b>Entorno</b>
Situacional	Derechos, actitudes y valores.	Tecnológico
Pluralista	Conocimientos.	Sociocultural
Dinámica	Habilidades.	Político-Cultural

En el Programa de Intervención llevado a cabo en esta investigación se han tenido en cuenta estos elementos de análisis, tanto en la propuesta de las actividades como en la selección de los centros escolares de implementación. De esta manera, se han creado actividades en las que se retoma el contexto del alumnado, se han desarrollado principios democráticos y pluralistas, y se han trabajado con diferentes técnicas de análisis, reflexión y creación. Así mismo, en el desarrollo de las dimensiones que conforman el modelo que orientó el Programa de Intervención, la competencia se comprende desde la fórmula del saber, saber hacer y ser. Y respecto al entorno, es una de las categorías de análisis dentro de la aplicación de esta Intervención, puesto que se ha realizado en diferentes ciudades y países.

La propuesta pedagógica de Wilson et al., (2011) al profesorado para el desarrollo de la competencia mediática e informacional, incluye un conjunto de enfoques, muchos de éstos retomados en el Programa de Intervención, como se aprecia en la tabla 39

Tabla 39

*Enfoques pedagógicos propuestos por la UNESCO: Wilson et al., (2011)*

<b>Enfoque</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplos en la Intervención</b>
Enseñanza reflexiva.	Es un enfoque centrado en el alumnado, donde se pretende que el proceso educativo se realice a partir del desarrollo de la reflexión y la indagación.	Investigación de las fases de producción de un audiovisual y las profesiones involucradas en ellas.
Aprendizaje basado en problemas.	Es un enfoque que parte de una reflexión profunda de un problema de la vida real y cotidiana, y busca fortalecer el conocimiento individual y colectivo, involucrando a todo el alumnado en un mismo proyecto.	Creación colaborativa de un cortometraje o de un texto, a través de aplicaciones telemáticas.
Indagación científica.	Este enfoque pretende que se llegue al conocimiento a través del método científico de indagación.	
Estudio de caso.	A partir de un suceso de la vida real, se pretende que el alumnado identifique cómo la teoría puede aplicarse para su análisis o resolución.	Actividades con análisis de la publicidad y de la programación.
Aprendizaje cooperativo	Desde el trabajo en equipo, se pretende la realización de tareas conjuntas y llegar a metas comunes, a través de preguntas guiadas por pares y compartiendo habilidades y destrezas.	Actividades de reflexión sobre la función semiótica del color.
Análisis de texto	A través del análisis de un texto (imagen, sonido o texto), que el alumnado identifique las convenciones y códigos.	Se aborda la función de los planos y movimientos de la cámara, dentro del <i>story board</i> .
Análisis contextual.	A partir del análisis de un contexto, se desarrollan conceptos.	Se aborda la función social de los medios de comunicación o se analizan hábitos de entretenimiento.
Traducciones y simulaciones.	Este enfoque pretende que los alumnos, a partir de un producto realizado, creen uno nuevo.	Creación de guiones literarios y técnicos.

Estos enfoques pedagógicos se conciben como orientativos dentro de los procesos de alfabetización mediática e informacional. El profesorado, teniendo en cuenta su contexto educativo, es quién adecua y aplica. Con el mismo enfoque orientativo, la UNESCO (Grizzle, et al., 2013), ha propuesto un esquema que se basa en tres componentes, compuestos por temáticas y competencias, con los que se pretende la construcción de un marco común, pero abierto a modificaciones y actualizaciones. Como se observa en la tabla 40, la propuesta está compuesta por 12 competencias individuales frente a la Alfabetización Mediática e Informacional.

Tabla 40

*Competencias individuales de la MIL (UNESCO, Grizzle, et al., 2013: 56)*

<b>Componentes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Competencias</b>
Acceso y recuperación de la información y los medios.	Definición y articulación de la necesidad de información.	Determinar y articular la naturaleza, la función y el alcance de la información y los medios de comunicación, a través de una variedad de recursos.
	Búsqueda y localización de información y contenido multimedia.	Buscar y localizar información y contenido en los medios.
	Acceso a la información, los medios, los contenidos y los proveedores.	Acceder a la información necesaria y a los medios de comunicación con eficacia, eficiencia y ética, así como a los proveedores de información.
Recuperación y almacenamiento de la información y los contenidos.	Recuperación y almacenamiento de la información y los contenidos.	Recuperar y mantener la información temporalmente, usando una variedad de métodos y herramientas.
	Comprender la necesidad de la información y los medios.	Comprender la necesidad de los medios de comunicación y de los proveedores de la información en la sociedad.
	Evaluación de la información y los contenidos en los medios de comunicación y los proveedores de la información.	Evaluar, analizar, comparar, articular y aplicar criterios básicos frente a los medios de comunicación e información.
Comprensión y evaluación de los medios y la información.	Evaluación de la información y los contenidos de los medios de comunicación y de la información.	Evaluar y autenticar la información en los medios de

	Organización de la información de los contenidos de los medios.	comunicación y los proveedores de la información.  Sintetizar y organizar la información y los contenidos de los medios de comunicación.
Creación, utilización y seguimiento de los contenidos en los medios de comunicación.	Creación de conocimientos y expresión creativa.	Crear y producir nueva información y contenidos mediáticos con un propósito, de manera innovadora, ética y creativa.
	Comunicación de la información, el contenido de los medios de comunicación y el conocimiento, de manera ética y eficaz.	Comunicar información, contenidos y conocimientos, de una manera ética, de forma legal y efectiva, y utilizando canales y herramientas apropiadas.
	La participación activa en la sociedad como ciudadano.	Comprometerse con los medios de comunicación e información, en el diálogo intercultural y democrático.
	Influencia del monitoreo sobre la información, los contenidos, la producción y el uso del conocimiento.	Supervisar el impacto de la información, el conocimiento y la distribución del contenido multimedia.

Como se puede apreciar en la tabla 40, las competencias que se proponen en este modelo de la UNESCO (Grizzle, et al., 2013), responden a tres componentes que han sido desarrollados por Buckingham, et al., (2005), teniendo en cuenta los medios de comunicación, los contenidos de los medios, la información y los proveedores de información. Es decir, se evidencia, no solo el producto sino la industria y la sociedad en donde se producen. A lo largo del Programa de Intervención se ha pretendido que se entiendan los medios de comunicación dentro de un sistema de producción y consumo, que responden a intereses sociales, políticos y económicos.

### **3.5. La competencia mediática e informacional dentro del marco europeo.**

En 2007, la Comisión Europea, tras un extenso trabajo de investigaciones y consultas con expertos, logra proponer una definición de competencia mediática, en la cual convergen tanto los medios de comunicación de masas como los medios digitales. En el capítulo 2 se explicó que este proceso estuvo vinculado a un trabajo de expertos en los medios de comunicación y la educación, pertenecientes a diferentes estados miembros de la Unión Europea.

En la definición de la Comisión Europea, se expone que la alfabetización mediática tiene relación con todos los soportes mediáticos y las tecnologías digitales, y que las habilidades que se deben desarrollar están relacionadas con el acceso, el análisis y la evaluación del poder de las imágenes, de los sonidos y de los mensajes, y con la capacidad para comunicación de una manera competente, a partir del uso de las herramientas disponibles. Como se aprecia a lo largo de este capítulo, estos planteamientos son muy similares con las definiciones de otras organizaciones internacionales, como la UNESCO, OFCOM, AML, entre otras.

La Comisión Europea, además de proponer una definición sobre la alfabetización mediática, plantea que ésta debe ser promovida en todos los sectores de la sociedad y debe supervisarse sus avances (Unión Europea. Directiva 2007/65/CE, artículo 37). Por ello, a través de diferentes estudios, se ha trabajado en la creación de unos indicadores, que permitan identificar los niveles de alfabetización que existen en los 27 países de la Unión Europea. En este apartado se abordarán los resultados del *Study on assessment criteria for media literacy levels* (2009) y *Testing and Refining. Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe* (2011), ya que reúnen los datos más recientes sobre el tema.

El primer informe, *Study on assessment criteria for media literacy levels* (2009), plantea 59 indicadores de alfabetización mediática, que en el 2011 se redujo a 21 indicadores, que permitieron la creación de un cuestionario de 82 preguntas, que

abordaba las competencias individuales de la alfabetización mediática, los componentes asociados a éstas y la participación ciudadana.

En el perfeccionamiento de dichos indicadores, se contó con la ayuda de expertos de Europa, en las áreas de comunicación y educación. Las preguntas del cuestionario se realizaron retomando instrumentos elaborados por el Eurobarómetro, el Eurostat, la Encuesta Social Europea, el informe PISA, el informe del Reino Unido “Ofcom” Alfabetización Mediática de Auditoría de adultos , la encuesta de Internet de Oxford, y los informes de la OCDE y la UNESCO.

En la aplicación de dicho instrumento, en el 2011, surgieron problemas en los análisis que impidieron conocer algunos aspectos contemplados en la propuesta inicial. En la tabla 41 se aprecia, al lado de cada criterio y componente, el número de preguntas dentro del cuestionario. Las categorías en negrita corresponden a las preguntas que fueron eliminadas en el análisis debido a su inconsistencia estadística.

Tabla 41

*Preguntas válidas dentro del marco conceptual (EAVI, 2011: 43)*

<b>Criterios</b>	<b>Componentes</b>	<b>Preguntas el cuestionario</b>
<b>Habilidades de uso.</b>	Habilidades en el uso de ordenadores e internet.	<b>Conocimiento informático.</b> (3)
	Uso equilibrado y activo de los medios de comunicación.	Uso equilibrado de los medios de comunicación. (7)
	Uso avanzado de internet.	<b>Colorarios del uso tradicional de los medios en línea.</b> (3)
	Comprensión del contenido mediático y su funcionamiento.	<b>Actividades en internet.</b> (6)
<b>Comprensión crítica.</b>		Percepción de confiabilidad. (4)
		Conocimiento de las diferencias. (4)
		<b>Conocimiento de los diferentes motores de búsqueda.</b> (1)
		Conocimiento de los posibles efectos de los medios de comunicación. (4)



---

		<b>Los anuncios en internet.</b> (2)
		Alfabetización Funcional Superior. (4)
	Conocimiento sobre los medios de comunicación y sobre su regulación.	Conocimiento de la regulación. (4)
	Comportamiento de los usuarios.	Comportamiento de los usuarios. (6)
		<b>Acciones preventivas.</b> (3)
		<b>Estrategias en los motores de búsqueda.</b> (2)
		<b>Nuevos controles de página web.</b> (6)
<b>Habilidades comunicativas.</b>	Relaciones sociales.	<b>Networking.</b> (1)
		<b>Colaboración:</b> (1)
	Creación de contenidos.	Creación de contenido. (4)
		<b>Creación de contenido on-line:</b> (1)
<b>Participación ciudadana.</b>	Participación ciudadana.	Participación ciudadana. (6)

---

Como se aprecia en la tabla 41, la encuesta valora las áreas de la alfabetización mediática, correspondientes a habilidades de uso, de comprensión crítica y de habilidades comunicativas. Para las habilidades de uso, las preguntas se relacionaron con el uso de juegos de televisión, radio, periódicos, libros, cine, vídeo, ordenador y teléfono móvil. Todo ello periodizado en semanas, a lo largo de los últimos tres meses.

En el área de la comprensión crítica se realizaron 26 preguntas, relacionadas sobre la conciencia frente a la información, la confianza en los medios, la influencia de éstos en la sociedad y los mecanismos de regulación.

En lo referente a las habilidades comunicativas, las preguntas se relacionaron con la producción de contenidos, y finalmente, en la participación ciudadana las

preguntas estaban relacionadas con el uso y frecuencia de los medios, para la participación en lo público y para la interacción con instituciones.

Pasamos, a continuación, a centrarnos en los resultados de este estudio, ya que la fundamentación conceptual ya ha sido abordada en el capítulo 2 y en el apartado anterior de este capítulo. Para comenzar la síntesis del informe, en el 2011 se realiza un agrupamiento de los países a partir del nivel de desarrollo en las habilidades y competencias mediáticas. Los grupos que se observan en la tabla 42, corresponden a las diferencias en la puntuación de la alfabetización mediática así como a las diferencias en los ingresos y en los niveles educativos generales de los Estados miembros de la Unión Europea.

El análisis de agrupamiento es jerárquico, y se realizó a partir de los indicadores de habilidades de uso y de habilidades de comunicación. De acuerdo con Pérez Tornero (2013), la localización geográfica es uno de los aspectos que facilita la clasificación del desarrollo de la alfabetización mediática en la región. En el norte de Europa, su alto índice se debe, sobre todo, a las competencias individuales. En el centro europeo los factores ambientales influyen en los resultados. Y en los países del tercer grupo (2b) tienen un índice inferior en todos los aspectos calculados.

Tabla 42  
*Países identificados por grupos y rankings (EAVI: 2011,91)*

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	
	Grupo 2a	Grupo2b
<b>Noruega (1)</b>	Bélgica (9)	Grecia (25)
<b>Islandia (2)</b>	Estonia (9)	Italia (26)
<b>Luxemburgo (3)</b>	Alemania (11)	Portugal (27)
<b>Suecia (4)</b>	Eslovaquia (12)	Bulgaria (28)
<b>Finlandia (5)</b>	Francia (13)	Rumania (29)
<b>Países Bajos (5)</b>	Austria (14)	
<b>Dinamarca (7)</b>	Lituania (15)	
<b>Reino Unido (7)</b>	Irlanda (16)	
	Letonia (16)	
	España (18)	
	Eslovenia (19)	
	RepúblicaCheca (20)	
	Chipre (21)	
	Polonia (22)	
	Malta (23)	

---

Hungria (24)

---

De acuerdo con Pérez Tornero (2013), en Europa, la evolución en el nivel de alfabetización mediática, entre los años 2005 y 2010 ha sido positiva para todos los países de la Unión. Ese aumento ha sido en todos los países y con crecimientos similares. Sin embargo, aunque existe un aumento homogéneo, las distancias entre los países no se han transformado, los líderes continúan en su lugar a lo largo del periodo.

Como se puede apreciar en la tabla 43, en la evaluación de la competencia mediática, el 65% del peso lo tienen las habilidades individuales, es decir, las habilidades de uso técnico, las competencias personales, las habilidades de comunicación y la participación, que corresponden a las competencias sociales, tal como se plasma en la distribución de indicadores de la tabla 35. El 35% restante, corresponde a los factores de desarrollo, que se refiere, a la disponibilidad de herramientas.

Esta distribución de porcentajes concuerda con las críticas que se realizan a las políticas educativas, sobre la reducción de la educación en medios y en tecnología, al equipamiento de los centros escolares, que deja de lado el horizonte pedagógico sobre los medios de comunicación y las habilidades para la vida dentro del sistema escolar.

Tabla 43

*Porcentajes de evaluación de competencia mediática*

<b>Habilidades en internet y ordenadores</b>	<b>20%</b>	<b>Uso y habilidades</b>	<b>100%</b>	<b>Competencias personales</b>	<b>77%</b>
<b>Equilibrado y activo uso de los medios</b>	50%				
<b>Uso avanzado de internet</b>	30%				
<b>Relaciones sociales</b>	20%	Habilidades comunicativas y participativas	100%	Competencias sociales	23%
<b>Participación</b>	50%				
<b>Creación</b>	30%				
<b>Móviles</b>	31%	Disponibilidad	100%		

---

---

<b>Internet</b>	38%
<b>TV</b>	31%

---

La diferencia en las habilidades individuales en el 2010, entre los países de la Unión Europea es de 45 puntos. Esta diferencia ha aumentado de manera uniforme en todos los países, cinco puntos respecto a las cifras del 2005, que era de 40 puntos.

En el estudio respecto a las habilidades de uso realizado en el 2011, solo se evaluó lo referente con el uso equilibrado de los medios. En este aspecto, las variables de edad, educación e ingresos fueron relevantes en los resultados. Así quienes se consideraron más activos en el uso de los medios, correspondían con ser los más jóvenes, los que poseían mayor nivel educativo y quienes tenían mayor poder adquisitivo. Los aspectos que se evaluaron en esta dimensión se observan en la tabla 44.

Tabla 44  
*Aspectos evaluados en las habilidades de uso*

---

<b>Habilidades de Uso: Uso equilibrado de los medios</b>	
1.	Leer libros de lectura (impresos o libros electrónicos).
2.	Leer periódicos (impresos o en línea).
3.	Jugar juegos de computadora o video.
4.	Ir al cine.
5.	Usar internet.
6.	Enviar correos electrónicos con archivos adjuntos.
7.	Usar internet para hacer llamadas telefónicas.
8.	Intercambiar archivos.
9.	Crear una página web.

---

En el estudio del 2011, frente a las habilidades de comprensión crítica, se evaluaron tres componentes:

1. Comprensión del contenido mediático y su funcionamiento.
2. Conocimiento sobre los medios de comunicación y sobre su regulación.

### 3. Comportamiento de los usuarios.

En la propuesta teórica se planteó la evaluación de 11 aspectos. Sin embargo, en el estudio sólo se analizaron estos seis aspectos: la percepción de confiabilidad, el conocimiento de las diferencias, el conocimiento de los posibles efectos de los medios de comunicación, la alfabetización funcional superior, el conocimiento de la regulación y el comportamiento de los usuarios.

Frente al conocimiento de las diferencias, dos resultados del estudio realizado en el 2011, coinciden con los planteamientos de Lee (2010) quien ha encontrado en sus investigaciones que la educación es una variable que influencia el desarrollo de las habilidades críticas frente a los medios de comunicación, y coincide con Cuervo y Medrano (2013) quienes plantean que los más jóvenes, aunque altamente equipados no son proporcionalmente críticos con la información que transcurre en ellos.

De acuerdo con los datos publicados por EAVI (2011), las diferencias más amplias entre los segmentos de la población, ocurren al analizar los datos a través de la variable educación. El grupo con un menor nivel educativo es el menos consciente de las diferencias entre los medios de comunicación (televisión, radio, periódicos, internet). Al contrario, quienes tienen un mayor nivel educativo, son los más conscientes de dichas diferencias. Respecto al grupo más joven, plantea que existe menor conciencia en las diferencias entre los medios. Estos resultados refuerzan la necesidad de trabajar la competencia mediática dentro de los centros escolares, y con la población adolescente, específicamente.

En este estudio del año 2011, frente al conocimiento de los posibles efectos de los medios de comunicación, los ítems que se utilizaron en la evaluación fueron la conciencia o inconsciencia frente a los anuncios ocultos, para ello se seleccionaron cuatro temas, que fueron la influencia sobre fumadores, la violencia realista, modelos ideales de la figura humana e ideales sociales. Los jóvenes entre 16 -25 años, sólo un 22% es consciente de los cuatro temas. Este bajo resultado coincide con las otras edades y variables, es decir la sociedad en general tiene un bajo nivel de conciencia frente a la influencia de los medios de comunicación en la representación social, lo que justifica la

urgencia en crear programas educativos no solo para adolescentes, sino para toda la población.

Respecto a la alfabetización funcional de nivel superior, los aspectos que se evaluaron fueron: la comprensión de textos complejos en la primera vez que se leen, la escritura de textos complejos con una estructura clara y lógica, la definición con precisión la información necesaria para resolver un problema o una tarea determinada, la precisión y la evaluación de piezas de información bastante contradictorias que se reúnen para resolver un problema o una tarea determinada. En dicha área, se preguntó por la facilidad en la realización de dichas tareas. Al respecto, el 47% de los más jóvenes, respondieron que una o ninguna de estas tareas era fácil de realizar, lo que coincide con las respuestas de los bachilleres, donde el 45% responde de manera similar.

En el análisis del componente de conocimiento sobre los medios de comunicación y sobre su regulación, se preguntó sobre la confianza en las leyes que regulan cuatro temas a saber: la naturaleza de los anuncios, la programación de los anuncios, los contenidos que pueden mostrar los anuncios y los derechos de autor y la propiedad intelectual de los anuncios. En este aspecto, los valores más bajos, frente a la creencia de que existen leyes para los cuatro aspectos, los obtuvieron los más jóvenes con un 44%. Los de mediana edad con un 61%. Los que tienen menor nivel educativo, con un 39% y los más pobres con un 52%.

El comportamiento de uso, se evaluó a partir de la realización consciente de las siguientes actividades: ignorar o hacer caso omiso de las diferencias, creer parcialmente en cada información basado en el conocimiento general acerca de las fuentes, comparar la información con otras informaciones, pedir a amigos, familiares u otras personas su opinión, compartir inquietudes con organizaciones cívicas o sociales y consultar una única fuente. El 22% de los jóvenes parecen ser activos y 28% predominante activo. Que son de los valores más altos, similares a quienes tienen mayor nivel educativo.

Frente a las habilidades comunicativas, se evaluó a partir de la creación de contenidos. La puntuación se otorgó según la producción realizada en el último año de

una noticia o artículo de revista, una carta a un periódico, un escrito de literatura de cualquier tipo y un material de vídeo o audio de cualquier tipo.

A nivel general la producción es muy baja en todos los segmentos de la población. Los jóvenes son quienes mayor producción manifiestan pero sólo en una de las cuatro opciones. Es decir que es una de las habilidades con mayores carencias dentro de la alfabetización mediática en toda la sociedad europea.

De acuerdo con Pérez Tornero (2013), los países del norte de Europa tienen una evaluación superior en las habilidades individuales y los del centro de Europa tienen un crecimiento mayor. Los países de centro de Europa y del Mediterráneo obtienen valores mejores en los factores de entorno frente a los países del norte.

Respecto a la participación ciudadana, se evaluó teniendo en cuenta la realización de las siguientes actividades en el último año. Contactarse un político o un partido político, donar dinero para apoyar una causa cívica o política, firmar una petición para apoyar una causa cívica o política, participar en una manifestación pública y pacífica, comentar una cuestión cívica o política en línea. En esta dimensión, al igual que en la creación de contenidos los resultados son significativamente bajos en todos los segmentos de la población. El 48% de los jóvenes no ha realizado ninguna de las actividades propuestas. Lo que podría interpretarse como que los medios de comunicación no son identificados como medios o herramientas efectivas en el ejercicio de la ciudadanía.

Frente al nivel básico, medio y alto en las habilidades de uso, la comprensión crítica y las habilidades de uso. El 45% tiene un manejo medio de las habilidades de uso, un 47% tiene el mismo nivel en la comprensión crítica y un 44% tiene un nivel básico en las habilidades comunicativas. Los valores son muy similares en el caso de los jóvenes españoles entre los 16 y 24 años como se aprecia en la tabla 45, 46 y 47.

Tabla 45

*Niveles de desarrollo en las diferentes habilidades en los jóvenes entre 16-24 años en Europa*

	<b>Habilidades de uso</b>	<b>Compresión crítica</b>	<b>Habilidades comunicativas</b>
<b>Básico</b>	18%	27%	44%
<b>Medio</b>	45%	47%	29%
<b>Avanzado</b>	37%	26%	27%

Tabla 46

*Niveles de desarrollo en las diferentes habilidades en los jóvenes entre 16-24 años en España*

	<b>Habilidades de uso</b>	<b>Compresión crítica</b>	<b>Habilidades comunicativas</b>
<b>Básico</b>	20%	30%	46%
<b>Medio</b>	44%	46%	27%
<b>Avanzado</b>	36%	24%	27%

Estos datos coinciden con los niveles de España a nivel nacional. En las habilidades de uso un 49% tienen un nivel medio, en la comprensión crítica un 39% tiene el mismo nivel y en las habilidades comunicativas un 67% tiene un nivel básico.

Tabla 47

*Niveles de desarrollo en las diferentes habilidades en los españoles*

	Habilidades de uso	Compresión crítica	Habilidades comunicativas
<b>Básico</b>	18%	33%	67%
<b>Medio</b>	49%	39%	17%
<b>Avanzado</b>	34%	28%	16%



Estos datos, ratifican que desarrollar la competencia mediática e informacional continúa siendo una urgencia dentro del sistema educativo, y que se hace necesaria la creación de programas específicos para su desarrollo. En este sentido, el Programa de Intervención que aquí se propone pretende aportar elementos teóricos y prácticos en esta línea de trabajo.

### **3.6. Síntesis.**

El aprendizaje basado en competencias nace en un contexto de sociedades avanzadas que centran sus procesos productivos en el conocimiento, la innovación y el desarrollo de aprendizajes. Este tipo de aprendizaje se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas del alumnado para que puedan ser aplicadas en la resolución de problemas. En otras palabras, que el conocimiento adquirido en el proceso de aprendizaje sea práctico.

El concepto de competencia es polisémico. Un aspecto común en la mayoría de definiciones propone que es un conjunto de capacidades que el individuo coloca en juego para la resolución de un problema. Son habilidades, conocimientos, capacidades, valores, emociones, que entre otros, llevan a que el horizonte educativo se plantee que el alumnado conozca lo que aprende y lo utilice en su cotidianidad.

Las competencias que desde diferentes estamentos internacionales se han ratificado como claves en el proceso educativo de cualquier individuo, y que están presentes en la Ley Orgánica de Educación de España (2006) son: la competencia en la lengua materna y extranjera, la competencia matemática, las competencias básicas en ciencias y tecnología, la competencia digital, las competencias sociales y cívicas, la competencia artística y cultural, la competencia de aprender a aprender y la competencia en la autonomía e iniciativa personal.

La competencia mediática e informacional no se menciona explícitamente como una competencia clave, a pesar de la importancia que tiene en la actual sociedad del conocimiento y lo digital, como lo ha venido manifestando desde 1982 la UNESCO y

en el 2006 el Consejo como el Parlamento Europeo. Sin embargo, muchas de las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes de esta competencia aparecen intrínsecas en las competencias claves referidas al tratamiento de la información, la utilización de la tecnología y los medios de comunicación, y los procesos de aprendizaje.

En la Educación Secundaria Obligatoria de España, a través de las competencias que se desarrollan en cada área, se constata la transversalización de la competencia mediática e informacional. Dicho aspecto ha generado que esta competencia no se haya desarrollado totalmente en el currículo, y que dependa del grado de conocimiento e implicación sobre el tema de los equipos docentes.

Las propuestas educativas que se plantean a nivel internacional sobre los aspectos que conforman la competencia mediática e informacional pueden agruparse en cuatro grandes propuestas. La primera, liderada por investigadores y docentes del Reino Unido, que retomando planteamientos de Buckingham (2005) proponen la competencia mediática como la capacidad de acceder, comprender y crear con y a través de los medios de comunicación. La segunda, la propuesta liderada por Ferrés (2007), quien plantea seis dimensiones de la competencia mediática: Lenguaje, Tecnología, Recepción y audiencia, Producción y programación, Ideología y valores y Estética. La tercera, la propuesta canadiense y estadounidense, basada en conceptos básicos frente a los medios de comunicación, se puede resumir en la propuesta de Mediasmarts (2014), la cual manifiesta que los medios son construcciones, que la audiencia negocia los significados, que los medios de comunicación tienen implicaciones sociales y políticas, y que cada medio tiene una forma estética particular. Y la cuarta propuesta, liderada por la Comisión Europea desde su grupo de expertos, en donde plantean que la competencia mediática e informacional se estructura desde las competencias personales y los factores del entorno.

## **Capítulo 4**

### **Investigaciones previas en el ámbito de la alfabetización mediática e informativa**

#### Contenido

- 4.1. Líneas de investigación de la alfabetización mediática e informativa.
- 4.2. Investigaciones basadas en instrumentos de medición.
- 4.3. Investigaciones dentro del sistema escolar.
- 4.4. Síntesis.



## **Capítulo 4: Investigaciones previas en el ámbito de la alfabetización mediática e informacional.**

En la investigación sobre la competencia mediática e informacional convergen diferentes disciplinas y se cuenta con una amplia herencia de investigación sobre medios de comunicación, apropiación de la tecnología y desarrollo cognitivo y actitudinal a través de la tecnología y los medios.

En este capítulo se pretende realizar una revisión actualizada, de las líneas de investigación que han orientado las investigaciones en los últimos años, evidenciando las metodologías, objetos de investigación e instrumentos de medición utilizados tanto a nivel internacional como en España. Para ello, el capítulo se divide en dos partes. La primera, que aborda diferentes instrumentos de medición de la competencia mediática, y la segunda, que recoge investigaciones que desarrollan la competencia mediática e informacional o alguna de sus dimensiones dentro del sistema escolar.

### **4.1. Líneas de investigación de la alfabetización mediática e informacional.**

El número de investigaciones en relación a la Alfabetización Mediática e Informacional está constituido por una variedad de instrumentos y objetos de estudio. Esto es así, en tanto que es un concepto reciente que ha venido configurándose desde mediados del siglo XX con diferentes tipos de alfabetizaciones que se relacionan con los medios de comunicación y la información, tal y como se abordó en el capítulo 2 y 3.

Así mismo, la incorporación de los medios de comunicación y el tratamiento de la información dentro de los sistemas escolares, de acuerdo con Hobbs (2005), es compleja y multidimensional, en la medida que está condicionada por la relación de amor-odio hacia los medios de comunicación por parte del profesorado. Estas

relaciones, junto con las creencias y las actitudes, moldean las prácticas de la enseñanza. Así, dentro de las prácticas educativas, se pueden encontrar las siguientes tendencias:

1. La integración creativa de la tecnología en los procesos de enseñanza.
2. La utilización de la educación en medios dentro de los principios educativos de carácter constructivistas.
3. La utilización de los medios, la información y la tecnología para:
  - a. Inspirar y motivar al estudiante en el proceso de aprendizaje.
  - b. Reducir la exposición a la violencia.
  - c. Mejorar la apreciación de la diversidad cultural y social.
  - d. Fortalecer la expresión y comunicación del estudiantado.
  - e. Explorar la naturaleza de la cultura, la identidad y los valores.
  - f. Promover el pensamiento crítico.
4. La percepción de la educación en medios como parte de la pedagogía crítica.
5. La utilización instrumental de los medios como
  - a. Reemplazo de la explicación.
  - b. Recurso de apoyo para el alumnado con bajo rendimiento escolar.
  - c. Estimulo positivo o negativo a un comportamiento (premio-castigo).

Cuando se analizan las investigaciones sobre programas de intervención para la mejora de la Competencia Mediática e Informacional en adolescentes, se encuentra que buena parte de las investigaciones se han realizado en centros escolares y con población infantil, adolescente y universitaria. Estas investigaciones abordan diferentes dimensiones y aspectos de la competencia mediática e informacional; sin embargo, no se tratan todas las dimensiones, como sí sucede en la presente investigación.

De acuerdo con los planteamientos de Kamerer (2013), existen un gran número de investigaciones y disertaciones académicas que justifican y promueven la enseñanza de la Alfabetización Mediática e Informacional; sin embargo, el número de estudios empíricos sobre esta enseñanza es reducido, y las líneas de investigación son básicamente tres:

1. Intervenciones interpersonales.
2. Evaluación de programas en la escuela.
3. Alfabetización en medios enfocados en la salud.

Al respecto, Hobbs (2005) plantea que existen áreas que con mayor frecuencia desarrollan actividades relacionadas con los medios de comunicación. Éstas son:

- Los Programas de Salud, en donde se utilizan los medios para cambiar o modificar comportamientos y actitudes, como por ejemplo frente al alcohol, al tabaco o al sexo.
- Los Estudios Sociales, que utilizan los medios como fuente de información o como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico.
- La Lengua, donde los productos de los medios de comunicación son abordados como textos para el análisis, la discusión, la interpretación y la representación.
- Las Artes, en donde a través de los medios de comunicación, se pretende que los estudiantes exploren su creatividad y expresión, además de desarrollar en ellos, el pensamiento crítico y la producción de nuevos contenidos.
- Las Artes Audiovisuales, en donde se enfoca para que los estudiantes desarrollen habilidades profesionales referentes a los medios de comunicación. Es decir, el manejo de cámaras, la edición, el sonido, etc.

La investigación que se ha desarrollado dentro de este Programa de Intervención se ha estructurado bajo dos elementos básicos. Por un lado, la elaboración de un instrumento de medición de la competencia mediática e informacional en adolescentes, y por otro lado, la elaboración, aplicación y evaluación de un conjunto de actividades para mejorar esta competencia, con un rango de población de edades entre los 13 y 15 años, como se abordará más adelante en la metodología. En este sentido, se ha tomado como referencia las aportaciones de investigaciones, que dentro de sus objetivos o metodologías se encuentren instrumentos de medición de alguna de las dimensiones de la competencia mediática e informacional o que evalúen procesos de intervención en el aula con medios de comunicación e información.

De acuerdo con Jeong, Cho y Hwang (2012), las intervenciones de alfabetización de medios son programas educativos que buscan reducir el impacto de los medios de comunicación sobre las audiencias, en cuanto a creencias, actitudes, normas y comportamientos, y a través de procesos de información del público acerca de uno o más aspectos de los medios de comunicación. De ahí, que los procesos de alfabetización mediática estén encaminados a aumentar en los usuarios el conocimiento sobre los medios de comunicación, mejorar las actitudes críticas y aumentar la conciencia sobre la influencia social de los medios de comunicación.

Algunas de las variables moderadoras que se tienen en cuenta en los estudios de alfabetización de medios de comunicación son:

1. Los agentes: normalmente el profesorado, el alumnado e investigadores.
2. La audiencia: frecuentemente estudiantes de educación formal.
3. El tratamiento: intervenciones de múltiples alfabetizaciones o de aspectos puntuales de los medios de comunicación y la información. Normalmente de más de una sesión de trabajo.

En el caso de las investigaciones con adolescentes, y de acuerdo con la bibliografía consultada, se plantea la existencia dos grandes grupos de investigaciones. El primero, enfocado a describir las relaciones de acceso, uso, consumo y actitudes frente a los medios de comunicación. Y el segundo, dirigido al desarrollo de programas escolares con diversos objetivos, como por ejemplo, el análisis de los medios de comunicación y la información, la producción con medios de comunicación, la modificación del comportamiento frente a las representaciones sociales presentes en los medios de comunicación o el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje con juegos digitales.



## 4.2. Investigaciones basadas en instrumentos de medición.

Cuando se consulta sobre las investigaciones relacionadas con procesos de alfabetización mediática e informacional y adolescentes, se observa que la bibliografía está ampliamente asociada a investigaciones que describen las relaciones de esta población con los medios de comunicación. En su mayoría parten de instrumentos de medición estadísticamente comprobados y/o de entrevistas individuales y grupales. Los instrumentos que se utilizan evalúan uno o varios aspectos de los diferentes tipos de alfabetización audiovisual, digital, informacional y mediática. Sin embargo, no hemos encontrado un instrumento que evalué la competencia mediática e informacional, que es el objeto de interés dentro de esta investigación, aunque bien es cierto que el instrumento que se propone, parte de los ítems propuestos por otras investigaciones como las de Ferrés, García, Aguaded, Fernández, Figueras y Blanes (2011).

En la literatura sobre los instrumentos de medición, se observan varios instrumentos, como por ejemplo el propuesto por Lau y Yuen (2014), que mide la percepción sobre la alfabetización en TIC de los estudiantes de secundaria, y está compuesto por una escala de tres factores que representan el 65,825% de la varianza total, y el alfa de Cronbach de la escala fue de 0.923. Los factores son:

1. Alfabetización informacional, con un valor propio de 7.806, incluye siete ítems (alfa de Cronbach = 0,906).
2. Alfabetización en internet, con un valor propio de 1.293, incluye cinco ítems (alfa de Cronbach = 0,877).
3. Alfabetización informática, con un valor propio de 2.092, incluye cinco ítems (alfa de Cronbach = 0,856).

En esta misma línea, se encuentran tres ejemplos de escala que se sintetizan en la tabla 48 y que corresponden a tres estamentos independientes, que evalúan la competencia en TICs de los estudiantes. Como se podrá observar, a pesar de ser aspectos diferentes, conservan muchas similitudes entre ellos, puesto que comparten las bases conceptuales sobre la alfabetización en TICs.

Tabla 48

*Instrumentos para medir la competencia en TICs*

<b>Estándares Nacionales de Estados Unidos de tecnologías de la información y comunicación. NETS-S (2007)</b>	<b>Instrumento del Educational Testing Service (2003)</b>	<b>Consejo Australiano de Investigación Educativa (2012)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La creatividad y la innovación.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de definir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El acceso a la información.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La comunicación y la colaboración.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de acceder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gestión de la información.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La investigación y la información de la fluidez.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de administrar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación de la información.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El pensamiento crítico.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de integrar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo de los nuevos conocimientos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La resolución de problemas y toma de decisiones.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de evaluar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La ciudadanía digital.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de crear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de las TIC de manera apropiada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Las operaciones y el concepto de tecnología.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de comunicar.</li> </ul>	

Con respecto a la alfabetización informática, se encuentra el instrumento de Brown (2005), denominado (SILSER). Es una escala para la medición de la auto-percepción de los estudiantes entre 9 y 12 años de edad, sobre su nivel de eficiencia informática, que se analiza en 11 fases, que son:

1. El desarrollo de un tema.
2. La planificación.
3. La autogestión.
4. La localización de las fuentes.
5. La selección de las fuentes.
6. La recuperación de información.
7. El análisis de información.
8. La evaluación de la información.
9. La síntesis del conocimiento.
10. La presentación de los conocimientos.
11. La autoevaluación.

La escala contiene 22 ítems con una fuerte coherencia interna (alfa de Cronbach = 0,95), y un el análisis factorial confirmatorio validó en los 11 factores, ( $\chi^2$ ) = 529.68; un (gl) = 198.

En la misma línea de investigación, Leung y Lee (2012), plantean 15 aspectos para evaluar la alfabetización en internet de niños y adolescentes entre 9 y 19 años de edad. El instrumento es consistente con alfas de Cronbach entre 0,77 y 0,84. El análisis factorial exploratorio reveló 5 factores:

1. Alfabetización en herramientas.
2. Alfabetización crítica.
3. Alfabetización en publicación.
4. La alfabetización en tecnologías emergentes.
5. Alfabetización socio-estructural.

Por su parte, Lee, Chen, Li y Lin (2015) proponen un instrumento para medir las capacidades que los jóvenes tienen para participar en la nueva ecología de los medios. Se basan en la existencia de una nueva forma de consumir y crear información con los nuevos medios de comunicación, en donde se implican habilidades tales como el acceso, el análisis, la evaluación, la crítica, la producción y / o la participación con contenido multimedia. Ante este nuevo contexto, plantean el concepto de “Nueva Alfabetización Mediática”, en la que incluyen procesos y objetivos de la alfabetización clásica, la alfabetización audiovisual, la alfabetización digital y la alfabetización informacional. El instrumento que proponen consta de cuatro cuadrantes con diez indicadores, como se aprecia en la tabla 49.

Tabla 49  
*Cuadrantes e indicadores del instrumento propuesto por Lee, et al., (2015)*

<b>Cuadrantes</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Alfabetización funcional de consumo.</b>	Las habilidades técnicas para consumir. La capacidad para leer significados.
<b>Alfabetización de consumo crítico.</b>	La capacidad para leer los valores implícitos La capacidad para comparar y contrastar diferentes

---

		mensajes.
		La capacidad para cuestionar, criticar y la credibilidad de los mensajes en los medios.
<b>Alfabetización de prosuming</b>	<b>funcional</b>	Las habilidades técnicas para Prosumer. La capacidad para difundir información. La habilidad para duplicar o mezclar contenidos mediáticos.
<b>Alfabetización de prosuming</b>	<b>crítica</b>	La capacidad para participar de forma interactiva y crítica en los nuevos entornos mediáticos. La capacidad para crear contenido multimedia desde una mirada crítica.

---

Martens y Hobbs (2015), desarrollaron una investigación con estudiantes entre 15 y 19 años de edad, para identificar las diferencias en el nivel de alfabetización mediática. En el análisis formaron tres grupos diferentes de estudiantes: un grupo selecto de estudiantes de un programa de alfabetización en medios de comunicación, otro grupo constituido por estudiantes de un programa de alfabetización en medios de comunicación con un nivel básico, y un tercer grupo, control, de estudiantes que no se inscribieron a ningún curso con esta temática.

Estos autores plantean un instrumento para explorar cuatro aspectos de la alfabetización mediática:

1. Los conocimientos de comunicación.
2. Las habilidades de análisis de medios de comunicación.
3. El compromiso cívico.
4. Información demográfica, académica y sobre el uso de internet.

Dichos investigadores concluyen que los resultados son significativamente mejores en estudiantes de programas selectivos, respecto a los conocimientos sobre la comunicación y las habilidades de análisis de medios de comunicación. Así mismo, exponen que los programas de alfabetización de medios tienen un potencial para apoyar

el desarrollo de habilidades de análisis como la construcción de conocimientos previos sobre los medios de comunicación, las audiencias, los mensajes y sus efectos, y así mismo, contribuyen al desarrollo de la participación cívica de los adolescentes. Estos resultados refuerzan la necesidad de trabajar en la incorporación real de contenidos de alfabetización mediática e informacional, con procesos como los que se plantean en esta investigación, en el Programa de Intervención.

En España, Ochaíta , Espinosa, y Gutiérrez (2011) desarrollaron un instrumento con 59 preguntas que aplicaron a 3.219 adolescentes, en 150 centros de titularidad pública y concertada, con edades entre 12 y 18 años, de la ESO, Bachillerato y FP, y en el periodo escolar 2009-10. El contenido del cuestionario se dividió en seis bloques:

1. Información sobre datos sociodemográficos y nivel sociocultural de las familias de los participantes.
2. Consumo televisivo de los adolescentes y el equipamiento de sus hogares.
3. Consumo del ordenador e internet.
4. Riesgos a los que se enfrentan los adolescentes en la red.
5. Derechos fundamentales de los telespectadores adolescentes.
6. Derechos de los menores en televisión e internet.

En el mismo contexto, se encuentra la investigación realizada por Ferrés, et al., (2011) sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía en España. Esta investigación se basa en el modelo propuesto por Ferrés (2007) sobre las dimensiones e indicadores que conforman la competencia en comunicación audiovisual, el cual se desarrolló en el capítulo 2, y que se sintetiza en la tabla 50.

Tabla 50

*Dimensiones de la competencia mediática y puntuaciones. Ferrés, et al., (2011)*

<b>Dimensiones</b>	<b>Puntuaciones dentro del instrumento</b>
<b>Estética</b>	15
<b>Lenguaje</b>	20

<b>Ideologías y valores</b>	25
<b>Producción y programación</b>	12
<b>Recepción y audiencia</b>	13
<b>Tecnología</b>	15

---

A partir de estas dimensiones, los investigadores formularon un instrumento de medición, conformado por 28 preguntas, con una máxima puntuación de cien puntos. Distribuidos como se observa en la tabla 50. La encuesta, se formuló para personas mayores de 16 años y se aplicó a 6,626 personas de las 17 Comunidades Autónomas. En palabras de Ferrés, et al., (2011) la principal conclusión es que:

Los resultados generales de la encuesta es que el grado de competencia mediática de los españoles es muy bajo. La nota media que obtienen las personas de la muestra es un 24,5 sobre 100, con una desviación típica de 13,44 puntos. El 95,4% suspende. La nota máxima conseguida, además, también es muy baja, puesto que es de 84 puntos, que obtiene el 0,06% de las personas de la muestra. (p.81).

Los investigadores afirman que el rango de edad entre los 16 y 24 años son los que obtienen mejores resultados con un 6,8% de aprobados. Respecto a los resultados por dimensiones, concluyen que en la dimensión Estética la ciudadanía se muestra incapaz de valorar un producto audiovisual desde una perspectiva artística. En la dimensión de Lenguaje, que los encuestados carecen de conocimientos que les permitan determinar sensaciones en las imágenes u ordenar de manera correcta una historia a partir de secuencias de imágenes. En la dimensión de Tecnología, plantean que es una de las dimensiones que mejores resultados obtiene. En la dimensión de Ideología y Valores, los participantes difícilmente detectan la presencia de éstos en los productos audiovisuales. En la dimensión de Producción y Programación, los investigadores concluyen que se desconocen las funciones de los profesionales de las artes audiovisuales y que se desconoce la propiedad intelectual en internet. Finalmente, en la dimensión de Recepción y Audiencia, plantean que los participantes desconocen las relaciones y los conceptos básicos sobre las relaciones de poder del mundo de los

medios de comunicación. De esta investigación, se desprenden varias investigaciones como la de Aguaded, Ferrés, Cruz, Pérez, Sánchez y Delgado (2011) sobre el grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza, la investigación de Ferrés y Velilla (2011) sobre el grado de competencia de la ciudadanía en la Comunidad Autónoma de La Rioja, la investigación de Lazo y Gabelas (2013) sobre el grado de competencia mediática de los ciudadanos aragoneses, la investigación de Contreras (2014) sobre la alfabetización mediática como herramienta de intervención en prisiones y la investigación de Santibáñez y Latorre (2013) sobre la Competencia mediática y envejecimiento activo.

En esta investigación, se retoman varias conceptualizaciones sobre las dimensiones de la competencia mediática propuestas por las diferentes investigaciones y se han incorporado en el instrumento de medición varias de las preguntas formuladas en el instrumento de Ferrés, et al., (2011), como se expuso en el capítulo 2 y como se detallará en el capítulo referido al método.

### **4.3. Investigaciones dentro del sistema escolar.**

Del conjunto de investigaciones, que a través de una intervención abordan uno o varios aspectos de la educación mediática e informacional con población infantil, adolescente o universitaria, se encuentra que los objetivos y los enfoques sobre los medios de comunicación y la información son diversos. Los enfoques de trabajo son básicamente CON, PARA y ANTE los medios de comunicación, la tecnología y la información. Al respecto, Hobbs y Frost (2003) plantean que los resultados en los procesos de alfabetización mediática e informacional se relacionan con el entorno del aprendizaje, con los enfoques de trabajo y con el énfasis en la orientación sobre los medios de comunicación. En este sentido, en la tabla 51 se observa una síntesis de los diferentes objetivos presentes en las investigaciones consultadas.

Tabla 51

*Tipos de enfoques en las investigaciones de alfabetización mediática e informacional*

<b>Tipos de objetivos</b>	<b>Descripción</b>
<b>Análisis de los medios</b>	Se refiere a procesos en los cuales se pretende que el alumnado identifique aspectos semióticos y sintácticos de los medios y la información, así como las representaciones que hacen de la realidad.
<b>Producción con los medios</b>	Se relaciona con procesos que buscan que el alumnado con los medios de comunicación realice un material en diferentes formatos y con diversos géneros.
<b>Conocimiento de un medio o herramienta</b>	Son procesos que se basan en un medio específico como el cine o una herramienta como una <i>app</i> para desarrollar habilidades de producción o como complemento del proceso de aprendizaje.
<b>Complemento del aprendizaje</b>	Se refiere a procesos en los cuales se utiliza un medio de comunicación o una herramienta digital para complementar el temario dentro de una asignatura o para mejorar procesos de aprendizaje.
<b>Cambio de comportamientos respecto a aspectos de la salud y los hábitos de vida</b>	Son procesos en los cuales se utilizan los medios como herramienta para transformar comportamientos, como por ejemplo el tabaquismo en la población adolescente.
<b>Cambio de comportamientos respecto a aspectos de participación pública y ciudadana</b>	Se relaciona con procesos que a través de los medios de comunicación y las tecnologías, pretende que el alumnado participe en la vida pública o los utilice como altavoz de su opinión.

Respecto a las investigaciones que trabajan con los medios de comunicación para el desarrollo **del análisis de las representaciones ideológicas y culturales** presentes en los medios y la información, se encuentran con procesos en los cuales el profesorado ayuda al alumnado a utilizar, analizar, crear y reflexionar sobre los mensajes en los medios de comunicación y la mediación con éstos. De acuerdo con Martens y Hobbs (2015), estos programas proporcionan al alumnado un conjunto de



herramientas que benefician su desarrollo intelectual, social y su compromiso ciudadano.

En esta línea se encuentra la investigación de Webb, Martin, Afifi y Kraus (2010), quienes evaluaron la eficacia del programa *Más allá de la culpa: Desafiando la Violencia en los Medios de Comunicación*, con el cuál se pretendió aumentar el conocimiento de los estudiantes acerca de los efectos de la violencia en los medios y los conceptos básicos de la alfabetización mediática. Este estudio se desarrolló entre 2007-2009, con 1.693 adolescentes de grados sexto a octavo, de los distritos escolares de todo el sur de California. El diseño de la investigación fue cuasi-experimental pre-test / post-test, con dos grupos de experimentación y otro de control. Se formularon tres condiciones de tratamiento: un profesorado capacitado, un profesorado inexperto y un profesorado control. El diseño de esta investigación, como la población a la que va dirigida, se asemeja a nuestra investigación. Sin embargo, en nuestro diseño, como se verá en el siguiente capítulo, incluimos un test de seguimiento que realizamos en el Programa de Intervención con un solo grado escolar y en el que utilizamos solo dos condiciones de tratamiento, que son un profesorado capacitado y otro de control.

En el estudio piloto realizado en el 2005, Webb, et al., (2010) encontraron que el 90,2% del alumnado presente en la intervención, mejoró significativamente en la prueba post-test frente a la pre-test, frente al 18,8% de los estudiantes del grupo control. El alumnado de los grupos experimentales, mejoraron su puntuación en 12 puntos, mientras el alumnado del grupo control aumentó su puntuación de 1 a 7. En el estudio final, los grupos expuestos a la intervención tenían una mayor conciencia sobre la influencia de la violencia mediática sobre el comportamiento en la vida social, tales como la agresión, el miedo, la insensibilización y un apetito por la violencia, que el alumnado del grupo control. Así mismo, los grupos donde el profesorado estaba capacitado comprendían mejor los cinco conceptos básicos y preguntas clave de la alfabetización mediática propuestas por la organización *Mediality*, que se abordó en el capítulo 3.

En cuanto a las investigaciones que **trabajan con los medios de comunicación para generar procesos de producción**, se encuentran la implementación de programas

educativos, que buscan a través de la práctica ofrecer conocimientos básicos sobre el funcionamiento y los procesos de producción de los medios de comunicación y la información. Estos programas suelen ser experiencias de aula extracurriculares donde el alumnado se ve motivado a desarrollar sus habilidades de expresión y creatividad sobre todo, en el campo de las artes audiovisuales.

Un ejemplo de este tipo de investigaciones es la realizada por Aguaded y Carrero (2013), en la cual se describe el proceso y los resultados de una experiencia educativa sobre el universo de producción en la televisión, desarrollada con alumnado entre 7 y 11 años de edad. En este proceso de investigación el alumnado abordó procesos de producción (construcción de guiones, grabación y edición) y la lectura crítica de productos audiovisuales (series, anuncios, películas y dibujos animados), a través de cinco talleres prácticos:

- Taller 1. El pequeño productor: lectura crítica de dibujos animados.
- Taller 2. El pequeño cámara de TV: lectura crítica de películas.
- Taller 3. El pequeño escritor de guiones: lectura crítica de series de televisión.
- Taller 4. El pequeño mago del sonido y la luz: lectura crítica de anuncios.
- Taller 5. El pequeño editor de vídeos: lectura crítica de telediarios.

Tras ser evaluados estos procesos, se evidencia que los adolescentes experimentan actualmente procesos de empoderamiento relacionado con el uso creativo y participativo de los medios digitales. En el Programa de Intervención de nuestra investigación, al igual que en la propuesta por Aguaded y Carrero (2013), se han trabajado, desde la experimentación en el aula, procesos de pre-producción, producción y post-producción de un producto audiovisual y sesiones de lectura crítica de productos audiovisuales. Además hemos incorporado sesiones sobre aspectos estéticos de la imagen y el color, la elaboración colectiva de textos, el acceso a la información, la participación en la regulación de los medios de comunicación, la reflexión sobre la brecha digital y un método de análisis crítico de la información presente en diferentes medios.

En la línea de las investigaciones **que utilizan un medio de comunicación, programa o aplicación para desarrollar contenidos o procesos de aprendizaje**, se encuentran prácticas que se realizan básicamente con población infantil y universitaria, y en donde los medios se incorporan como elemento lúdico o mediador del proceso final del aprendizaje. En estos procesos se instruye al alumnado en el manejo de un instrumento determinado para que produzca un contenido, como por ejemplo una cámara o una tablet, o que utilice un software en la solución de un problema, como por ejemplo un blog o un programa de edición. En estas prácticas, el resultado frecuentemente se relaciona con la producción cultural y la participación juvenil. Un claro ejemplo de este tipo de investigaciones es el realizado por Jocson (2015), quien desde un enfoque pedagógico interactivo, intervencionista y pragmático, utiliza en sus clases herramientas tecnológicas para hacer y crear nuevos contenidos y productos mediáticos en el área de la educación social y comunitaria. Esta autora utiliza un blog de clase para la publicación de contenidos, herramientas multimedia para el trabajo colaborativo, la producción y post producción de materiales, y un *web site* interactivo para crear una historia digital y producir un corto documental. La experiencia se realiza con universitarios de 19 a 25 años, a lo largo de un semestre de clases. Su investigación sistematiza la experiencia pedagógica y concluye que este tipo de prácticas fortalece la producción cultural en los jóvenes, de forma colaborativa, y la participación social produciendo representaciones de su realidad más próxima. Aunque esta investigación se realiza con jóvenes universitarios, las conclusiones pueden trasladarse a los adolescentes. En nuestra investigación lo relacionamos con la Dimensión de Transformación de la Realidad Comunicativa, que se propone en el proceso de intervención, en donde se pretende que el alumnado perciba los medios de comunicación como una herramienta para interactuar y participar en sus entornos más próximos.

En esta misma línea de investigaciones, se encuentra el estudio realizado por Falloon (2015), quien propone el *iPad de Apple* como una herramienta de aprendizaje asequible y flexible para todos los niveles de la educación, ya que mejora la entrega de documentos y contiene aplicaciones para satisfacer necesidades específicas de aprendizaje. Falloon (2015) analiza cómo los estudiantes utilizan los *iPads* en las tareas

del plan de estudio. El estudio se realizó con cien estudiantes de educación primaria en Nueva Zelanda, a lo largo de tres años. Los resultados de este estudio manifiestan que existen diferencias entre los *iPads* y otros dispositivos digitales, en cuanto a las herramientas de colaboración que brindan al alumnado. De la misma forma, plantea que cuando estas herramientas se combinan con aplicaciones y servicios basados “en la nube”, como *Google Docs*, la colaboración trasciende a otras audiencias fuera de la escuela. Así, parte de los procesos de aprendizaje difuminan con este tipo de herramientas las líneas de la educación formal y no-formal. El estudio realizado por Falloon (2015) ejemplifica una línea de investigación que se centra en la identificación de los beneficios y perjuicios de la tecnología en el proceso escolar, independiente de un cuestionamiento sobre el sentido pedagógico de la tecnología en el aula. En nuestro Programa de Intervención hemos incorporado como parte de una de las sesiones, la utilización de la herramienta de *google docs* para la creación colaborativa de un texto, con el fin de incidir en el uso de los medios de comunicación para la resolución de problemas escolares, con una orientación desde el trabajo colaborativo planteado por Jenkins (2006).

En relación a los estudios que utilizan los medios de **comunicación como herramientas para mejorar los procesos de aprendizaje**, está el ejemplo de Penuel, Bates, Gallagher, Pasnik, Llorente, Townsend, y VanderBorgh, (2012), quienes aplicaron, a lo largo de diez semanas, una intervención a partir de una selección de programas televisión educativa publica como *Sesame Street* , *Between the Lions* y *SuperWhy!*, para mejorar los resultados de alfabetización en el alumnado de preescolar, con bajos recursos económicos. De acuerdo con su investigación, el impacto positivo fue de  $(0,20 \leq d \leq 0,55)$  sobre la capacidad de los niños a reconocer las letras, los sonidos de las letras y los sonidos iniciales de las palabras y los conceptos de historia. Esta investigación concluye manifestando que los programas educativos de televisión son un suplemento dentro del aula que mejoran los resultados de la alfabetización en niños de temprana edad.

En la misma línea, Álvarez, Salavati, Nussbaum y Milrad (2013) realizaron una investigación sobre la utilización de las TICs dentro del aula para mejorar los procesos de aprendizaje, bajo el rotulo de *New media literacies* (NML). Estos autores presentan

el *Collboard* como una actividad de resolución de problemas, que desde la colaboración, aprovecha las tecnologías digitales como apoyo en la co-construcción y el compartir del conocimiento en escenarios de resolución de problemas. El diseño de *Collboard* propone al alumnado como constructor activo de conocimiento, y al profesorado como facilitador del proceso de aprendizaje. A través de esta actividad se pretende fomentar dentro del aula los siguientes aspectos:

1. La resolución constructivista de una actividad.
2. La inteligencia colectiva.
3. La cognición distribuida.
4. La navegación transmedia.

La implementación de esta investigación se realiza en una clase de Matemáticas de 7º grado, a lo largo de un mes, y con la participación de 12 adolescentes y 2 profesores de una escuela sueca. Las herramientas que se integran en este proceso son bolígrafos digitales como medio para apoyar el trabajo individual y pizarras interactivas como un espacio de construcción de conocimiento colaborativo. Los resultados, desde el análisis de pruebas pre y post test, plantean que el alumnado que participó en esta actividad mostró un progreso significativo ( $\text{media } t(11) = 3,21, p < 0,05$ ) en su capacidad para resolver problemas de fracciones, de ahí que la experiencia plantea que el *Collboard* puede estar bien integrado en la enseñanza en el aula, y que pueden fomentar el desarrollo de la inteligencia colectiva, la cognición distribuida y la navegación transmedia en diferentes dominios de conocimiento. Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los estudiantes, éstos manifiestan inconformidad con el funcionamiento de los bolígrafos digitales. Es decir, la práctica pedagógica fue la que tuvo mayor repercusión en la mejora del proceso de aprendizaje, y no la utilización de herramientas tecnológicas.

Desde otra perspectiva, la investigación de All, Castellar y Van Looy (2015) refleja unos resultados positivos frente a la incidencia de los juegos digitales dentro del proceso de aprendizaje. Estos autores concluyen que hay tres categorías en los resultados: una el aprendizaje, otra la motivación, y finalmente, la eficacia. De acuerdo con estas categorías, los juegos digitales inciden en: primero, el aumento de interés en la

materia, segundo, la mejora en el rendimiento objetivo, tercero, la transferencia en referencia a la capacidad del jugador para aplicar los conocimientos adquiridos o destrezas a situaciones del mundo real, cuarto, el disfrute que el juego evoca, y quinto, el aumento de la motivación para aprender a través del aprendizaje basado en juegos digitales. En general, se puede afirmar que una intervención con este tipo de juegos, es eficaz cuando logra resultados similares o superiores en comparación con otros métodos de instrucción tradicionales.

Una de las líneas de investigación que más relación tiene con procesos de alfabetización mediática e informacional y los adolescentes, y, más abordada, es la relacionada con **la utilización de los medios para transformar comportamientos y hábitos vida**. Este ámbito de investigación está relacionado básicamente con las ciencias de la salud y la psicología. Los temas más recurrentes son el alcoholismo, el tabaquismo, la bulimia y la anorexia, la violencia, la sexualidad, el auto-concepto y la representación de modelos sociales (belleza, poder, género). Es de esperar, que sean éstos los temas que se desarrollen debido a los comportamientos característicos de esta etapa del desarrollo, y la demanda del mundo adulto para responder a las necesidades de los adolescentes, como se abordó a lo largo del capítulo 1. Además, teniendo en cuenta los planteamientos de Brown (2005) e Ivanović (2014), los medios de comunicación son una herramienta potencial para mejorar los comportamientos de los adolescentes, como por ejemplo, en el campo de la salud.

Un ejemplo claro de este tipo de intervenciones educativas con los medios de comunicación es la realizada por Pinkleton, Austin, Cohen, Chen y Fitzgerald (2008) que reducía los mitos, el atractivo y las expectativas frente a la actividad sexual en población adolescente. El proceso de intervención se realizó con 532 adolescentes de 22 escuelas de Washington con edades comprendidas entre los 11 y 19 años. La intervención se basó en cinco lecciones:

- Lección 1: Usando el sexo para vender. Se centra en las formas en que los anunciantes utilizan el sexo para vender productos a los jóvenes. La lección anima a los adolescentes a explorar los mensajes subyacentes acerca de la sexualidad.

- Lección 2: De la fantasía y la realidad. Se enfoca en los mitos y sobre el sexo adolescente y el embarazo.
- Lección 3: ¿Quiero ser una estadística? A partir de programas de televisión populares, se discute sobre la transmisión sexual de enfermedades.
- Lección 4: Es su decisión. Se centra en las opciones sobre la sexualidad activa, pasiva o la abstinencia.
- Lección 5: Hacer un Mensaje Media. Se centra en que los participantes expresen sus puntos de vista y lo aprendido a través de la creación de mensajes mediáticos.

Los resultados mostraron que un programa de educación sexual, a partir de un programa de educación, es más agradable para los adolescentes, más que otros programas, da un marco cognitivo a los participantes frente a las representaciones de los medios de comunicación e influye en la toma de decisiones de los participantes.

Dentro de esta línea de investigación, se encuentran los estudios sobre la representación de ideales en los medios de comunicación y su influencia en los adolescentes. Un caso puede ser la investigación llevada a cabo por Hargreaves y Tiggemann en el 2004, donde examinaron el efecto de la exposición a imágenes de la belleza idealizada en los medios de comunicación en la imagen corporal de niñas, niños y adolescentes. Este estudio se realizó a través de pruebas pre-test y post-test, con dos instrumentos, uno de identificación del estado de ánimo y otro de conocimiento del grado de insatisfacción corporal. Los participantes fueron 595 estudiantes con una media de edad de 14, 3 años y en escuelas secundarias de Australia. Éstos fueron expuestos a ver 145 anuncios publicitarios agrupados en nueve categorías de productos: ropa, alimentos y bebidas, música, películas y televisión, cosméticos y de salud; coches; comunicaciones y electrónica, finanzas, bancos, seguros y otros. Los resultados sugieren que el impacto inmediato de los medios sobre la imagen corporal es a la vez más fuerte y más normativo para las niñas que para los niños. Los anuncios de delgadez ideal llevaron a una mayor insatisfacción corporal en las niñas que en los comerciales sin representaciones de apariencia. Respecto a los anuncios de televisión con ideales de musculatura tuvieron un impacto limitado en la imagen corporal de los hombres y no se generó un aumento de la insatisfacción corporal.

De la misma manera y con resultados y métodos similares, se encuentran las investigaciones sobre la relación entre contenidos mediáticos que exponen la práctica de fumar con el inicio del tabaquismo en los adolescentes, como la desarrollada por Dalton, Sargent, Beach, Titus-Ernstoff, Gibson, Ahrens y Heatherton (2003); o los programas de prevención de los trastornos de alimentación en jóvenes como la realizada por Wilksch y Wade (2014); o la investigación sobre la violencia en los adolescentes y la relación con los contenidos violentos en los medios de comunicación de Van der Merwe (2013); así como la intimidación a través de los medios de comunicación de David-Ferdon y Hertz,(2007).

En la misma línea de la utilización de los medios para la transformación de comportamientos en los adolescentes, se encuentran las investigaciones que buscan modificar **la participación pública y ciudadana a través de los medios y la información**. En estas investigaciones hay una orientación clara en la necesidad de educar en para una ciudadanía participativa, dentro del modelo democrático y en la concepción de los medios de comunicación como un poder social.

Un ejemplo de este tipo de investigaciones, es la realizada por Stornaiuolo, et al., (2013) para analizar la participación del alumnado de secundaria en una red social privada. La intervención se diseñó para desarrollar un curso sobre medios sociales y digitales, a lo largo de ocho semanas, dirigido a 59 alumnos pertenecientes a escuelas del Norte de California. Las edades de los participantes fueron entre los 11 y 14 años. La intervención se desarrolló en un horario extraescolar y a través de una red social privada denominada S282. El alumnado, durante las sesiones y en la red S282, creó y compartió películas, comentarios e información en sus perfiles, además mantuvieron comunicaciones a través de mensajes, chats y blogs. Estos investigadores, observaron que fueron proclives a conformar una comunidad virtual, y negociar culturalmente los espacios comunes. En palabras Stornaiuolo, et al., (2013) plantean que:

Al incluirse en la comunidad, los jóvenes señalaban que estaban abiertos y dispuestos a relacionarse entre ellos; al negociar sus posiciones en la comunidad con respecto a los demás, habitaron los espacios entre ellos, aprendiendo los unos sobre los otros y sobre sí mismos durante el proceso (p.87)



En la intervención, los adolescentes desarrollaron dos tipos de trabajos. Uno que denominaron “trabajo público” en donde la participación se caracterizó por la creación de puentes de comunicación para conocerse entre ellos, fomentando actitudes cívicas y de auto-presentación. Y otro tipo de trabajo denominado “Trabajo de proximidad” en el cual los participantes forjaron espacios virtuales para compartir y crear vínculos comunes.

Sin embargo, en esta línea de investigación existe más producción teórica y pedagógica encaminada a justificar la necesidad de trabajar la ciudadanía a través de procesos de alfabetización mediática e informacional, que investigación empírica sobre ello. En este sentido se encuentran planteamientos como los de Hobbs (1998) sobre la construcción de competencias ciudadanas a través de la alfabetización de los medios, o los planteamientos de Burroughs, Brocato, Hopper y Sanders (2009) sobre la educación en medios como componente central de la ciudadanía, o la ciudadanía del mundo virtual abordada por Buckingham y Rodríguez (2013) y las propuestas sobre los procesos de empoderamiento de los medios de comunicación por parte de los jóvenes de Krauskopf (2000).

Como puede observarse, en general, las investigaciones se plantean como un eficaz método para trabajar la alfabetización mediática con independencia de los objetivos que se pretendan conseguir y que mejora los habilidades cognitivas, procedimentales y críticas frente a los medios de comunicación e información. Dicha eficacia refuerza la intención de mejorar la competencia mediática e informacional en adolescentes a partir de un Programa de Intervención como el que se presenta en esta investigación. Así mismo, se evidencia que las investigaciones orientadas a la intervención educativa son menos frecuentes que las investigaciones que analizan, describen o teorizan las relaciones de los adolescentes con los medios de comunicación. Ello manifiesta la necesidad de realizar investigaciones, que como la abordada en este trabajo, aporten datos desde la experiencia educativa.

#### **4.4. Síntesis.**

La investigación en torno a la alfabetización en mediática e informacional está orientada, básicamente, hacia tres líneas de investigación. La primera, referida a intervenciones para mejorar o influir en temas interpersonales como el manejo de la violencia, la conducta frente a las redes sociales o el ciberbullying. En su mayoría, investigaciones realizadas en centros escolares con población adolescente y universitaria. La segunda línea, relacionada con programas de evaluación sobre la influencia de las tecnologías en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo cognitivo y meta-cognitivo del alumnado. Estas investigaciones regularmente son realizadas con población infantil en los centros escolares. Y la tercera línea, la de la alfabetización en medios dirigida a programas de salud y prevención. Estas investigaciones buscan cambiar comportamientos y actitudes frente aspectos como el uso de drogas y alcohol, el desarrollo de la sexualidad y trastornos en la alimentación.

Los programas de intervención para alfabetizar en medios de comunicación e información pretenden, en su mayoría, reducir el impacto de la industria mediática en los infantes, adolescentes y jóvenes. Ello, a través de enseñanza de aspectos formales de los procesos de producción, el desarrollo de actitudes críticas frente a los medios y la información, y el aumento de conciencia sobre la influencia de la industria mediática en la ideología y los valores sociales.

Las investigaciones relacionadas con adolescentes y medios de comunicación, pueden agruparse en dos enfoques de investigación. El primero, orientado a conocer y describir las relaciones de acceso, uso y actitudes frente a los medios de comunicación y la información. Y el segundo, a la realización de programas escolares para alfabetizar en medios de comunicación o para modificar comportamientos y actitudes utilizando los contenidos sobre medios e información como una herramienta de mediación.

## **Capítulo 5**

### **La percepción de valores por parte de los adolescentes en series de televisión**

#### Contenido

5.1. Formación de valores en la adolescencia.

5.2. Modelo intercultural de valores propuesto por Schwartz y Boehnke (2003).

5.3. Investigaciones en el ámbito de la percepción de valores en series de televisión.

5.4. Síntesis.



## **Capítulo 5. La percepción de valores por parte de los adolescentes en series de televisión.**

Desde los inicios de la educación en medios, se observa la necesidad que la sociedad tiene de formar personas que sean críticas frente a los contenidos y formas de los mensajes que se emiten en los medios de comunicación. Tal como se abordó en los anteriores capítulos, los criterios de esa formación están sujetos a las representaciones sociales de cada época. Así, a groso modo, durante el siglo XIX el interés se centró sobre la estética entre el arte y la cultura popular. En el siglo XX sobre la apropiación de la cultura popular y conciencia crítica de la influencia de los medios de comunicación en las personas, y, a finales del siglo XX e inicios del XXI, en el cuestionamiento sobre la construcción de la ciudadanía, la cultura y la sociedad del consumo, dentro de la era de la digitalización.

De esta manera, se evidencia que a través de los medios de comunicación se transmiten representaciones sociales que dan cuenta de las ideologías presentes en la sociedad, así como de las motivaciones individuales de quienes conforman dicha sociedad. En este sentido, el propósito de formar en la competencia mediática e informacional está sujeto a un ideal social sobre el conjunto de motivaciones que deben orientar el actuar de las personas en cada época. En otras palabras, está fundamentado en un conjunto de valores sociales que deben regir el actuar individual de cada persona dentro de la sociedad. Por ello, dentro de esta investigación se planteó el desarrollo de la competencia mediática e informacional junto con mejorar la percepción de valores por parte de los adolescentes en los medios de comunicación. Ello, entendiendo que la educación responde a un ideal social, en este caso, al de un ciudadano participativo y transformador de su realidad comunicativa, dentro de unos valores democráticos.

En esta línea, el presente capítulo, abordará básicamente tres cuestiones. La primera, la formación de valores en la adolescencia. La segunda, la descripción del modelo intercultural de valores propuesto por Schwartz y Boehnke (2003), que es el que

se ha utilizado como marco conceptual de esta investigación. Y finalmente, la tercera cuestión, una revisión de algunas investigaciones sobre la percepción de valores por parte de los adolescentes en sus personajes favoritos de televisión.

### **5.1. Formación de valores en la adolescencia.**

Para comprender los valores es preciso tener presente dos ámbitos del individuo en los cuales estos se desarrollan. Primero el particular, que hace referencia al momento vital que experimenta el individuo y segundo, el tipo de sociedad donde se desarrolla. En esta investigación, ese espacio vital está marcado por la adolescencia como etapa de transición del mundo infantil al mundo del adulto. Y la sociedad a la que nos referimos, es la sociedad democrática y occidental donde impera la tradición judeo-cristiana y francesa de los derechos humanos universales.

Así mismo, es preciso comprender que en la conceptualización sobre los valores, se encuentra la dicotomía entre comprensión de los valores desde lo axiológico y desde lo ético, es decir, desde lo bueno y lo correcto. Igualmente desde lo objetivo, que son los valores que socialmente se aceptan y lo subjetivo, que se refiere cómo el individuo apropia y percibe dichos valores. A modo explicativo, dentro de la adolescencia la lealtad como valor tiene alcances diferentes en una relación de amistad íntima, en un grupo de amigos o en una relación familiar.

Siguiendo con la dicotomía en la percepción de los valores, la prioridad de los éstos en el individuo, de acuerdo con un enfoque subjetivista, se determina en consonancia con los intereses y motivaciones individuales y desde un enfoque objetivista, un valor es prioritario para un individuo por la propia naturaleza de éste. Así, dentro del individuo y la sociedad se crea una jerarquía de valores, una preferencia de éstos, que oscila entre los aquellos deseables e indeseables, correctos e incorrectos (Pestaña de Martínez, 2004).

Es decir, los valores son motivaciones y objetivos que se relacionan con la existencia de cada persona, configuran las ideas sobre el mundo físico, ético y

emocional que rodea al individuo y tienen una influencia directa en la conducta. Constituyen una guía de comportamiento.

Desde una visión funcionalista de los valores, estos marcan tres tipos de metas: las personales, las que se marca el individuo mismo, las metas centrales, que se relacionan con la vida y la existencia y las metas sociales, que son aquellos objetivos que el individuo se marca comprendiéndose como parte de una comunidad mayor. Estas metas responden a dos clases de necesidades: las idealistas de experimentación, desarrollo personal e interacción. Y las necesidades materialistas de realización, existencia y desarrollo moral.

Así en la adolescencia, momento vital en el cual los amigos ocupan un lugar protagónico desplazando a la familia y las instituciones sociales, tiene sentido que los valores que mayor importancia tienen son la amistad y el amor, de acuerdo con un estudio realizado por Navarro (1997) con 262 alumnos entre 13 y 16 años en España. Del mismo modo, en una investigación más reciente con adolescentes los valores por los cuales más se decantan los jóvenes son de tipo tradicional al igual que las familias (Berríos y Buxarraís, 2013). Sin embargo, Korres (2015) plantea que en el ámbito internacional los estudios manifiestan un cambio de valores materialistas, a post materialistas que valoran la estima, la expresión estética e intelectual; así mismo, manifiesta que en el contexto español, los valores que los jóvenes presentan principalmente son de carácter individualista y que priorizan la familia y la individualidad

Es decir, los adolescentes, al estar en un periodo que no es estable, experimentan diferentes tipos de valores como parte de la consolidación de su identidad y personalidad, en algunos casos valores que se contraponen entre ellos. Al final de esta etapa algunos desaparecerán y otros se consolidarán en la etapa adulta, reflejándose en los hábitos, actividades y creencias. Los adolescentes, desde su experiencia, están en el proceso de consolidar una escala de valores personales que se relacionan con la búsqueda de su identidad y su capacidad de argumentar y actuar en consecuencia a estos (Fernández-Cavia, 2000).

De acuerdo con los planteamientos de la psicología evolutiva, el razonamiento moral, donde tienen cabida directa los valores, es un proceso progresivo que va desde una mirada infantil, egocentrista del mundo, con una visión unívoca de lo correcto e incorrecto determinada por autoridades del mundo adulto hasta una autonomía moral donde el individuo es capaz de formular principios éticos abstractos como la igualdad o la justicia. En medio de este proceso evolutivo se encuentra la adolescencia, que reconociendo las figuras de autoridad y sus principios busca pensar en términos de sus propio interés y satisfacción de sus necesidades.

Este proceso de evolución del desarrollo moral, es el modelo propuesto por Kohlberg (1984), quien plantea que el razonamiento moral evoluciona a lo largo de la vida y se encuentra ligado al desarrollo de ciertas capacidades cognitivas para comprender y actuar frente a diferentes situaciones de la vida. Desde estas premisas, se proponen tres niveles de desarrollo moral. El primero el preconvencional, que se relaciona con la etapa de la infancia, donde la conducta está subordinada a un control externo. Se obedece para obtener una recompensa y para satisfacer los intereses y necesidades propias. El segundo, el convencional, donde se encontrarían los participantes de esta investigación, que se caracteriza por comprenderse a uno mismo como miembro de una comunidad. En este nivel, en la primera etapa, la conducta se guía en hacer lo correcto para otros, esperando que los otros realicen algo en beneficio propio, recordando al refrán popular de *hoy por ti, mañana por mí*. En la segunda etapa de este nivel, la conducta se guía por la ley y la norma, no para evitar el castigo sino por la convicción de que son necesarias para mantener el orden social. Así mismo, se contemplan los derechos humanos básicos como guía moral de la vida en sociedad. Es decir, se busca el beneficio propio y el del grupo. El tercer nivel que propone este modelo, es el postconvencional, donde se supera la conformidad social, para actuar y reflexionar de manera autónoma. Es decir, basa su actuar en la conciencia propia, de unos principios superiores, que no están sujetos a la ley y a la norma, ni a la búsqueda de complacer a otros. En algunos casos tendrá que actuar desafiando la norma para defender dichos principios. El individuo en este nivel, supera el contrato social como guía de su conducta y sobrepone sus principios, abstractos y profundamente interiorizados. Los adolescentes, no suelen manifestar en su razonamiento un nivel post-



convencional, porque se encuentran en la inestabilidad de adquirir su identidad, autoconcepto y estabilidad emocional. Así mismo, de acuerdo con los estudios longitudinales sobre el desarrollo moral de Kohlberg, consultados por Elexpuru y Medrano (2001), para llegar a este nivel es más necesaria la experiencia de vida en la cual, la persona se enfrente a diferentes tipos de dilemas entre las leyes y los derechos básicos, donde deba tomar una decisión moral. A modo de ejemplo, vivir fuera de la familia, vivir y compartir experiencias con un grupo de personas con ideas e ideologías diferentes, trabajar o tener una responsabilidad que implique el bienestar de otros.

Continuando con el desarrollo moral como un proceso evolutivo, en la adolescencia la formación de los valores está sujeta a la dinámica de la formación de la personalidad y la identidad. Es decir, que es un proceso escalonado, en el cual se mantienen o eliminan valores para las otras etapas de la vida. La conformación de los valores está fuertemente relacionada con los procesos de socialización de los adolescentes. Así la familia, entre otras instituciones, ofrece al adolescente una estructura de valores para que pueda desenvolverse en el mundo que le rodea y que son apreciados por los adolescentes como las ideas y creencias de los mayores, el respeto, la honradez y la justicia (Herrera, 2007). Sin embargo, dentro de un mundo con una clara orientación en el consumo, los jóvenes se ven influenciados por valores individualistas y de orden capitalista (Berríos y Buxarrais, 2013) que se presentan en los medios de comunicación masivo.

De acuerdo con Cuervo, Medrano y Aierbe (2016) los jóvenes construyen su identidad a través de complejas redes simbólicas que emiten valores, saberes y comportamientos, tanto de su contexto local como del contexto global. Y ello es posible, porque los adolescentes actuales cuentan con una riqueza tecnológica que así se lo permite. Sin embargo, al igual que la televisión, las nuevas tecnologías socializan imaginarios, conductas y valores, es decir sus mensajes dan cuenta de las representaciones sociales e ideológicas de la sociedad en la cual están inmersos.

Respecto a los valores que trasmite la televisión la literatura académica es contradictoria, algunos autores como Potter (2011) y Tan, Nelson, Dong y Tan (1997) plantean que la televisión trasmite valores de la clase media americana, mientras Raffa,

(1983) postula que son los valores antisociales aquellos que aparecen con más intensidad y Pasquier, (1996) concluye que transmite tanto valores positivos como negativos o contravalores. Planteamientos similares se encuentran respecto a los videojuegos, redes sociales y textos audiovisuales.

Es así, que el papel de los medios de comunicación en la formación de valores en la adolescencia se relaciona con su capacidad de representación de la realidad que experimentan estos jóvenes. De acuerdo con Medrano, Cortés y Palacios (2009) la televisión ofrece una dieta de contenidos cercanos a los adolescentes en los cuales presenta diferentes tipos de valores (positivos y negativos) y los adolescentes tienden a escoger de esta oferta, aquellos programas que reflejan sus preocupaciones, y así, tienden a identificarse con los valores que se exponen en dichos programas, que seguramente coincidirán con sus propios valores. Este planteamiento, como ya se ha mencionado, no es exclusivo de la televisión, puede trasladarse actualmente, a los diferentes programas audiovisuales que pueden verse en los diferentes dispositivos y canales de internet.

Respecto a los valores que los adolescentes perciben en la televisión, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin (2011), en el marco conceptual de Schwartz, hallan que los valores de autodirección y benevolencia, son los más percibidos por los adolescentes. Así mismo, en una investigación con adolescentes vascos, concluyen que los programas televisivos que más les atraen son aquellos que plantean valores como el reconocimiento social, la riqueza y la influencia social. De igual manera, el valor de poder es el que más perciben y más les gusta en sus programas de televisión favorito (Medrano, Aierbe y Palacios, 2008). No obstante, estos datos se profundizarán más adelante en este mismo capítulo, en el apartado 5.3 referido a las investigaciones en el ámbito de la percepción de valores en la televisión.

## **5.2. Modelo intercultural de valores propuesto por Schwartz y Boehnke (2003).**

Teniendo en cuenta que esta investigación se ha realizado en diferentes contextos culturales, se ha seleccionado el modelo intercultural de valores propuesto por

Schwartz para conocer los valores percibidos por los adolescentes en el extracto de una serie popular en el mundo adolescente, español, colombiano y ecuatoriano.

Este modelo se enmarca en las teorías culturalistas de los valores, en las cuales, éstos se entienden como creencias o conceptos enmarcados en una determinada sociedad y cultura. Son objetivos deseables y transituacionales que guían la conducta tanto de una persona como de una entidad social (Schwartz y Boehnke, 2003) y que se recogen en esta investigación el cuestionario Val-CMI. V.0.3, que consta de 21 ítems evaluados con una escala de tipo Lickert.

Estos valores se organizan de manera jerárquica teniendo en cuenta elementos de emoción y cognición, así, se construye un sistema ordenado de prioridad de valores que sirve como predictor de la conducta social del individuo (Ugalde, 2015). En la misma línea, los valores se comprenden como un constructo motivacional de metas que las personas o entidades desean alcanzar, que son de naturaleza abstracta. Los valores al tiempo que sirven como guías en la conducta sirven de criterios para evaluar las acciones propias, individuales y sociales (García del Junco, Medina y Dutschke, 2010).

Dentro de este modelo, los valores se entienden como respuestas a tres necesidades humanas: a) aquellas que surgen de su naturaleza biológica, b) de la interacción social y c) del correcto funcionamiento con las entidades sociales (Schwartz y Bilsky, 1987). Así mismo, el modelo plantea que los valores tienen una base motivacional y que existe una estructura universal de diez valores que manifiestan las principales motivaciones de los seres humanos: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad.

Este grupo de valores se relacionan entre sí. Algunos son compatibles entre ellos y otros opuestos. De esta manera, Schwartz (1992) propone un diseño circular, donde los valores se acercan o contraponen de acuerdo a las similitudes en sus motivaciones subyacentes. Así, entre más cerca en el círculo se encuentre un valor de otro, mayor relación en las motivaciones existe. En la figura 15 puede observarse la agrupación de los valores en dicho diseño circular.

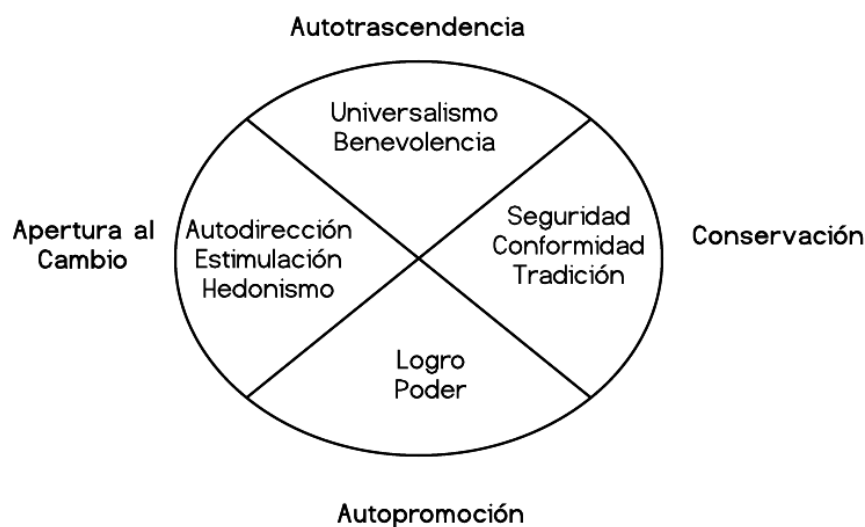


Figura 15: Modelo teórico de la relación entre dimensiones y valores de Schwartz (1992).

De acuerdo con Schwartz (1992) los valores se incorporan en la socialización dentro del grupo dominante y a través de la experiencia personal; de manera que se forma en el individuo un círculo complejo de valores compatible con la deseabilidad social de su entorno. Sin embargo, entre los valores existe una relación dinámica en la cual la realización de un tipo de valor puede llegar a ser compatible o generar conflicto de acuerdo con la motivación que subyace. Este aspecto es relevante dentro de esta investigación, porque cómo ya se planteó en el primer capítulo y se podrá observar en los resultados de esta investigación, los adolescentes al estar en una etapa de transición en búsqueda de su propia identidad, se identifican con valores que son en ocasiones incompatibles, por ejemplo con el tipo de valor de tradición y autodirección.

Es la misma línea, los valores de acuerdo a su relación en la motivación subyacente se agrupan en cuatro dimensiones: *Apertura al cambio*, *Autopromoción*, *Conservadurismo* y *Autotrascendencia*.

Los valores agrupados en la dimensión de *Apertura al cambio*, son valores que enfatizan en la independencia de opinión y favorecen el cambio. Los valores agrupados

en la dimensión de *Autopromoción*, se caracterizan por la búsqueda del éxito personal y el dominio sobre otros. Los valores agrupados en la dimensión de *Conservadurismo* colocan el énfasis en preservar y proteger los aspectos culturales de la sociedad. Finalmente, los tipos de valor agrupados en la dimensión de *Autotrascendencia*, se relacionan con la búsqueda de aceptación entre los iguales y la preocupación por el bienestar de las personas y la vida de su entorno.

Los significados de cada uno de los diez tipos de valores motivacionales que pueden encontrarse en todas las culturas, de acuerdo con comprobaciones realizadas en más de 44 países, son los siguientes:

- Benevolencia: Se relaciona con el interés de preservar el bienestar de las personas cercanas. Ser servicial, leal, responsable, indulgente, amigo.
- Universalismo: Se refiere a la búsqueda del bienestar general de las personas y la naturaleza. Es decir la justicia social, la igualdad, la paz, la tolerancia y la protección de la naturaleza.
- Conformidad: Se relaciona con actuar de acuerdo con las expectativas y normas sociales, evitando herir, disgustar o violar normas establecidas. Ser obediente, honrar a los padres y cumplir las normas.
- Tradición: Corresponde al respeto, compromiso y aceptación de las costumbres heredadas de la cultura y/o religión. Ser devoto, respetoso con las costumbres familiares, humilde.
- Seguridad: Hace referencia a la estabilidad y armonía dentro de una sociedad, las relaciones interpersonales y consigo mismo. Es decir, orden social, seguridad nacional, jugar limpio, reciprocidad.
- Poder: Tiene relación con la obtención de prestigio y posición social. De dominio de las personas y los recursos. Tener riqueza, poder social, reconocimiento, imagen pública, autoridad.
- Logro: se refiere a la búsqueda del éxito personal a través de la demostración de capacidades propias. Ser inteligente, capaz, influyente, ambicioso.

- Hedonismo: Se relaciona con el placer y sentimientos de gratificación consigo mismo. Diversiones, placer, disfrutar la vida.
- Estimulación: Se relaciona con la búsqueda de nuevas sensaciones, retos y desafíos. Ser osado, curioso, atrevido. Tener excitación.
- Autodirección: Se refiere a la independencia del pensamiento, la capacidad de tomar decisiones. Es decir, la confianza en sí mismo y la gratificación de sus propias capacidades. Ser creativo, libre, independiente, tener curiosidad.

Como puede observarse en las definiciones de cada uno de los valores, existen unos tipos de valor que son del orden colectivista y otro individualista. Como se observa en la tabla 52.

Tabla 52  
*Relación de valores colectivista e individualista*

<b>Valores colectivistas</b>	<b>Valores individualistas</b>
Universalismo	Poder
Benevolencia	Logro
Tradicición	Hedonismo
Conformidad	Estimulación
Seguridad	Autodirección

Los individualistas dan prioridad a la autorealización, a la independencia, a la seguridad y a la armonía interpersonal mientras que los colectivistas priorizan los valores que favorecen a las personas miembros del grupo. Sin embargo, en los adolescentes participantes en esta investigación, estas agrupaciones no son tan claras, como podrá observarse en los resultados que se presentan en el capítulo 7, correspondiente a los resultados de esta investigación.

### **5.3. Investigaciones en el ámbito de la percepción de valores en series de televisión.**

En la revisión del estado del arte respecto a los valores, medios de comunicación y adolescentes, se observan dos posibles tendencias. La primera, los estudios que identifican los valores que contienen los programas favoritos de los adolescentes y la segunda, las investigaciones que relacionan los valores que presentan los programas de televisión y la influencia de éstos en las actitudes de los adolescentes, por ejemplo, frente a la iniciación de la sexualidad, a la adquisición de patrones de género y a los patrones de consumo de drogas o alcohol.

Respecto a la primera línea, nos encontramos trabajos en los cuales se afirma que los contenidos televisivos transmiten mensajes con valores y antivalores, que son interpretados por los adolescentes de manera diferente, dependiendo del contexto en el cual se encuentran. Proponen que los medios de comunicación son una ventana a la modernización de la escuela. Al mismo tiempo, plantean la urgencia de realizar intervenciones educativas en las cuales se aprovechen estos contenidos para la enseñanza de valores y de protección frente a los antivalores que se transmiten en los medios (Jiménez 2000; Pindado, 2010 y Sevillano, 2001).

Dentro de esta línea, entre muchos trabajos, encontramos propuestas pedagógicas para trabajar los valores a partir de contenidos específicos, a modo de ejemplo, la propuesta de López (2006) de trabajar valores a partir del abordaje mediático del atletismo y el fútbol. Como el trabajo de Santibañez (2005) que propone la televisión como un recurso curricular y didáctico para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Finalmente, a modo de ejemplo, se encuentra la propuesta educativa, de trabajar los valores a través de los dibujos animados de Hidalgo y Pertiñez (2005) y la persuasión narrativa para desarrollar procesos educativos entorno a la paz y la resolución de conflictos (Igartua, 2011).

A nivel internacional, encontramos estudios que analizan las representaciones sociales en los medios de comunicación y evidencian las posibilidades educativas de éstos. A modo de ejemplo las investigaciones realizadas sobre la representación de los

adolescentes homosexuales dentro de la cultura estadounidense. Dhaenens (2013) expone como en la serie *Glee*, popular entre los adolescentes, se presentan a los jóvenes homosexuales como víctimas de un entorno heterosexual. Sin embargo, manifiestan también contrarelatos en los cuales se representan a los jóvenes homosexuales como seguros de sí mismos, felices y capaces de desarrollar sus habilidades. Así mismo, en el ámbito latinoamericano, se encuentran estudios sobre el impacto de las telenovelas en la construcción de representaciones sociales y valores. Un ejemplo de este ámbito de investigación, son las indagaciones realizadas sobre los procesos de migración hacia los Estados Unidos desde México (Mora Ordóñez, 2012), la construcción y el mantenimiento de la desigualdad social en la sociedad mexicana (Fernández, 2015). Así mismo, las investigaciones sobre los discursos y la influencia de las narconovelas en la representación social de los valores en países como Colombia, Ecuador o Perú (Pérez Villacís, 2013; Rincón, 2013). La representación de las relaciones de género y las mujeres (Batista, 2014; Murcia, 2016, Romero y Degrado, 2008; Vélez, 2016).

En la segunda línea, se hallan las investigaciones que relacionan el visionado de violencia con la influencia de esta en los adolescentes como en la investigación de Cabero-Almenara y Tena (2001). En la misma perspectiva, se encuentra la indagación por la responsabilidad social de *Telecinco* en España, realizada por Vallejo (2012) en donde plantea que dicha cadena influye negativamente en el sistema de valores. De igual manera, existe un amplio conjunto de investigaciones sobre la influencia de los medios de comunicación en las actitudes consumistas, como la investigación sobre consumo y publicidad (Pertierra, 2015), el consumo de drogas (Prieto, 2009), el consumo de alcohol (Del Pozo y Nuez, 2012), la convivencia intercultural (Álvarez, 2009) y la promoción del narcotráfico y el uso de la violencia (Rincón, 2016).

En el ámbito internacional, sobre todo, en Estados Unidos, hallamos investigaciones que plantean la influencia de los medios de comunicación en los adolescentes. Recientemente un estudio expone que un programa de televisión que aborda el embarazo en adolescentes ha reducido el embarazo en las mujeres entre 14 y 16 y aumentado el interés de éstas por temas relacionados con el uso de anticonceptivos y el aborto (Kearney y Levine, 2015). En la misma línea, en Brasil, La Ferrara, Chong y Duryea (2012) realizan un estudio de la influencia de las telenovelas en la tasa de



fertilidad donde concluyen que existe una relación en la medida que los nombres de los niños nacidos coinciden con los nombres de protagonistas de las telenovelas del momento. En lo que respecta al consumo de programas televisivos o de entretenimiento, un estudio realizado con más de 10000 adolescentes entre los 9 y 16 años por Falbe, Willett, Rosner, Gortmaker, Sonnevile y Field (2014), concluyen que existe una relación directa entre las horas de permanencia frente a los medios de comunicación y entretenimiento audiovisual y la ingesta de alimentos bajos en nutrientes.

Sin embargo, son escasos los estudios, que como esta investigación, centren su mirada en la percepción de valores por parte de los adolescentes en sus programas o personajes favoritos. Es así, que dentro de España, casi de manera exclusiva, encontramos los estudios realizados por equipo de investigación de *Valores y contextos de desarrollo*, que desde el 2008 han venido indagando sobre las diferencias y semejanzas del consumo televisivo, los valores y la identidad en distintos grupos humanos y contextos culturales.

En cuanto a la precepción de valores por parte de los adolescentes, nos remitimos al trabajo de creación y validación de la escala de valores televisivos (Val-TV01) basada en el modelo de Schwartz, donde se plantea que los contenidos televisivos son fuente y herramienta de enseñanzas y aprendizajes frente a los valores. Así mismo, se aborda que la información televisiva es incorporada por los espectadores de manera diferente de acuerdo con el contexto en el cual se desarrolle (Medrano, Cortés y Palacios, 2007). En el 2008, Medrano y Aierbe, publican los resultados de un estudio realizado con 823 jóvenes vascos entre los 13 y 15 años, sobre la dieta televisiva y los valores; en dicho estudio se halla que existen correlaciones entre los valores personales de poder, benevolencia y tradición con índices de la dieta televisiva como permanencia, covisionado y preferencia de programas. Así mismo, Medrano (2008a) concluye que los adolescentes tienden a percibir en sus programas preferidos valores que manifiestan ellos mismos.

En el 2011 este grupo de investigación, publica los resultados de un estudio transcultural realizado con 1238 adolescentes de diferentes contextos (España, Irlanda, México, Bolivia y Chile) en el que concluyen que los valores que más perciben los

adolescentes son la autodirección y benevolencia. Los valores que presentan diferencias más significativas, respecto a la diferencia de contextos, son los valores de conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Así mismo, hallan que la mayoría de los adolescentes se inclinan por personajes que manifiestan valores prosociales (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin, 2011; Medrano, Martínez de Morentin y Pindado, 2014). Esto se relaciona, con investigaciones realizadas por Knafo y Schwartz (2004) donde concluyen que los adolescentes se muestran dispuestos a aceptar los valores que perciben en sus padres.

Respecto a las diferencias de género, Cuervo, Medrano y Aierbe (2016) hallan que las mujeres puntúan más alto en todos los valores de la escala propuesta por Schwartz, excepto en el valor del poder, en el cual son los hombres los que obtienen mejores resultados.

Igualmente, se destaca en dicha investigación que el instrumento para indagar los valores percibidos, Val.Tv 0.2 basado en la escala de valores de Schwartz, es una herramienta adecuada para ser utilizada con adolescentes y en diferentes contextos culturales (Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin, 2011). A partir de estas conclusiones, se ha optado dentro de esta investigación por trabajar con dicho instrumento, adecuándolo a los contextos de Colombia y Ecuador y en un formato *online*.

Finalmente, destacan dos trabajos recientes en nuestro contexto. Ugalde (2015) ha trabajado con una muestra transcultural y ha indagado la percepción de valores en los personajes favoritos de televisión y los hábitos televisivos de adolescentes de las ciudades de Dublín, Málaga, San Sebastián y Guadalajara. Esta investigación, al igual que la presente en este trabajo, se basa en el modelo de valores propuesto por Schwartz.

De acuerdo con los datos recogidos, concluye que existe una tendencia homogeneizadora en la percepción de valores y contenidos por parte de los adolescentes de los distintos contextos culturales. De igual manera, ratifica que la televisión es un agente socializador de valores y que los adolescentes reaccionan activamente a los contenidos televisivos. Así mismo, destaca que los adolescentes perciben valores en los personajes favoritos que responden a sus propios valores. Teniendo en cuenta este nivel

de percepción e interacción de los adolescentes con los contenidos televisivos, plantea que la educación debe dotar a los adolescentes de herramientas educativas para desarrollar una competencia mediática e informacional, que estimule el pensamiento crítico frente a los contenidos que ofrece la televisión.

Respecto a los valores que los adolescentes priorizan cuando eligen su personaje preferido en televisión, en todos los contextos, se encuentra en primer lugar la apertura al cambio, seguido de la autotrascendencia, la autopromoción y, en último lugar, el conservadurismo. En Dublín, es el único contexto donde los valores de autotrascendencia y autopromoción invierten su posición.

Frente a las diferencias de género, Ugalde (2015) encuentra que las mujeres puntúan más alto en todos los valores y que no existen grandes diferencias entre hombres y mujeres; sin embargo, se mantienen estereotipos de género en los cuales las mujeres tienen una mayor percepción o identificación con valores colectivistas, de bienestar general, mientras que los hombres tienden a valores individualistas y de prestigio social.

Así mismo en nuestro contexto, se encuentra también la investigación de Korres (2015) sobre los valores percibidos por los adolescentes de Bizkaia en su personaje televisivo preferido de ficción seriada. Dicha investigación se basa en los modelos de Schwartz y Hall-Tonna. Esta autora, halla que los adolescentes perciben valores tanto personales como sociales y que una de las tareas que debe realizar la educación escolar es ayudar a explicitar esos valores a través de debates y espacios de discusión. Así mismo, desde el análisis de Hall-Tonna identifica que los valores más percibidos por los adolescentes se relacionan con la pertenencia, la diversión y la iniciativa personal, lo que contrasta con la escasa presencia de valores relacionados con la seguridad. De igual manera, perciben en menor medida valores relacionados con la cohesión social y la convivencia como el éxito, el status social o el respeto a las normas. Sí valoran el trabajo y la aceptación social. Respecto a las diferencias de género, las mujeres perciben valores orientados al bienestar colectivo y los hombres al éxito y a la gratificación personal, manteniendo estereotipos sociales respecto a los roles sociales de lo femenino y lo masculino.

#### **5.4. Síntesis.**

En la adolescencia los amigos ocupan un papel protagónico, por ello los valores que más se manifiestan tiene relación con la intimidad, la lealtad y la pertenencia al grupo. Sin embargo, entendiendo que la adolescencia es una etapa de tránsito entre la infancia y la adultez, también tienden a identificar valores relacionados con el cumplimiento de normas y la tradición. Es así que los adolescentes perciben valores tanto personales, individuales, como colectivistas y relacionados con el bien común. En algunos casos, perciben valores que se contraponen, pero ello es parte de su proceso de construcción de la identidad y de desarrollo moral.

Dentro del marco conceptual de los valores, se encuentra el modelo de valores propuesto por Schwartz y Boehnke (2003). Este modelo se basa en considerar los valores como conceptos que guían a las personas en su conducta. Es así, que los valores se relacionan con las motivaciones que cada persona tiene en el ámbito biológico, personal y social. Es decir, con metas que se proponen, a nivel social e individual y que marca el deber de las cosas. A pesar de las diferencias culturales, existen 10 valores, motivaciones, que se observan en todas las sociedades: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad.

Respecto, a las investigaciones sobre la percepción de valores en los medios de comunicación por parte de los adolescentes, hay que destacar que son escasas. En su mayoría, la investigación disponible acerca de los adolescentes, los valores y los medios de comunicación está orientada a la identificación de los valores en los contenidos de los medios de comunicación. Es decir, identificar qué valores socializa, por ejemplo, una serie de televisión popular entre los adolescentes. Estos estudios identifican categorías de representación social, valores y contravalores sobre determinados colectivos y modelos de conducta en los contenidos de dichos programas.

Así mismo, se encuentran investigaciones tanto nacionales como internacionales, en las cuales se pretende identificar el grado de influencia de los medios

de comunicación en la conducta de los adolescentes y generar procesos de intervención. Así, se realizan propuestas de educativas utilizando los medios de comunicación y sus contenidos para sensibilizar y transformar formas de actuar. A modo de ejemplo, las investigaciones que buscan transformar conductas de educación sexual en la población adolescente.

No obstante, dentro de nuestro contexto encontramos los trabajos realizados por el equipo de investigación de *Valores y contextos de desarrollo*, que utilizando el modelo Schwartz han identificado la percepción de valores por parte de los adolescentes en su personaje favorito de televisión, tanto en España, Irlanda como en contextos iberoamericanos. Así mismo, se encuentran las investigaciones de Ugalde (2015) que también ha investigado la percepción de valores por parte de los adolescentes con una muestra internacional, desde el marco teórico de Schwartz. Por otra parte, se encuentra Korres (2015) que ha realizado una investigación similar, contrastando los modelos de Schwartz y Hall-Tonna con adolescentes de la provincia de Bizkaia. Estas investigaciones ratifican que los medios de comunicación transmiten valores y que los adolescentes responden activamente a ellos. Así mismo, hallan que los adolescentes perciben tanto valores personales como colectivistas y que los valores que perciben en sus personajes favoritos responden a sus propios valores. Igualmente, existe una percepción estereotipada de los valores de acuerdo a los roles de género; así, las mujeres tienden a valores colectivos y los hombres a valores personales.



# **PARTE II**

Estudio empírico





# Capítulo 6

## Estudio empírico

### Contenido

- 6.1. Planteamiento del problema.
- 6.2. Objetivos del estudio.
- 6.3. Diseño.
- 6.4. Participantes.
  - 6.4.1. La deserción en grupos naturales con varios momentos de medición de resultados.
  - 6.4.2. Patrones de respuesta inconsistente o inverosímil.
  - 6.4.3. Muestra final para la evaluación del impacto de la intervención.
- 6.5. Contextos de los estudios de caso.
  - 6.5.1. España.
  - 6.5.2. Colombia – Bogotá.
  - 6.5.3. Ecuador- Esmeraldas capital.
- 6.6. Variables del estudio.
  - 6.6.1. Variable independiente.
  - 6.6.2. Variables dependientes.
- 6.7. Instrumentos.
  - 6.7.1. Cuestionario de competencia mediática e informacional en los adolescentes.
  - 6.7.2. Cuestionario de valores y televisión Val-CMI. V.0.3.
- 6.8. Prueba piloto.
  - 6.8.1. Instrumentos de medición.
  - 6.8.2. Sesiones de intervención.
- 6.9. Procedimiento.
  - 6.9.1. Desarrollo de la intervención.
- 6.10. Análisis de Datos.



## **Capítulo 6: Estudio empírico.**

### **6.1. Planteamiento del problema.**

El papel preponderante de los medios de comunicación en la vida de los adolescentes y la influencia que éstos tienen en la construcción de la identidad y de los valores es evidente en la sociedad actual. Vivimos rodeados de aparatos y emisiones de mensajes mediados por poderes culturales, políticos y económicos que buscan a través del ocio, y el estímulo de nuestros sentidos, influir en nuestras decisiones tanto de la vida pública como privada.

Como se ha fundamentado a lo largo del capítulo 1 los adolescentes son susceptibles en mayor medida a estos influjos. Y como se explicó en el capítulo 2, la escuela, como institución social, tiene la posibilidad de generar procesos efectivos de formación para promover una recepción crítica, autónoma y soberana frente a la información que se presenta en los medios de comunicación. Al mismo tiempo, puede reducirse la brecha digital que existe entre la vida escolar y la vida social de los adolescentes.

Es así, que promocionar en los adolescentes la competencia mediática e informacional, y ahondar en la percepción de valores en los medios de comunicación, como se conceptualizó en el capítulo 3, ha sido el objeto central de esta investigación. Este trabajo se ha enfocado en la realización de una intervención educativa para mejorar en los adolescentes dicha competencia teniendo en cuenta cuatro dimensiones: la dimensión de Acceso y Uso de los Medios de Comunicación, la dimensión de Lenguaje y Comprensión Crítica, la dimensión de Producción y Programación, y la dimensión de Transformación de la Realidad a través de la Comunicación.

A partir de los antecedentes expuestos, el problema de la investigación se plantea de la siguiente manera: ¿Cómo es posible favorecer desde una intervención educativa en contextos naturales la competencia mediática e informacional y facilitar la

decodificación de valores en los medios de comunicación de los adolescentes en distintos contextos culturales?

## **6.2. Objetivos del estudio.**

Esta investigación tiene como objetivo general analizar la competencia mediática e informacional y la capacidad de decodificación de los valores percibidos en los medios de comunicación, a través de la implementación de un Programa de Intervención con adolescentes.

Como objetivos específicos se plantean:

- Diseñar e implementar un programa de intervención para mejorar la competencia mediática e informacional y la decodificación respecto a la percepción de valores en una muestra de adolescentes de diversos contextos culturales: de tercero de la ESO y equivalentes.
- Comprobar los avances por contexto cultural respecto al nivel de competencia mediática y percepción de valores en el grupo control y experimental.
- Construir herramientas pedagógicas que desarrollen la competencia mediática e informacional y mejoren la percepción de valores dentro del aula.

El presente estudio enfatiza la validez ecológica (Bronfenbrenner, 1987) frente a la validez interna. De esta manera, cobran especial importancia los aspectos contextuales y culturales que median el proceso y resultados de todo proceso de intervención con grupos naturales. Así, el papel de la diversidad de contextos culturales y organizacionales presentes en este estudio se constituye en otro objetivo de la investigación desplegándose esta como diversos estudios de caso.

### **6.3. Diseño.**

Estamos ante un diseño con intervención. Es decir, con manipulación por parte del investigador mediante un tratamiento que intenta mejorar el nivel de alfabetización mediática. Introduce grupos experimental y control así como medidas pretest y posttest. De esta manera el diseño puede denominarse como “Diseño pre-post con grupo de cuasi control”. Este tipo de diseños se encuentran clasificados dentro de la categoría de cuasiexperimentales.

Los diseños experimentales son los que maximizan la validez interna. Es decir, los que permiten afirmar con mayor seguridad la relación causal entre intervención y variable dependiente. Los diseños experimentales propiamente dichos requieren manipulación de la variable independiente (intervención en grupo experimental versus no intervención en grupo control) pero también aleatorización a tres niveles (selección de la muestra a utilizar, asignación de los sujetos a los grupos y, finalmente, asignación de los tratamientos a los grupos).

En investigación educativa no suele ser posible la aleatorización completa pues es necesario utilizar grupos/aula completos (naturales) y acudir a aquellos centros que nos dejen realizar el proyecto y donde encontremos profesores que quieran colaborar. Este hecho, es una limitación para la validez interna o la afirmación de que hay relación causal entre tratamiento y variable dependiente. Sin embargo, este hecho mejora notablemente la validez externa del experimento al desarrollarse en medio y contexto natural y por lo tanto ser más generalizable a grupos y contextos naturales. Esto es lo que (Bronfenbrenner, 1987) llamó validez ecológica y que también se conoce como validez externa de “situación”.

En nuestro caso, por lo tanto, no cumplimos con el requisito de la aleatorización pero sí de la manipulación de la variable independiente o “intervención” por lo que estamos dentro de los diseños “cuasi-experimentales”. Dentro de estos diseños, al contar con grupo control y también con medidas pretest y posttest, estaríamos en los diseños que Montero y León (2006) llaman “Diseño pre-post con grupo de cuasi control”.

En la obra de Campbell y Stanley (1973), figura este mismo diseño como “Diseño de grupo de control no equivalente”. La obra clásica de referencia y específica de los diseños cuasi-experimentales (Cook y Campbell, 1979) integran este diseño en la categoría de “Nonequivalent Control Group Designs” y dentro de la subcategoría de “Some Generally Interpretable Nonequivalent Control Group Designs” reflejando que piensan que estos diseños tienen cierto nivel de credibilidad para la inferencia causal. En concreto, denominan a estos diseños como “The Untreated Control Group Design with Pretest and Posttest”. También cabe señalar la obra de Dendaluce (1994), en la que se plantea, también, este tipo de diseños.

Esta investigación pretende ser una aportación, realista y viable, de intervención en aula para el desarrollo de la Competencia Mediática e informacional y la percepción de valores. Por este motivo, se enfatiza la validez ecológica (Bronfenbrenner, 1987) frente a la validez interna. Se plantea el estudio en grupos/aula naturales y la intervención dentro de las propias sesiones escolares, en la currícula de una materia, y por parte del profesor correspondiente. Esta opción, evidentemente, introduce factores importantes que influyen directamente en el desarrollo y resultados de la experiencia. Estos factores son de diverso tipo: diferentes profesores intervinientes, diferentes culturas y organizaciones, diferentes incidentes y eventos que ocurren durante la experiencia llevada a cabo. Estos factores son los que están presentes en el desarrollo de cualquier innovación curricular en aula pero aumentar las condiciones de control para neutralizarlos daría lugar a una merma en la validez de situación también llamada validez ecológica.

Dentro de esta prioridad de validez ecológica, el estudio trata de aportar elementos de validez interna que compensen el problema de la ausencia de aleatorización. Así, el diseño incluye dos elementos importantes en apoyo de la validez interna. Por un lado, el diseño incluye medidas pretest y posttest. Por otro lado, aporta grupos experimentales y grupos control. Finalmente, se llevan a cabo dos medidas posttest con el fin de evaluar diferencialmente el impacto inmediato de la intervención y el impacto diferido. Investigaciones previas (Igartua, 2006; Martín, 2001) muestran que los cambios observados inmediatamente después de concluida la intervención pueden

remitir en el medio plazo. De ahí la necesidad de efectuar una segunda medida posttest pasado un tiempo razonable con el fin de evaluar el impacto diferido.

Tendríamos pues dos evaluaciones del impacto:

- *Impacto inmediato*: diferencias en las medias estimadas de T2, entre los grupos Experimental y Control, utilizando la línea base, T1, como covariable.
- *Impacto diferido*: diferencias en las medias estimadas de T3, entre los grupos Experimental y Control, utilizando la línea base, T1, como covariable.

Asimismo, el uso de grupos experimentales (donde se desarrollan las sesiones de trabajo que constituyen la intervención) y grupos control (donde no se desarrollan) permite analizar comparativamente el cambio experimentado a través del tiempo pues en estudios con bajo control y en medio natural el propio desarrollo evolutivo y diversos fenómenos intervinientes, podrían explicar el cambio post-intervención. Se determinó la necesidad de que cada grupo experimental tuviera un grupo control de comparación similar en lo posible en los elementos básicos aunque no del mismo centro escolar. La posibilidad de que grupo experimental y grupo control pertenecieran al mismo centro implicaba un riesgo evidente de contaminación al compartir éstos elementos esenciales como patio, profesores, realizar tareas extra-escolares. Debido a ello, los grupos Experimental y Control son de distintos Centros aunque de características similares y del mismo entorno urbano.

En definitiva, estamos ante la evaluación del impacto (inmediato y diferido) de una intervención (Apodaca, 1999) mediante un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con grupo de control no equivalente.

Por último, el bajo nivel de control experimental debido a la realización de la experiencia en contexto natural, nos obliga a realizar un análisis plenamente contextualizado y holístico de los resultados y procesos observados. Con el fin de ganar en validez externa de situación o ecológica, la experiencia se ha desarrollado en cinco contextos regionales y culturales distintos (País Vasco, Zaragoza, Málaga, Bogotá y Esmeraldas). En la tabla 53 se observa la asignatura en la cual se desarrolló la intervención, en cada ciudad.

Así, el diseño descrito anteriormente se despliega como un diseño de “estudio de casos” en el cual cada uno de los casos se analiza e interpreta de manera contextualizada y holística.

Esta valoración holística de los cambios observados debe contemplar entre los factores más relevantes el propio desarrollo de la intervención y todos aquellos factores intervinientes en la misma. Entre los elementos más importantes que afectan al desarrollo de la intervención debemos contemplar el liderazgo de la dirección y su compromiso con el proyecto, por un lado, y, por otro lado, el compromiso y saber hacer del profesor encargado de llevar a cabo la intervención en los grupos experimentales. Dado que los cuestionarios son on-line mediante plataforma web, la accesibilidad y frecuencia de uso de plataformas similares puede ser otro factor interviniente.

Desde esta perspectiva, se fueron recogiendo notas de campo sobre el desarrollo de la experiencia en los diferentes contextos y sobre los incidentes críticos acaecidos que nos han permitido la explicación descriptiva de los resultados y, por lo tanto, su validez y alcance.

Tabla 53  
*Relación de ciudades, grupo y asignaturas en las cuales se desarrolló la Intervención*

Ciudad	Tipo de centro	Asignatura
Bogotá	Experimental	Lengua
	Control	Informática
Esmeraldas	Experimental	Lengua
	Control	Lengua y Ciencias sociales.
Hernani	Control	Lengua
Irun	Experimental	Lengua
Málaga	Experimental	Atención educativa
	Control	Atención educativa
Zaragoza	Experimental	Orientación de grupo
	Control	Orientación de grupo



#### **6.4. Participantes.**

El programa de intervención desarrollado en esta investigación se orientó a estudiantes de 3º de la ESO en España y sus equivalentes, en Colombia y Ecuador. Los adolescentes provienen de centros públicos y privados de educación formal, con rasgos socio-económicos similares, en todos los contextos y con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años con una gran mayoría de estudiantes de 14 años (68,5%), una parte importante de 13 años (18,5%) que cumplirían 14 a lo largo del año y una parte minoritaria de 15 años (10,3%), en la tabla 56 se puede observar la muestra final desagregada por contextos y género.

La selección de la muestra, en todos los contextos se realizó por conveniencia primando la buena acogida del proyecto por parte de la dirección del centro así como la aceptación por parte de los profesores implicados.

Por lo tanto se trabaja con grupos naturales y a lo largo de un amplio período de tiempo la muestra inicial ha sufrido merma por la deserción y por la presencia de algunos estudiantes cuyo patrón de respuesta es inconsistente o inverosímil.

##### **6.4.1. La deserción en grupos naturales con varios momentos de medición de resultados.**

Trabajamos con grupos “naturales” aprovechando todas las coordenadas de dichos grupos sin alterar, en lo posible, el contexto y naturaleza donde se desarrolla la intervención; validez ecológica.

Por lo tanto, estos grupos desarrollan las actividades de la intervención en su propio centro, aula y con uno de sus profesores habituales, en horario escolar. Esto da lugar a un cierto nivel de deserción o abandono natural: enfermedad, cambio de centro, o actividades escolares. También pueden darse otros tipos de deserción más orgánicos, institucionales o del propio equipo de investigación. Así, cabe que el “Compromiso” del

Centro, el profesor o bien del investigador decaigan durante el proceso y que no se pueda contar con grupos enteros en algunas de las mediciones realizadas.

Para realizar una estimación de hasta qué punto la deserción puede afectar a la representatividad de los resultados (validez externa de población) es necesario identificar los diferentes tipos de deserción y su presencia en la muestra. El diseño contempla una medición pretest que identificaremos como T1 y dos medidas posttest, la primera destinada a estimar el impacto inmediato -T2- y la segunda destinada a estimar el impacto diferido -T3-. Los diferentes tipos de deserción según completen cada uno de los momentos de aplicación de las pruebas, se muestran en la tabla 54.

Tabla 54  
*Tipos de deserción/permanencia en la muestra inicial*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje de Validez	Porcentaje acumulado
Validos	1 Fieles (T1, T2 y T3)	180	74,7	74,7	74,7
	2 Diferida (T1 y T2 pero no T3)	30	12,4	12,4	87,1
	3 Intermedia (T1 y T3 pero no T2)	17	7,1	7,1	94,2
	4 Temprana (solo T1)	14	5,8	5,8	100,0
	Total	241	100,0	100,0	

En la tabla anterior, observamos que contamos con 180 sujetos (74,7% del total) que completan las tres mediciones. Serían estos los sujetos adecuados para realizar las comparaciones o pruebas de hipótesis sobre el impacto inmediato (T2-T1) y el impacto diferido (T3-T1). Estos dos tipos de comparaciones son evidentes y obedecen al diseño habitual en la evaluación del impacto.

Para que estas comparaciones sean limpias, es necesario que los mismos sujetos utilizados en la primera comparación (impacto inmediato, T2-T1) sean los que se utilicen en la segunda comparación (impacto diferido, T3-T1). De lo contrario podría ocurrir que los sujetos que participan en la comparación T2-T1 sean en parte distintos a los que participan en la comparación T3-T1 y por lo tanto, ambos impactos pierdan comparabilidad.

Se puede observar, a continuación, la deserción en cada una de los contextos y sus implicaciones en la comparabilidad y representatividad que pueda tener. En la tabla 55, vemos que en el caso de Málaga solamente podemos hacer comparaciones completas y equivalentes entre 3 sujetos del grupo control y 10 del experimental. Mucho más decisivo que los que quedan es el volumen de los que abandonan y, sobre todo, inferir las razones que lo explican y ver si dichas razones implicarían problemas de representatividad de los resultados.

Tabla 55  
*Tipos de deserción/permanencia por contexto*

		Permanencia o abandono de la intervención						
		Grupo						
		C	C1	C2	E	E1	E2	Total
1 Fieles (T1, T2 y T3)	Hernani	0	18	17	0	0	0	35
	Irún	0	0	0	0	15	18	33
	Zaragoza	24	0	0	12	0	0	36
	<b>Málaga</b>	<b>3</b>	0	0	<b>10</b>	0	0	13
	Bogotá	22	0	0	18	0	0	40
	Esmeraldas	10	0	0	13	0	0	23
	Total	59	18	17	53	15	18	180
2 Diferida (T1 y T2 pero no T3)	Hernani	0	2		0	0	0	2
	Irún	0	0		0	4	2	6
	Zaragoza	1	0		2	0	0	3
	<b>Málaga</b>	<b>9</b>	0		<b>5</b>	0	0	14
	Bogotá	1	0		4	0	0	5
Total	11	2		11	4	2	30	
3 Intermedia (T1 y T3 pero no T2)	Hernani	0	1	1	0	0	0	2
	Irún	0	0	0	0	1	1	2
	Málaga	1	0	0	<b>3</b>	0	0	4
	<b>Bogotá</b>	<b>6</b>	0	0	2	0	0	8
	Esmeraldas	1	0	0	0	0	0	1
Total	8	1	1	5	1	1	17	
4 Temprana (solo T1)	Hernani	0		2	0	0		2
	Irún	0		0	0	3		3
	<b>Zaragoza</b>	<b>0</b>		<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>		<b>6</b>
	Málaga	1		0	1	0		2
	Bogotá	1		0	0	0		1
Total	2		2	7	3		14	
Total	80	21	20	76	23	21	241	

En la deserción diferida (T1 y T2 pero no T3) vemos que en Málaga hay 9 sujetos desertores en el grupo control y 5 en el experimental. Es decir, desertan más de

los que permanecen y esto siembra la duda sobre si la deserción ha sido aleatoria. En la deserción intermedia (T1 y T3 pero no T2) tenemos un sujeto del grupo control y tres del experimental. En principio, esta deserción intermedia no sería preocupante pero añadida a la deserción diferida resulta importante. En función de estos datos nos planteamos para el caso de Málaga renunciar a la evaluación del impacto diferido y realizar únicamente la evaluación del impacto inmediato (T2-T1). No obstante, finalmente, dado que es un estudio de caso, se decidió la incorporación de estos resultados, a pesar del reducido número de participantes. Así tendríamos como grupos de comparación el grupo Control con 12 sujetos y el Experimental con 15 sujetos. Los resultados de Málaga habrá que analizarlos con extrema prudencia pues las razones del alto nivel de deserción podrían también estar asociadas al desarrollo de la intervención y sus resultados.

En el caso de Zaragoza, encontramos una amplia diferencia de tamaño (23; 12) de los grupos de comparación. Este hecho no es grave desde el punto de vista estadístico pero sí desde otros puntos de vista. En efecto, si analizamos la deserción vemos que es moderada la diferida y nula la intermedia. Sin embargo, vemos que la deserción temprana (T1 pero no T2 ni T3) es abundante, 6 casos, y lo que es más importante, desequilibrada al ser los seis sujetos del grupo experimental. Nos parece importante reflejar qué ha ocurrido para esta deserción temprana y si los que permanecen del grupo experimental serían diferentes a los que desertan.

En los casos de País Vasco (Hernani-Control; Irún-Experimental), Esmeraldas (Ecuador) y Bogotá (Colombia), vemos que la estructura de la deserción es consistente con las posibilidades y limitaciones del trabajo con grupos naturales.

#### **6.4.2. Patrones de respuesta inconsistente o inverosímil.**

Como fase previa a la evaluación del impacto de la intervención, es necesario identificar y neutralizar aquellos casos cuyo patrón de respuesta sea inconsistente o inverosímil. Este minucioso trabajo ha tenido en cuenta diversas pautas tales como la

contestación similar a ítems de orientación inversa, la contestación idéntica a todos los ítems de una misma escala y el retroceso sistemático en diversos ítems.

Finalmente se han eliminado los 10 casos con un patrón de respuesta más inapropiado. Estos casos que se retiran son los siguientes:

Bogotá	Grupo Experimental	Se retira el sujeto código 238
Guipúzcoa	Grupo Experimental	Se retiran los sujetos códigos 89 y 101
Guipúzcoa	Grupo Control	Se retira el sujeto código 146
Zaragoza	Grupo Experimental	Se retira el sujeto código 14
Esmeraldas	Grupo Experimental	Se retiran los sujetos códigos 180 y 184
Málaga	Grupo Experimental	Se retiran los sujetos códigos 60 y 69
Málaga	Grupo Control	Se retira el sujeto código 58

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

Consideradas tanto la deserción como los patrones de respuesta inconsistentes o inverosímiles, la muestra final a utilizar en la fase de evaluación del impacto se presenta en la tabla 56.

Tabla 56  
*Muestra final para la evaluación del impacto por Contexto, Grupo y Género*

Ciudad			N (% en Grupo)	Género		Total
				Masculino	Femenino	
Guipúzcoa	Grupo	Control	N (% en Grupo)	17 (50,0%)	17 (50,0%)	34
		Experimental	N (% en Grupo)	14 (45,2%)	17 (54,8)	31
	Total		N (% en Grupo)	31 (47,7%)	34 (52,3%)	65
Zaragoza	Grupo	Control	N (% en Grupo)	13 (54,2%)	11 (45,8%)	24
		Experimental	N (% en Grupo)	7 (63,6%)	4 (36,4%)	11
	Total		N (% en Grupo)	20 (57,1%)	15 (42,9%)	35
Málaga	Grupo	Control	N (% en Grupo)	7 (63,6%)	4 (36,4%)	11
		Experimental	N (% en Grupo)	3 (23,1%)	10 (76,9%)	13
	Total		N (% en Grupo)	10 (41,7%)	14 (58,3%)	24
Bogotá	Grupo	Control	N (% en Grupo)	9 (40,9%)	13 (59,1%)	22
		Experimental	N (% en Grupo)	5 (29,4%)	12 (70,6%)	17
	Total		N (% en Grupo)	14 (35,9%)	25 (64,1%)	39
Esmeraldas	Grupo	Control	N (% en Grupo)	3 (30,0%)	7 (70,0%)	10

	Experimental	N (% en Grupo)	5 (45,5%)	6 (54,5%)	11
Total		N (% en Grupo)	8 (38,1%)	13 (61,9%)	21
	Control	N (% en Grupo)	49 (48,5)	52 (51,5)	101
Total	Experimental	N (% en Grupo)	34 (41,0)	49 (59,0)	83
	Total	N (% en Grupo)	83 (45,1%)	101 (54,9%)	184

## 6.5. Contextos de los estudios de caso.

En esta investigación, el programa de intervención se desarrolló en cinco contextos diferentes. Dentro de España, de norte a sur, en el País Vasco, en la ciudad de Zaragoza y en la ciudad de Málaga. En Latinoamérica en la ciudad de Bogotá (Colombia) y en la ciudad de Esmeraldas (Ecuador). A lo largo de este apartado, se presentarán datos generales de los contextos en los cuales se desarrolló la intervención, haciendo un énfasis en el sistema educativo.

### 6.5.1. España.

En España, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística en el 2015, la población es de 46.439.864 de personas. El número de personas entre los 10 y 14 años es de 2.307.748, y entre los 15 y 19 años e de 2.152.888. El censo poblacional, genera, de las ciudades en las cuales se recogieron los datos dentro del Estado son: En Hernani 19.260 habitantes, en Irún 60.747 habitantes, Zaragoza 678.115 y Málaga 561.435. La población de ambos sexos entre los 13 y 14 años en cada uno de los municipios es de: Hernani 517, Irún 1.548, Zaragoza 17.515 y Málaga 16.519 (INE, 2011).

El sistema educativo español está dividido en cuatro niveles de educación. Educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación superior. En la tabla 57 se observa la estructura del sistema educativo, los cursos, edades y obligatoriedad de cada uno de los niveles educativos.

Tabla 57

*Estructura de los niveles educativos del sistema español.*

<b>Nivel Educativo</b>	<b>Obligatoriedad</b>	<b>Cursos</b>
<b>Educación Infantil</b>	NO	Primer ciclo (0-3 años)
	NO	Segundo ciclo (3-6 años)
<b>Educación primaria</b>	SI	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º
<b>Educación secundaria</b>	SI	Educación secundaria Obligatoria
		1ºESO, 2ºESO, 3ºESO y 4ºESO
	NO	Bachillerato
<b>Educación superior</b>	NO	1º y 2º
		Estudios de grado
		Estudios de máster
		Estudios de doctorado

La tasa de escolarización en España durante el periodo del 2012-2013 es del 96% desde la educación infantil hasta la educación superior. En el caso de la educación secundaria, que es la franja en la cual se recogen los datos de esta investigación, es de carácter obligatorio para toda la población entre los 6 y 15 años de edad.

Los tipos de centros que ofertan la enseñanza obligatoria en España, son tres: Los de titularidad pública, que están financiados en su totalidad con fondos públicos y se gestionan en su totalidad por la Administración pública. Los centros concertados, que son centros de enseñanza privados, que se gestionan parcialmente con fondos públicos. Y los centros privados, los cuales no reciben ningún tipo de subvención por parte de fondos públicos y se gestionan de manera privada.

En esta investigación los datos se recogieron en dos tipos de centros. Unos de titularidad pública, en los casos de la población vasca de Hernani y la ciudad de Málaga. Y otros concertados, en los casos de Irún (País Vasco) y en la ciudad de Zaragoza. En todos los casos con alumnado de 3º de la ESO.

### **6.5.1.1. Incidencias críticas en el País Vasco**

En del País Vasco, en la ciudad de Irún, la intervención se desarrolló dentro de la asignatura de Lengua y la profesora encargada de realizar la intervención contaba con una formación profesional afín al lenguaje audiovisual. En este contexto, se constituyó el grupo experimental con la disponibilidad de dos aulas, como una de las exigencias de la profesora encargada, puesto que incluyó la intervención dentro del temario del curso. Para mantener el equilibrio de la muestra, el grupo control también estuvo compuesto por alumnado de dos aulas de 3º de la ESO de un mismo centro escolar. Por ello, en este contexto se encuentra un número más amplio de sujetos en relación al contexto de Zaragoza y Málaga.

En relación con la cumplimentación on-line de los tres cuestionarios, en las poblaciones vascas, tanto el grupo experimental como el control, se contó con una infraestructura de ordenadores y red de internet aceptable. En los cuatro grupos, se registraron dificultades en algunos ordenadores para cargar imágenes y videos de los cuestionarios iniciados, que en casos específicos, imposibilitó la realización del cuestionario tanto en el T1, T2 y T3. Así mismo, el día de la realización de los cuestionarios T2 y T3, se tiene en cuenta en la deserción de los sujetos la inasistencia a clase por parte del alumnado.

Para la realización de la intervención, al igual que en todos los contextos de España, en Irún a cada alumna y alumno, se le entregó en la primera sesión un cuadernillo con todas las actividades a realizar y las evaluaciones de casa sesión.

En este contexto, en el grupo experimental, se realizó una monitorización cercana de la intervención, acudiendo la investigadora al centro para la realización del primer test y para algunas asesorías con la profesora encargada, a lo largo de la realización de las sesiones.



### **6.5.1.2. Incidencias críticas ciudad de Zaragoza.**

En el caso de Zaragoza, la intervención se realizó en el espacio de Orientación de grupo. El profesorado encargado de realizar las sesiones contaba con una formación profesional afín con el área de lenguaje. Además tenía conocimiento previo de todas las sesiones puesto que las había trabajado el curso anterior durante la prueba piloto. En el caso de Zaragoza, en el grupo control, el alumnado desarrolló actividades alrededor de los medios de comunicación, en alguna asignatura, aspecto que no se pudo controlar, lo cual incidió en los resultados, sobre todo el T3, donde el grupo control obtuvo mejores resultados en dos dimensiones respecto al grupo experimental.

En el caso de Zaragoza, en el grupo experimental, la infraestructura respecto a ordenadores y red de internet generó dificultades a la hora de conectarse. Los ordenadores eran antiguos y la red de baja capacidad. En el cuestionario T1, la lentitud de la conexión generó el bloqueo de ordenadores, lo que repercutió en la deserción de una parte del alumnado. Esta situación se repitió en el T2 y T3. Así mismo, la sala de ordenadores no contaba con suficientes equipos para todo el grupo, lo que generó dividir el grupo en dos tandas. Al contrario, en el grupo control, los equipos y la conexión a internet fue de una calidad óptima, cada estudiante contaba con un ordenador y la sala era físicamente más amplia.

El alumnado del grupo experimental, en la ciudad de Zaragoza, recibió en la primera sesión el cuadernillo con todas las actividades y evaluaciones a realizar a lo largo de la intervención. La monitorización de la aplicación de los cuestionarios como el seguimiento de las sesiones, lo realizaron dos personas pertenecientes al equipo de investigación. Estas investigadoras estuvieron presentes en la realización de los tres cuestionarios en los grupos experimental y control. Así mismo, fueron intermediarias en el seguimiento de las sesiones resolviendo dudas y realizando las anotaciones de campo. En el grupo experimental de este contexto, el profesorado manifestó dificultades de motivación entre el alumnado a lo largo de la intervención.

### **6.5.1.3. Incidencias críticas ciudad de Málaga.**

En el contexto de Málaga, en los centros escolares en los cuales se desarrolló la investigación, la infraestructura de ordenadores, la baja conexión a internet y las actividades de los centros escolares repercutieron en la cumplimentación de los cuestionarios T1, T2 y T3. Al ser la conexión de baja intensidad, los ordenadores se bloquearon impidiendo a los participantes continuar con la cumplimentación de los formularios, así mismo, en el grupo control la cumplimentación del T3 coincidió con la presentación de exámenes y algunos alumnos no asistieron a la sesión. Igualmente, el responsable local del proyecto y miembro del equipo de investigación, tuvo diferentes dificultades para llevar a cabo una monitorización en la cumplimentación de los cuestionarios en el grupo control. Consecuencia de ello, el alto nivel de deserción en el segundo posttest que presenta este grupo. Esta situación genera dudas respecto a la correcta aplicación tanto de las pruebas como de la intervención, en este contexto. A pesar de esta situación, los datos se incluyen en los análisis psicométricos de los instrumentos, respondiendo a la naturaleza de estudio de caso de esta investigación.

En cuanto a la implicación del profesorado con la intervención de acuerdo a su formación de base y la asignatura en la cual se desarrollaba, en el caso de Málaga la intervención se realizó en una asignatura denominada Atención educativa. El profesorado encargado de realizar la intervención contaba con una formación específica en el área de la comunicación, además de ser miembro del grupo de investigación. Los grupos tanto experimental y control, estaban compuestos por aproximadamente 15 personas, siendo la muestra más baja en relación a los otros contextos.

### **6.5.2. Colombia – Bogotá.**

La República de Colombia se ubica noroccidente de la región de América del sur. Cuenta con una población de 48.246.160 habitantes en un territorio de 1.141.748km<sup>2</sup>. Los datos para esta investigación se recogieron en la ciudad de Bogotá, capital del país. En la ciudad de Bogotá, según las proyecciones de población para el 2015, el número de habitantes de la ciudad es de 7.878.783 personas. El número de

personas en edades comprendidas entre los 13-15 años, es de 370,459. Bogotá está dividida en 20 localidades. La distribución socio-económica es por estratos del 1 al 6, donde el 1 es el que menos recursos económicos tiene. Los datos se recogieron en instituciones ubicadas en la localidad de Engativa en zonas de estrato 3.

De forma similar que al sistema educativo español y ecuatoriano, el sistema educativo colombiano se divide en seis niveles educativos. Educación inicial, preescolar, básica, media y superior. En la tabla 58 se sintetiza la estructura de este sistema con los grados, edades escolares y obligatoriedad.

Tabla 58  
*Estructura de los niveles educativos del sistema Colombiano.*

<b>Nivel Educativo</b>	<b>Obligatoriedad</b>	<b>Cursos</b>
Educación Inicial	NO	Jardines infantiles Pre-kinder y Kinder (0-6 años)
Educación pre- escolar	SI	Transición (a partir de los 6 años)
Educación primaria	SI	1°, 2°, 3°, 4° y 5°
Educación básica	SI	6°, 7°, 8° y 9°
Estudios medios	NO	10° y 11°
Estudios Universitarios	NO	Estudios técnicos Estudios de Licenciatura Estudios de master Estudios de doctorado

Las instituciones educativas del país tienen tres tipos de financiación. El primero, con recursos del estado tanto de la nación como de las gobernaciones y municipios. El segundo con recursos privados y el tercero, instituciones privadas que reciben financiación del estado por medio de convenios. En este último tipo de financiación, existen dos tipos de instituciones. El primero, concertada por colegios del estado que gestionan empresas privadas sin ánimo de lucro con recursos del estado. El segundo, por contrato, que son instituciones privadas que reciben recursos del estado.

La cobertura educativa de los colegios del sistema público (públicos, concesionados y contratos) es del 59,3% y la de la red de colegios privados del 40,7%. La asistencia escolar de la población en edades entre los 12 y 15 años es del 95,4% y del abandono escolar del 4,1 % en el sistema oficial y del 1% en la red privada en el 2014. En la localidad de Engativa, en el 2014, el número de alumnos matriculados en el sistema público fue de 65.879, en instituciones concesionadas de 4,666, en contrato 5,548. En el sistema privado es de 73.000. Los datos se recogieron en un centro educativo de financiación pública y privada, ambas instituciones en sectores de estrato 3.

### ***6.5.2.1. Incidencias críticas ciudad de Bogotá.***

En este contexto, la intervención se realizó dentro de la asignatura de Lengua. La profesora encargada de realizar la intervención tenía algunos conocimientos relacionados con elementos generales de los medios de comunicación. Sin embargo, en todas las sesiones, el desarrollo de las actividades se realizó con colaboración y monitorización de la investigadora.

Los grupos experimental y control, a pesar del amplio número, correspondían a una sola clase.

En la ciudad de Bogotá, la infraestructura técnica, respecto a ordenadores y calidad de la red de internet, fue de excelentes características en los dos centros educativos. Las páginas se cargaban a una buena velocidad, generando un ambiente de trabajo óptimo entre el alumnado. Sin embargo, en el T3 en el grupo experimental, existieron dificultades a la hora de cumplimentar este cuestionario, debido al solapamiento de actividades, un par de veces la fecha programada coincidió con actividades propias del centro. Esta situación generó que varios estudiantes no realizaran el cuestionario, ya que se encontraban en otras actividades escolares.

En la primera sesión de trabajo, se entregó a todo el alumnado del grupo experimental un cuadernillo con las actividades y evaluaciones a realizar a lo largo de la

intervención. A lo largo de las sesiones, a varios estudiantes, de manera recurrente, solían olvidarse en sus casas el material.

### 6.5.3. Ecuador- Esmeraldas capital.

La Republica de Ecuador se ubica al noroccidente de la región de América del sur. El censo población es de 16.342.799 personas. La provincia en la cual se recogieron los datos para esta investigación es Esmeraldas. Está situada en la costa noroccidental del país, el número de habitantes es de 534.092 de acuerdo con los datos del censo del 2010. Los jóvenes entre 10-14 años ascienden a un total de 64.963 personas y los jóvenes entre los 15 y 19 años 55.608. La escolarización es del 90,7% en las edades comprendidas entre los 5-14 años y de 69,7% en edades comprendidas entre los 15 y 17 años. Los datos se recogieron en la capital de esta provincia, que lleva el mismo nombre. En Esmeraldas capital, el censo poblacional es de 189.504 personas y la tasa de analfabetismo es del 5,3%.

El sistema educativo ecuatoriano se divide en cinco niveles. La educación pre-escolar, la educación primaria, Educación de nivel intermedio, estudios no universitarios y estudios universitarios. En la tabla 59 se observa una síntesis de la estructura de este sistema, con los niveles, obligatoriedad y años lectivos.

Tabla 59  
*Estructura de los niveles educativos del sistema ecuatoriano.*

Nivel Educativo	Obligatoriedad	Cursos
Educación pre-escolar	NO	3 (4-6 años)
Educación primaria	SI	1°,2°,3°,4°,5° y 6° (a partir de los 6 años)
Nivel medio	SI	Básico. 1°, 2° y 3°
	NO	Diversificado -Carreras cortas entre 1 y 2 años lectivos. - Bachillerato. 1°, 2° y 3°

-Ciclo de especialización entre 2 a 3 años.

Estudios no universitarios	NO	Entre 2-3 años
Estudios Universitarios	NO	Estudios de Licenciatura Estudios de master Estudios de doctorado

---

La educación en Ecuador es obligatoria hasta el nivel básico y es gratuita hasta el bachillerato. Las instituciones educativas, tienen tres tipos de financiación. Totalmente públicos, totalmente privados y del fiscomisional, que son instituciones financiadas por el estado en convenio con Misiones religiosas.

En Esmeraldas capital, que es la ciudad ecuatoriana donde se recogieron los datos para esta investigación, de acuerdo con las cifras del periodo 2012-2013, cuenta con 366 instituciones educativas, con un grupo de profesorado de 3.954 para 74,265 alumnos y alumnas. Del total de instituciones educativas, 306 son de sostenimiento fiscal, es decir público, 36 de sostenimiento privado y 24 de sostenimiento fiscomisional. Los datos se recogieron en dos instituciones de financiamiento público.

### **6.5.3.1 Incidencias críticas ciudad de Esmeraldas.**

En Esmeraldas, la intervención se realizó dentro de la clase de Lengua. La persona encargada de realizar la intervención fue una colaboradora del grupo de investigación, con formación en medios de comunicación y lenguaje audiovisual. En este contexto, la programación de las sesiones estuvo condicionada por elementos burocráticos de los centros y las actividades propias de éste. En varias ocasiones las sesiones tuvieron que aplazarse una o dos semanas. Esta situación repercutió en la deserción de parte del alumnado en las pruebas, así como en el ritmo de aplicación de las sesiones.

En este contexto, al igual que en el País Vasco y en Bogotá, las condiciones técnicas permitieron la realización de todos los cuestionarios. Los ordenadores y la

señal era de una buena calidad y cada sala tenía ordenadores suficientes para los grupos participantes.

A diferencia de los demás contextos, en Esmeraldas los estudiantes recibieron el material de acuerdo a la sesión que se trabajará en el día.

## **6.6. Variables del estudio.**

Siguiendo los planteamientos que postula Igartua (2006) sobre las variables como “aspectos, fenómeno o sucesos que pueden ser medidos o modificados en una investigación”, a continuación, se exponen las variables empleadas en este proceso de investigación, así como los instrumentos utilizados para su valoración.

### **6.6.1. Variable independiente.**

El tipo de variables que se utilizan en la presente investigación son de dos tipos, las primeras, independientes, que son susceptibles de manipulación, con las cuales se evalúa su capacidad para influir e incidir sobre las otras variables, y las segundas, las dependientes, que son las variables que se observan y miden, y que por ende son el objeto de interés de esta investigación.

La variable activa en esta investigación es el Programa de Intervención para mejorar la competencia mediática e informacional en adolescentes de los contextos español y latinoamericano de 3º de la ESO y equivalentes. Este programa está conformado por nueve sesiones, en las cuales se desarrollan actividades individuales y grupales para desarrollar las cuatro dimensiones que conforman la competencia mediática e informacional: la dimensión de Acceso y Uso de los Medios de Comunicación, la dimensión de Lenguaje y Comprensión Crítica, la dimensión de Producción y Programación, y la dimensión de Transformación de la Realidad a través de la Comunicación. En la tabla 60 se puede observar una síntesis de la temática de cada sesión y las dimensiones y categorías que se desarrollan.

Tabla 60

*Síntesis de las sesiones que componen el Programa de Intervención.*

<b>Sesiones de trabajo</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>
<b>1. Detectando emociones</b>	Acceso y uso de los medios Lenguaje y comprensión	Criterios estéticos y juicios de valor Conciencia receptora y crítica
<b>2. Colores</b>	Acceso y uso de los medios Lenguaje y comprensión crítica Transformación de la realidad	Criterios estéticos y juicios de valor Lectura y argumentación de imágenes Conciencia receptora y crítica
<b>3. Plano a plano</b>	Lenguaje y comprensión crítica Procesos de producción y programación	Lectura y argumentación de imágenes Criterios estéticos y juicios de valor Fases de producción
<b>4. El Storyboard</b>	Procesos de producción y programación	Fases de producción Competencia comunicativa
<b>5. Procesos de grabación</b>	Transformación de la realidad Acceso y uso de los medios de comunicación Lenguaje y comprensión crítica Procesos de producción y programación Transformación de la realidad	Uso del medio y la información Lectura y argumentación de imágenes Creación a partir de imágenes Fases de producción Apropiación tecnológica
<b>6. Brecha digital</b>	Acceso y uso de los medios Lenguaje y comprensión crítica	Herramientas telemáticas y tecnológicas Conciencia receptora y crítica
<b>7. Quiniela de las redes</b>	Procesos de producción y programación Transformación de la realidad	Apropiación tecnológica Función cultural de los medios y la información
<b>8. Anuncios y quejas</b>	Transformación de la realidad	Apropiación de la tecnológica Conciencia receptora y crítica
<b>9. Cinco preguntas claves</b>	Acceso y uso de los medios Procesos de Producción de los medios Transformación de la realidad	Función cultural de los medios y la información Apropiación tecnológica Conciencia receptora y crítica



La variable asignada es el contexto cultural. En esta investigación se pretende identificar si existen diferencias en los resultados entre el grupo experimental y control en cada uno de los cinco contextos estudiados.

## 6.6.2. Variables dependientes.

### 6.6.2.1. Competencia Mediática e Informacional (CMI).

La primera variable dependiente general de esta investigación es la Competencia Mediática e Informacional, que se despliega en este caso en cuatro dimensiones, cada una constituida por diversas categorías. Para poder observar y medir el nivel de dicha competencia en las personas participantes en el estudio, se elaboró el cuestionario de Competencia Mediática e Informacional (CMI). El carácter de este cuestionario es cuantitativo y evaluativo, en el cual cada una de las respuestas tiene una puntuación que se suma por dimensiones. Se ha determinado utilizar un rango de 100 puntos en total, divididos en cada una de las cuatro dimensiones como aparece en la tabla 61.

Tabla 61  
*Puntuación de dimensiones el instrumento CMI*

<b>Dimensión</b>	<b>Puntuación</b>	<b>Categorías</b>
<b>Acceso y uso de los medios de comunicación</b>	13	Mecanismos de producción Herramientas telemáticas y tecnologías Uso del medio y la información
<b>Lenguaje y Comprensión Crítica</b>	22	Lectura y argumentación de imágenes Creación a partir de imágenes Criterios estéticos y juicios de valor
<b>Procesos de producción y programación</b>	22.5	Fases de producción Función cultural de los medios y la información
<b>Transformación de la realidad a través de la comunicación</b>	42,5	Conciencia receptora y crítica Competencia comunicativa Apropiación tecnológica

### 6.6.2.2. Valores Percibidos en los Medios de Comunicación.

La segunda variable dependiente general en este estudio, son los Valores percibidos en los medios de comunicación. Para ello, se ha utilizado la escala 21 PVQ de Schwartz (2003), adaptada al castellano, y se denomina **Val.Tv 0.2**. Ésta mide los valores percibidos en el personaje favorito de los adolescentes agrupados en 10 valores básicos: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala de tipo Lickert, que en la escala original presenta los valores entre 1 y 6. Schwartz conceptualiza 10 valores básicos que se agrupan en cuatro dimensiones: apertura al cambio, auto-promoción, conservación y auto-trascendencia. Como se sintetiza en la tabla 62.

Tabla 62  
*Dimensiones y valores propuestos por Schwartz (2003)*

<b>Dimensiones</b>	<b>Valores</b>	<b>Ítems Val.Tv 0.2</b>
<b>Apertura al cambio</b>	Autodirección	1,11
	Estimulación	6,15
	Hedonismo	10,21
<b>Auto-promoción</b>	Logro	4, 13
	Poder	2, 17
<b>Conservación</b>	Seguridad	5, 14
	Conformidad	7, 16
	Tradición	9,20
<b>Auto-trascendencia</b>	Benevolencia	12,18
	Universalismo	3, 8,19

### 6.7. Prueba piloto.

En el marco de esta investigación se realizó una prueba piloto con el fin de identificar los posibles problemas de los instrumentos de medición de la competencia mediática e informacional y la percepción de valores en los personajes de una serie de televisión en adolescentes, así como de los contenidos del programa de intervención. A

continuación se describirá el proceso de construcción de los instrumentos de medición, de las sesiones de trabajo y los resultados de las pruebas realizadas.

### **6.7.1. Instrumentos de medición.**

El cuestionario utilizado para medir el grado de competencia mediática e informacional en adolescentes se basa en el cuestionario utilizado en la *Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España* (2011), en la que el investigador principal es Joan Ferrés. Dicha investigación se desarrolló en las 17 comunidades autónomas de España, con una muestra de 6.626 cuestionarios realizados por adolescentes, adultos y mayores de 65 años de edad. El objetivo de este cuestionario es el de medir el grado de competencia mediática a partir de seis dimensiones: lenguaje, tecnología, procesos de recepción e interacción, procesos de producción y difusión, estética, ideología y valores.

A partir de los resultados de esta investigación y de la lectura detallada del instrumento se realizó una primera prueba utilizando este cuestionario con estudiantes de la Universidad del País Vasco. Los participantes fueron 88 alumnos de 1º grado de educación social, pedagogía e ingeniería, con edades comprendidas entre los 18 y 34 años.

De esta prueba se concluyó que las preguntas con respuestas abiertas no eran convenientes, puesto que quienes realizaban la prueba solían contestar de manera ambigua con frases como *no sé, a veces, sí, cuando quiero, porque me gustó*. Lo que no permitía identificar el grado de conocimiento sobre la cuestión que se preguntaba. Así mismo, la sistematización de ese tipo de respuestas abiertas implicaría un equipo amplio de trabajo, que se excede los objetivos de esta investigación.

A continuación se modificaron las preguntas abiertas y se elaboraron sobre ellas preguntas cerradas que respondieran al modelo propuesto sobre competencia mediática e informacional para esta investigación. Con este fin, se utilizaron los resultados de la investigación de Ferrés et al.(2011), las repuestas de la prueba con los universitarios de

la UPV/EHU y la consulta con expertos (profesores, publicistas, periodistas, investigadores y adolescentes). De esta manera se cerraron todas las preguntas y se dio un valor a cada respuesta de acuerdo al peso de las dimensiones en el modelo propuesto para esta investigación.

A modo de ejemplo, en el cuestionario de la investigación dirigida por Ferrés (2011) aparece una pregunta que plantea: *Explíqueme brevemente al autor del anuncio su opinión sobre el mismo*. En el cuestionario construido en esta investigación, esta pregunta se transformó por: *Explica al autor del anuncio de Corolla, cuál es tu opinión sobre el anuncio que ha hecho. Selecciona la frase con la que más te identificas*.

- a) *No lo sé*
- b) *Le valoraría bastante favorable (8 sobre 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.*

Así mismo, se procedió a cambiar y crear preguntas, que de acuerdo con los expertos consultados y los resultados obtenidos con los universitarios, podrían mejorarse en relación al trabajo con adolescentes, por ejemplo, en la pregunta que indicaba: *En este reproductor hay una película en DVD cargada en la bandeja. Rodee con un círculo qué botón o botones habría que pulsar para poner en marcha el aparato y ver la película*. En el cuestionario utilizado en la presente investigación se complejizó esta pregunta por la aparece en la figura 16:

Completa la siguiente tabla marcando las posibilidades que tiene cada dispositivo.

Dispositivo	¿Qué puede almacenar?		
	Audio	Imágenes	Texto
Ordenador			
Tablet			
MP4			
DVD (disco)			
Móvil			

Figura 16: Pregunta 5 cuestionario CMI

Para identificar la manera de interactuar de los adolescentes con los medios de comunicación, se elaboró y añadió el ejercicio que aparece en la figura 17

Elaborado el nuevo cuestionario, se realizó una prueba con estudiantes de

Señala en cada frase lo que corresponde a tu manera de actuar.					
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Ver las fotos del perfil de mis amigos en las redes sociales me ayuda a personificarlos mejor					
b) Me gusta compartir enlaces favoritos o mi trabajo creativo en medios sociales (Facebook...)					
c) Cuando estoy <i>online</i> , me gusta sentir que formo parte de un grupo.					
d) Utilizo herramientas como <i>Google maps</i> , <i>Earth</i> etc. para orientarme en sitios que no conozco					
e) Organizo y/o informo de eventos y actividades a través de aplicaciones <i>online</i> ( <i>Whatsapp</i> , <i>Twitter</i> , <i>Facebook</i> ...)					

Figura 17: Pregunta 18 cuestionario CMI

bachillerato de un centro escolar público de la ciudad de San Sebastian-País Vasco. En este caso, se añadió el cuestionario para identificar valores del protagonista de una serie, en dos extractos de ésta. La muestra fue de 130 participantes. El cuestionario se cumplimentó en formato papel.

A partir de esta prueba, se identificaron diferentes aspectos de protocolo que se añadieron a la intervención final (bienvenida, equipos necesarios para la proyección de las imágenes y tiempo de ejecución). Así mismo, la prueba permitió afinar palabras y frases en las preguntas e identificar la necesidad de elaborar una herramienta que permitiera que el cuestionario se resolviera de manera on-line. A

nivel estadístico, se identificaron inconsistencias en las puntuaciones y se reorganizaron algunas preguntas en las dimensiones.

Con el cuestionario en una plataforma digital se procedió al inicio de la intervención dentro de España con grupos control y experimental. En este caso con una muestra 192 participantes en el T1, entre estudiantes del País Vasco, Zaragoza y Málaga. Los cuestionarios se pasaron en tres momentos, al inicio del ciclo escolar, al terminar la intervención, casi al mismo tiempo de terminar el ciclo escolar, y tres meses después, es decir, al inicio del siguiente ciclo escolar. Esta experiencia, permitió identificar dificultades en la plataforma en cuanto a formato y a tiempo de carga en conexiones lentas, que repercutieron directamente en la deserción de sujetos tanto por pérdida de información como por hartazgo en la cumplimentación. Al mismo tiempo, se observó que era importante escoger tiempos escolares que no coincidieran con exámenes finales ni con periodos vacacionales. En dichos momentos, es más difícil captar la atención y motivar al alumnado a resolver una prueba de 50 minutos que no repercute en las notas finales. Del mismo modo, con esta prueba, se observó que la formulación de las preguntas era correcta y que el cuestionario, a pesar de ser largo, mantenía la atención de buena parte del alumnado.

Estos datos no se utilizaron por las dificultades presentes en la cumplimentación de los cuestionarios. Dificultades de orden técnico, en las cuales, las imágenes y videos del cuestionario no se cargaban correctamente, algunos formularios presentaban datos erróneos y el ambiente de cumplimentación no fue el necesario para este tipo de investigaciones. De igual manera, esta prueba permitió observar que los riesgos de perder sujetos de un curso escolar a otro son muy amplios.

De este modo, los datos estadísticos no eran fiables pues las respuestas en ocasiones respondían al azar del funcionamiento de los ordenadores, de la repetición de iniciar varias veces el cuestionario y no de los conocimientos del alumnado, además, la deserción de sujetos aumentaba las dificultades de comparación entre los grupos.

Es así que en la intervención final, los cuestionarios se subieron a través de un servidor propio. Se volcaron los datos a una aplicación con mayor estabilidad propicia para conexiones lentas y la cumplimentación de los cuestionarios se realizó dentro de dos trimestres, es decir, dentro del mismo curso escolar.

## **6.8. Instrumentos.**

### **6.8.1. Cuestionario de competencia mediática e informacional en los adolescentes.**

Para evaluar la competencia mediática e informacional en los adolescentes se ha utilizado el cuestionario (CMI), que cuenta con 23 preguntas que evalúan las 11 categorías que conforman las cuatro dimensiones de dicha competencia, como se aprecia en la tabla 61.

El instrumento se utilizó en tres momentos de la intervención:

1. T1: Antes de empezar la intervención para conocer el grado de desarrollo que tienen los adolescentes.
2. T2: Al terminar el proceso de intervención para conocer el nivel de avance de los adolescentes.
3. T3: Tres meses después de haber terminado el proceso de intervención para conocer los avances que se mantienen a lo largo del tiempo.

El cuestionario se mantiene en general con las mismas preguntas y estructura, sin embargo, varían algunas imágenes y videos en los tres cuestionarios. Específicamente las imágenes de la pregunta 3, la pregunta 9 y la pregunta 23. Así mismo, teniendo en cuenta los contextos, se adecuaron los tres cuestionarios a una versión latinoamericana. Los cuestionarios se realizaron *on-line* a través de una aplicación de elaboración propia.

Las dimensiones de la Competencia Mediática e Informacional en el cuestionario CMI, se evalúan de la siguiente manera:

### **6.7.1.1. Dimensión 1: acceso y uso de los medios de comunicación.**

Para identificar el grado de conocimiento que existe entre los adolescentes sobre las temáticas de las categorías (Mecanismos de producción, Herramientas telemáticas y tecnológicas y Uso del medio y la información) se presenta la lectura de una imagen con tres tipos de ejercicios, uno de observación e identificación tanto de la forma de producción como del contenido del mensaje, otro de utilización de patrones de búsqueda y el tercero sobre el uso de funciones telemáticas básicas de cortar y pegar información, así como desarrollar actividades multitarea.

En la segunda categoría de Herramientas telemáticas y tecnologías, se profundiza a través de una pregunta que da cuenta del conocimiento que se tiene sobre el almacenamiento de información en diferentes dispositivos de comunicación y multimedia. Para la elaboración de esta categoría se han tenido en cuenta las conclusiones de investigaciones sobre adolescentes y medios de comunicación; (Somyürek y Coşkun, 2013; Willoughby, 2008) que coinciden en señalar que este sector de la población está altamente equipado de ordenadores, conexión a Internet, teléfonos móviles y de múltiples dispositivos digitales, siendo hábiles en las destrezas técnicas de manejo de cada una de ellas.

Lo anterior se refuerza con las cifras que autores como Bennett, Maton, y Kervin, (2008) señalan en sus investigaciones, por ejemplo en Estados Unidos, el 93% de los adolescentes tiene un ordenador personal y el 82% un teléfono móvil y de acuerdo con Lenhart, Purcell, Smith y Zickuhr (2010) el 93% de los jóvenes entre 18 y 29 años se conectado a internet, el 81% es usuario de internet inalámbrico y el 55% accede a internet por medio de su teléfono móvil. Por ello, la pregunta acerca de las herramientas telemáticas y tecnológicas pretende ser descriptiva de esa realidad y no evaluadora del conocimiento específico sobre un dispositivo o programa.

El conjunto del cuestionario puede consultarse en el Anexo 1 pero mostramos a continuación las preguntas relativas a esta dimensión:



- 1.1 ¿Cómo crees que se logró hacer todo el anuncio?
- 1.2 Si quisieras encontrar el cartel promocional en internet, ¿qué palabras introducirías en el buscador para encontrarlo?
- 1.3 Busca el cartel promocional e inserte el enlace o link
5. Completa la siguiente tabla marcando las posibilidades que tiene cada dispositivo.

Estas preguntas, con las variantes necesarias para evitar el “recuerdo” se aplicaron en los momentos T1, T2 y T3. En la tabla 63 se muestran los estadísticos descriptivos básicos de cada una de ellas en cada momento de aplicación.

Tabla 63

*Dimensión 1- Acceso y uso: Estadísticos descriptivos*

	N		Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
T1- Puntaje1_1_1	167	0	2,6946	,86402	-2,646	5,368	,00	3,00
T1- Puntaje1_2_1	167	0	4,4611	1,55520	-2,553	4,570	,00	5,00
T1- Puntaje1_3_1	167	0	1,5928	,80776	-1,486	,209	,00	2,00
T1-Puntaje5_1	167	0	2,0599	,65877	-1,334	1,230	,00	3,00
T2- Puntaje1_1_2	167	0	2,6946	,86402	-2,646	5,368	,00	3,00
T2- Puntaje1_2_2	167	0	4,0120	1,99695	-1,533	,353	,00	5,00
T2- Puntaje1_3_2	167	0	1,5569	,83309	-1,353	-,171	,00	2,00
T2-Puntaje5_2	167	0	2,2347	,57371	-1,464	2,197	,20	3,00
T3- Puntaje1_1_3	167	0	2,6856	,89928	-2,602	4,964	,00	3,00
T3- Puntaje1_2_3	167	0	4,4311	1,59245	-2,455	4,075	,00	5,00
T3- Puntaje1_3_3	167	0	1,7844	,62208	-2,553	4,570	,00	2,00
T3-Puntaje5_3	167	0	2,2527	,55110	-1,280	1,395	,40	3,00

En la posibilidad de que estas preguntas mostraran consistencia suficiente y por lo tanto poder obtener una única medida de la dimensión se procedió al análisis de la fiabilidad mediante el coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose los siguientes resultados que se muestran en la tabla 64. Como podemos observar, los coeficientes obtenidos no permiten obtener una única medida de esta dimensión.

Tabla 64

*Consistencia interna de la Dimensión 1- Acceso y uso*

<b>Momento</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Número de casos</b>
Pretest – T1	.658	4	167
Postest – T2	.477	4	167
Postest diferido – T3	.461	4	167

Por otro lado, estas preguntas han mostrado un bajo nivel de dificultad. En la tabla 63 puede observarse que las puntuaciones medias obtenidas se acercan mucho a las puntuaciones máximas provocando con ello problemas de normalidad en la distribución al mostrar coeficientes altos de asimetría y curtosis. Asimismo, puede observarse en la misma tabla 64 que apenas se producen cambios entre los diferentes momentos de aplicación de la prueba. En definitiva, estamos ante unas preguntas que muestran muy escasa sensibilidad a la intervención y cuyas características de distribución y consistencia interna son inadecuadas para las pruebas estadísticas de evaluación del impacto. Sin embargo, estas preguntas cumplen una necesaria función en el cuestionario como es la preparación y familiarización con el formato y procedimiento a utilizar.

### ***6.7.1.2. Dimensión 2: lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información.***

Para la categoría de Lectura y argumentación de imágenes se cuenta con dos ejercicios. El primero, que consiste en seleccionar entre nueve posibilidades una imagen que corresponda a un enunciado. Es preciso para responder a esta pregunta tener en cuenta criterios de gramática del lenguaje visual como planos, enfoque, encuadre y color.

El segundo ejercicio es de tipo argumentativo, en el cual se busca identificar la capacidad que tienen los adolescentes para reconocer, entre enunciados ya propuestos los que más se adecuan a las razones de su selección.

Para la categoría de Creación a partir de imágenes se ha propuesto el ejercicio de construir un relato a partir de una imagen de inicio y nueve opciones de fotogramas que relatan diferentes escenas. El sentido es ordenarlas de tal manera que cuenten una historia coherente, teniendo presente elementos de gramática visual como la angulación y los planos. Sólo es posible seleccionar cinco de las nueve imágenes.

En la categoría de Criterios estéticos y juicios de valor se proponen dos ejercicios de argumentación. En el primero se pregunta por las razones estéticas que llevan a seleccionar entre dos anuncios, uno de los mismos. Se presentan ocho posibles respuestas y entre ellas se deben seleccionar las frases que mayor afinidad tienen con su respuesta. El segundo ejercicio, busca identificar la argumentación de los juicios de valor. Para ello, se plantean cuatro frases de opinión sobre un anuncio y deben seleccionar la que más les identifique.

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, el conjunto del cuestionario puede consultarse en el Anexo 1 pero mostramos, a continuación, las preguntas relativas a esta dimensión:

6. Marca la foto que mejor describe esta frase. *Pensativa y triste, pero serena.*
7. ¿Por qué has elegido esta fotografía? Señala la frase que más se acerca a tu opinión. Marca sólo una opción.
8. Presta atención a estas imágenes y crea una historia coherente. Comienza por la imagen número uno y añade cinco más.
10. Elige las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio.
12. Explica al autor del anuncio de Corolla, cuál es tu opinión sobre el anuncio que ha hecho. Selecciona la frase con la que más te identificas.

Estas preguntas se aplicaron en los momentos T1, T2 y T3. En la tabla 65 se muestran los estadísticos descriptivos básicos de cada una de ellas en cada momento de aplicación.

Tabla 65

*Dimensión 2-Lenguaje y comprensión crítica: Estadísticos descriptivos*

	N		Media	Desv	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
T1-Puntaje6_1	167	0	1,3533	1,75	,683	-1,365	,00	4,00
T2-Puntaje6_2	167	0	1,5090	1,80	,506	-1,586	,00	4,00
T3-Puntaje6_3	167	0	1,4611	1,72	,551	-1,429	,00	4,00
T1-Puntaje7_1	167	0	1,7665	1,94	,566	-1,131	,00	5,00
T2-Puntaje7_2	167	0	2,2904	1,90	,143	-1,267	,00	5,00
T3-Puntaje7_3	167	0	2,2754	2,01	,165	-1,438	,00	5,00
T1-Puntaje8_1	167	0	1,4132	1,80	,610	-1,508	,00	5,00
T2-Puntaje8_2	167	0	1,5749	1,87	,463	-1,626	,00	5,00
T3-Puntaje8_3	167	0	1,7305	1,80	,255	-1,732	,00	5,00
T1-Puntaje10_1	167	0	1,9662	,95	,043	-,996	,00	4,00
T2-Puntaje10_2	167	0	2,2580	1,00	-,168	-,698	,00	4,00
T3-Puntaje10_3	167	0	1,9988	1,06	,058	-,962	,00	4,00
T1-Puntaje12_1	167	0	1,9401	1,74	,058	-1,696	,00	4,00
T2-Puntaje12_2	167	0	2,2874	1,57	-,260	-1,335	,00	4,00
T3-Puntaje12_3	167	0	2,5988	1,43	-,513	-,915	,00	4,00

La tabla 65 muestra modelos de distribución compatibles con la distribución normal al mostrar asimetría dentro del rango -1 y +1. La curtosis tiene un nivel moderado pero no extremo reflejando una acumulación de respuestas en alguno de los valores. Por otro lado, podemos ver un nivel suficiente de discriminación en las preguntas como se muestra en la desviación típica y en que las medias están centradas entre los niveles mínimo y máximo de cada variable. Finalmente, se observa buena sensibilidad a la intervención al elevarse las puntuaciones medias entre la aplicación T1 y las aplicaciones T2 y T3.

Seguidamente, cabe plantear la posibilidad de obtener una medida general de la dimensión 2 si las diferentes preguntas muestran suficiente nivel de consistencia interna. La tabla 66, muestra los coeficientes alpha de Cronbach en cada uno de los momentos de aplicación de la prueba.

Tabla 66

*Consistencia interna de la Dimensión 2- Lenguaje y comprensión crítica*

Momento	Alpha de Cronbach	Número de ítems	Número de casos
Pretest – T1	.130	5	167
Postest – T2	.300	5	167
Postest diferido – T3	.242	5	167

Como se observa en la tabla 66, los coeficientes obtenidos muestran que cada una de las preguntas miden competencias independientes y, por lo tanto, deberán utilizarse por separado en la evaluación del impacto de la intervención.

### ***6.7.1.3. Dimensión 3: procesos de producción y programación.***

Dentro del cuestionario se desarrollaron ejercicios para identificar el conocimiento general sobre procesos de producción, formas de interacción y comprensión sobre la función social de los medios de comunicación. El formato de las preguntas está encaminado a completar la información, relacionar conceptos y describir formas de actuar.

Para la categoría de Fases de producción se proponen tres ejercicios con el fin de evaluar el grado de conocimiento sobre este aspecto. En el primer ejercicio se pregunta sobre las funciones que realizan siete profesionales del medio audiovisual, en el segundo sobre la producción de un periódico y en el tercero sobre las características de cada fase de la producción de un audiovisual.

Para la categoría sobre la Función cultural de los medios y la información se han planteado dos ejercicios para identificar el grado de conocimiento frente a los derechos de autor y distribución. El primero para identificar el conocimiento sobre la autoría y las situaciones en las cuales ésta debe respetarse y el segundo para saber si se conocen los conceptos de licencia libre y limitada.

En la misma línea, se ha integrado en esta categoría lo referente a aspectos sobre medios de comunicación públicos y privados. Se propone un ejercicio de selección, en el cual se establecen cuatro afirmaciones sobre aspectos de financiación y organización de las televisiones.

A continuación las preguntas relativas a esta dimensión:

2. ¿Cómo se respetan los derechos de autor cuando se utilizan los siguientes productos?

13. "Software libre" es aquel soporte lógico del sistema informático que permite libremente a los usuarios copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software, siempre que se informe a sus creadores y respondan a los intereses del programador.

14. Une las profesiones que aparecen en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha.

15. Señala a qué proceso de producción corresponden la siguiente secuencia. Marca una sola opción

16. Imagina que vas a participar en un concurso de video. Ordena las siguientes acciones en la fase que corresponda. Sólo debes colocar la letra de cada frase.

Las preguntas 14, 16 y 17 son escalas de varios ítems por lo que su propósito y sentido es obtener una puntuación global en cada una de ellas. Así, como paso inicial, es preciso analizar la consistencia interna de cada una de estas escalas. Comenzaremos por la pregunta 14 que versa sobre las correspondencias entre las funciones y las profesiones.

La pregunta 14 está compuesta por 10 ítems. Tras los análisis iniciales se aprecia la necesidad de rechazar los ítems 2, 4, 7 y 8 por no mostrarse consistentes con el conjunto de la escala. La tabla 67 muestra los niveles de fiabilidad alcanzados mediante el coeficiente alpha de Cronbach.

Tabla 67

*Consistencia interna de la Pregunta 14- Profesiones y funciones*

<b>Momento</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Número de casos</b>
Pretest – T1	.381	6	167
Postest – T2	.481	6	167
Postest diferido – T3	.503	6	167

Los niveles de fiabilidad que muestra la tabla 67 se encuentran en el límite de lo admisible. La fiabilidad en la aplicación T1 puede ser entendido como la volatilidad propia de las respuestas emitidas cuando aún no se ha tenido la formación mínima, siquiera léxica, sobre el contenido de las preguntas. En los momentos T2 y T3, por el

contrario, se alcanzan los niveles mínimos exigibles. Por lo tanto, cabe obtener y utilizar para la evaluación del impacto una puntuación global de la Pregunta 14.

En cuanto a la pregunta 16, correspondencia entre fases del proceso de producción, compuesta también por 10 ítems, se ha hecho preciso retirar los ítems 5, 6 y 9 por mostrarse claramente inconsistentes con el conjunto de la escala. En la tabla 68, se muestran los coeficientes de fiabilidad alcanzados con el resto de los ítems.

Tabla 68

*Consistencia interna de la Pregunta 16- Fases de producción*

Momento	Alpha de Cronbach	Número de ítems	Número de casos
Pretest – T1	.776	7	167
Postest – T2	.771	7	167
Postest diferido – T3	.782	7	167

Los niveles de fiabilidad que muestra la tabla 68 son elevados mostrando un alto nivel de consistencia interna de la escala y, por lo tanto, un alto nivel de fiabilidad de la puntuación global de la escala.

Respecto a la pregunta 17, con cuatro ítems, los análisis de consistencia interna han mostrado niveles inaceptables que no son resolubles mediante la eliminación de una parte de los ítems. Por lo tanto, no cabe obtener una puntuación global para la pregunta. La última opción sería manejar cada uno de los ítems por separado. Sin embargo, un pequeño análisis de los estadísticos descriptivos básicos de cada uno de los ítems, muestra dificultades adicionales que desaconsejan manejar estos ítems para la evaluación del impacto. Como se puede observar en la tabla 69, los ítems muestran una evolución azarosa entre las aplicaciones (T1, T2, T3) reflejando escasa sensibilidad e incluso retrocesos claros con respecto a la intervención.

Tabla 69

*Pregunta 17- Función de las Televisiones: Estadísticos descriptivos*

	N		Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
P17_1_01R	162	5	,17	,374	1,806	1,276	0	1
P17_1_02R	160	7	,47	,501	,126	-2,009	0	1
P17_1_03R	151	16	,25	,435	1,156	-,673	0	1

P17_1_04R	157	10	,43	,496	,299	-1,935	0	1
P17_2_01R	166	1	,13	,340	2,187	2,818	0	1
P17_2_02R	164	3	,50	,502	,000	-2,025	0	1
P17_2_03R	165	2	,32	,468	,773	-1,420	0	1
P17_2_04R	164	3	,30	,459	,887	-1,228	0	1
P17_3_01R	164	3	,23	,419	1,325	-,247	0	1
P17_3_02R	161	6	,43	,497	,266	-1,954	0	1
P17_3_03R	157	10	,33	,472	,724	-1,495	0	1
P17_3_04R	161	6	,34	,476	,674	-1,565	0	1

El resto de preguntas de la tercera dimensión, muestran sus estadísticos descriptivos básicos en la tabla 70. Se observa algunos problemas en el modelo de distribución de una parte de estas variables. También evidencia escasa sensibilidad al cambio. Sin embargo, lo más relevante para tomar una decisión sobre esta pregunta es la escasa relevancia teórica de las preguntas 2, derechos de autor, y 13, software libre. Por el contrario, la Pregunta 15, orden en las acciones, tiene especial interés por lo que debiera conservarse a pesar de que no muestra gran sensibilidad.

Tabla 70

*Dimensión 3-Preguntas 2, 13 y 15: Estadísticos descriptivos*

	N		Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
Puntaje2_1	167	0	1,68	,845	,024	-,336	0	3,5
Puntaje2_2	167	0	1,79	,755	-,150	,114	0	4
Puntaje2_3	167	0	1,88	,830	-,004	-,264	0	4
Puntaje13_1	167	0	,37	,595	1,972	2,936	0	2
Puntaje13_2	167	0	,43	,720	1,576	,850	0	2
Puntaje13_3	167	0	,33	,604	2,111	3,284	0	2
Puntaje15_1	167	0	1,53	,849	-1,271	-,389	0	2
Puntaje15_2	167	0	1,53	,849	-1,271	-,389	0	2
Puntaje15_3	167	0	1,67	,738	-1,855	1,457	0	2

Estas preguntas se aplicaron en los momentos T1, T2 y T3. En la tabla 71 se muestran los estadísticos descriptivos básicos de cada una de ellas en cada momento de aplicación.

Por lo tanto, en la dimensión 3 se ha seleccionado las preguntas 14, 15 y 16 como aquellas de mayor interés y con mejores características de distribución, consistencia y sensibilidad. Cabe plantearse la posibilidad de extraer una puntuación



global de estas tres preguntas como índice de la dimensión en su conjunto *-Procesos de producción y programación-*. En la Tabla 71 se muestran los niveles de consistencia interna obtenidos mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Como se puede observar, estamos ante unos niveles aceptables, superiores a 0,60 tanto en la aplicación T2 como en la T3. Sin embargo, en T1 la dimensión muestra una consistencia insuficiente. Cabe plantear que la ausencia de formación previa a la aplicación T1 provoca un comportamiento volátil en las respuestas. Bajo esta hipótesis cabe aceptar como adecuado el nivel de consistencia y obtener una puntuación global para la dimensión 3.

Tabla 71

*Consistencia interna de la Dimensión 3-Preguntas 14, 15 y16*

Momento	Alpha de Cronbach	Número de ítems	Número de casos
Pretest – T1	.410	4	161
Postest – T2	.632	4	167
Postest diferido – T3	.642	4	166

Por último, cabe analizar los estadísticos descriptivos básicos de las variables seleccionadas de la dimensión 3 así como su índice agregado. En la tabla 72 se muestran los estadísticos de asimetría y curtosis que reflejan moderada desviación de la distribución normal en la pregunta 15 y buen ajuste a la normal en el resto de variables. Asimismo, los coeficientes de tendencia central y dispersión muestran buenos niveles de discriminación y sensibilidad a la intervención.

Tabla 72

*Dimensión 3-Procesos de producción y programación: Estadísticos descriptivos*

	N	Mín.	Máx.	Media	D.T.	Asim.	Curt.
T1_Pregunta 14 Funciones	167	0	6	2,53	1,34	-,009	-,309
T2_Pregunta 14 Funciones-selección de ítems	167	0	6	3,14	1,46	,062	-,784
T3_Pregunta 14 Funciones-selección de ítems	167	0	6	3,11	1,48	-,097	-,732
T1_Pregunta 15:Proceso de producción	167	0	2	1,53	,849	-1,27	-,389
T2_Pregunta 15:Proceso de producción	167	0	2	1,53	,849	-1,27	-,389
T3_Pregunta 15:Proceso de producción	167	0	2	1,68	,739	-1,85	1,45
T1_Pregunta 16:Orden de acciones	161	0	7	4,69	2,22	-,516	-1,07

T2_Pregunta 16:Orden de acciones	167	0	7	4,85	2,11	-,558	-1,08
T3_Preguntac .16:Orden de acciones	166	0	7	5,33	1,93	-,866	-,595
T1_Dim.3_Producción y Programación	187	,28	5	2,69	1,03	-,140	-,861
T2_Dim.3_Producción y Programación	192	,00	5	2,93	1,15	-,202	-,887
T3_Dim.3_Producción y Programación	179	,58	5	3,10	1,13	-,410	-,971

#### **6.7.1.4. Dimensión 4: la transformación de la realidad a través de la comunicación.**

Para esta dimensión en la que se hace mayor énfasis en aspectos metacognitivos y la ciudadanía activa, se han desarrollado siete ejercicios en los cuales se pretende evaluar el conocimiento sobre mecanismos de participación y usos de los medios en su contexto comunicativo.

Para la categoría de conciencia receptora y crítica se han formulado varios ejercicios con niveles de complejidad diferentes. El primer grupo de preguntas buscan identificar el lugar de las emociones y la veracidad en la recepción de mensajes audiovisuales de géneros diferentes (publicitario-informativo). En el segundo grupo de preguntas se proponen cuestiones relacionadas con la percepción que poseen los adolescentes frente a los mensajes emitidos por los medios de comunicación. Dichas preguntas tienen como objetivo conocer la concepción de los medios en relación con la representación de la realidad, la utilización de estereotipos dentro de la publicidad y la diferenciación entre lo real y lo virtual como escenario de experiencia. Finalmente, en el tercer grupo de preguntas, se proponen dos ejercicios en los cuales se identifican las razones que podrían sugerir una queja por parte de los adolescentes. Se han establecido cinco aspectos generales, que se sitúan a modo de ejemplo en la televisión, pero que pueden ser trasladados a cualquier otro medio de comunicación.

Para la categoría de competencia comunicativa se ha formulado una situación donde fuera necesaria la utilización de un medio de comunicación electrónico, virtual y

digital para establecer una discusión entre pares. Para poder responder a esta pregunta es necesario conocer el funcionamiento y finalidad de cada plataforma o medio.

En la categoría de Apropiación tecnológica se han planteado dos ejercicios. El primero, una pregunta para identificar la manera de interactuar con los medios de comunicación. Se parte de frases que relatan acciones que desarrollan aspectos sobre los conceptos de visualización y trabajo en red desarrollados por Jenkins (2006). El segundo ejercicio es la lectura de imágenes que representan diferentes programas telemáticos, en los cuales circula información que los propios usuarios publican en la red. El objetivo es identificar el grado de conocimiento que tienen sobre el tipo de información que se emite y la finalidad de los mensajes.

Al igual que en las anteriores dimensiones, puede consultarse en el Anexo 1, el conjunto del cuestionario. Señalamos, a continuación, las preguntas relativas a esta dimensión:

3. Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona, ¿por qué crees que lo logra?

4. Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.

11. Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche? Selecciona la frase con la que más te identificas.

18. Señala en cada frase lo que corresponde a tu manera de actuar.

19. ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones? Marca en el siguiente cuadro en qué aspectos y con cuánta frecuencia.

20. Si te quejases, ¿cuáles serían las razones? Marca todas las razones que más responden a tu opinión.

21. Imagina que has visto el último capítulo de tu serie favorita de televisión y quieres compartirlo con otras personas. Marca la opción más apropiada para discutir sobre lo que has visto.

22. En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones

23. Marca a qué hace referencia cada imagen.

En primer lugar analizaremos las preguntas 3, 4 y 11 por ser de carácter simple, sin contener diversos ítems. La tabla 73 contiene los estadísticos descriptivos básicos de estas preguntas en cada uno de los momentos de aplicación. Como se puede observar, los modelos de distribución tienen un nivel de normalidad aceptable si bien la Pregunta 11 en T3 presenta una asimetría y curtosis que reflejan una desviación de la normalidad remarcable. La variabilidad refleja suficiente poder discriminativo y las diferencias entre los momentos de aplicación podrían reflejar sensibilidad.

Tabla 73  
*Dimensión 4-Preguntas 3, 4 y 11: Estadísticos descriptivos*

	N		Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos						
Pregunta3_1	167	0	2,859	1,5039	,234	-,954	,0	5,0
Pregunta3_2	167	0	2,853	1,4555	,221	-,680	,0	5,0
Pregunta3_3	167	0	3,156	1,4499	,151	-1,213	,5	5,0
Pregunta4_1	167	0	1,599	1,7069	,212	-1,956	,0	3,5
Pregunta4_2	167	0	1,671	1,7223	,118	-1,993	,0	3,5
Pregunta4_3	167	0	2,108	1,6890	-,395	-1,850	,0	3,5
Pregunta11_1	167	0	2,704	1,2237	-,953	,000	,0	4,0
Pregunta11_2	167	0	2,521	1,2028	-,770	-,308	,0	4,0
Pregunta11_3	167	0	2,868	,9666	-1,555	2,564	,0	4,0

Pregunta 18: Señala en cada frase lo que corresponde a tu manera de actuar.

Esta pregunta está compuesta de 5 ítems por lo que es necesario analizar su consistencia interna y, en su caso, construir una puntuación global. En la tabla 74 podemos observar el nivel de consistencia interna en cada una de las aplicaciones. El nivel de T3 cumple los mínimos requeridos pero los T1 y T2 están por debajo de lo admisible. Se abre la posibilidad de manejar esta pregunta mediante cada ítem por separado.

Tabla 74  
*Consistencia interna Preguntas 18: Señala en cada frase lo que corresponde a tu manera de actuar*

Momento	Alpha de Cronbach	Número de ítems	Número de casos
Pretest – T1	.455	5	159
Postest – T2	.486	5	162
Postest diferido – T3	.530	5	165

En la tabla 75 se presentan los estadísticos descriptivos básicos de cada ítem en cada aplicación. Los modelos de distribución son correctos y el potencial de discriminación es elevado. Sin embargo, la evolución de los valores medios de cada ítem en cada aplicación refleja muy escasa sensibilidad a la intervención.

Tabla 75

*Dimensión 4-Preguntas 18: Estadísticos descriptivos*

	N	Media	D.T.	Asimet.	Curtosis	Mín.	Máx.
T1_Preg.18.1: Ver las fotos del perfil	165	2,40	1,11	,175	-,923	1	5
T1_Preg.18.2: Me gusta compartir enlaces	166	2,45	1,16	,130	-1,11	1	5
T1_Preg.18.3: Cuando estoy online	163	2,78	1,28	,101	-1,03	1	5
T1_Preg.18.4: Utilizo herramientas como google	165	2,86	1,30	,010	-1,10	1	5
T1_Preg.18.5: Organizo-informo de eventos	167	2,99	1,29	-,091	-1,03	1	5
T2_Preg.18.1: Ver las fotos del perfil	167	2,44	1,12	,583	-,125	1	5
T2_Preg.18.2: Me gusta compartir enlaces	164	2,52	1,09	,234	-,701	1	5
T2_Preg.18.3: Cuando estoy online	166	2,68	1,10	,090	-,796	1	5
T2_Preg.18.4: Utilizo herramientas como google	166	2,85	1,29	-,006	-1,13	1	5
T2_Preg.18.5: Organizo-informo de eventos	165	2,87	1,25	,031	-,988	1	5
T3_Preg.18.1: Ver las fotos del perfil	166	2,53	1,16	,405	-,601	1	5
T3_Preg.18.2: Me gusta compartir enlaces	166	2,48	1,11	,328	-,623	1	5
T3_Preg.18.3: Cuando estoy online	166	2,58	1,16	,281	-,756	1	5
T3_Preg.18.4: Utilizo herramientas como google	165	3,11	1,27	-,171	-,981	1	5
T3_Preg.18.5: Organizo-informo de eventos	165	2,86	1,32	,099	-1,03	1	5

Pregunta 19. ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones? Marca en el siguiente cuadro en qué aspectos y con cuánta frecuencia.

En cuanto a la pregunta 19 ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?, se trata de una pregunta compuesta por 5 ítems por lo que es necesario analizar su consistencia interna para establecer la viabilidad de extraer una puntuación global de la pregunta. En la tabla 76 se presentan los coeficientes de consistencia interna. En la última columna tenemos los coeficientes del conjunto de la escala. Se observa que están por debajo del mínimo en T2 y T1. Debido a ello se han establecido dos subescalas, los

ítems 2, 4 y 5, por un lado, y los ítems 1 y 3 por otro. A la primera subescala la denominaremos “Contenido” por los significados presentes en esos ítems. Podemos observar que los coeficientes de consistencia, en este caso, cumplen el mínimo requerido. Por lo tanto, cabe la posibilidad de obtener una puntuación conjunta para los ítems 2, 4 y 5. Por el contrario, los niveles de fiabilidad de la otra subescala no alcanzan esos mínimos.

Tabla 76

*Consistencia interna Preguntas 19: Razones para quejarse de algunas TVs.*

<i>Momento</i>	<i>Subescala 1 Contenido (2, 4 y 5)</i>	<i>Subescala 2 –Progra- mación y Publicidad (1 y 3)</i>	<i>Dimensión general (1,2,3,4 y 5)</i>
Pretest – T1	.515 (n=157)	.452 (n=160)	.492 (n=156)
Postest – T2	.509 (n=165)	.460 (n=165)	.451 (n=164)
Postest diferido– T3	.588 (n=163)	.509 (n=166)	.627 (n=163)

A la vista de estos resultados, la opción elegida será utilizar cada uno de estos ítems por separado a la vez que la puntuación conjunta de los ítems 2, 4 y 5 que llamaremos “Contenido”. En la tabla 77 podemos observar los estadísticos descriptivos básicos de estas variables y que sus características métricas son adecuadas.

Tabla 77

*Dimensión 4-Preguntas 19-Razones para quejarse de algunas TVs*

***Dimensión (D1) con ítems 2, 4 y 5: Quejas sobre contenidos***

	<u>N</u> Válidos	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
T1 Preg. 19_D1_Quejas sobre contenidos	161	2,5466	,76970	,417	-,393	1,00	4,33
T2 Preg. 19_D1_Quejas sobre contenidos	166	2,7500	,75473	,564	,603	1,00	5,00
T3 Preg. 19_D1_Quejas sobre contenidos	166	2,8384	,78419	,525	,226	1,00	5,00

*Distribución de cada ítem de la pregunta 19*

T1 - Pretest	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Preg.19_1: Quejas sobre Programación	163	1	5	2,77	1,062	-,004	-,508
Preg.19_2: Quejas sobre Lenguaje utilizado	160	1	5	2,54	,964	,216	-,446
Preg.19_3: Quejas sobre Manejo de la publicidad	161	1	5	3,50	1,168	-,425	-,712
Preg.19_4: Quejas sobre Derechos Humanos	159	1	5	2,50	1,090	,467	-,401
Preg.19_5: Quejas sobre Información	162	1	5	2,59	1,177	,423	-,525
T2 – Postest inmediato	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Preg.19_1: Quejas sobre Programación	166	1	5	2,75	1,013	,066	-,230
Preg.19_2: Quejas sobre Lenguaje utilizado	165	1	5	2,67	1,008	,312	-,209
Preg.19_3: Quejas sobre Manejo de la publicidad	165	1	5	3,67	1,123	-,621	-,222
Preg.19_4: Quejas sobre Derechos Humanos	166	1	5	2,78	1,070	,366	-,282
Preg.19_5: Quejas sobre Información	166	1	5	2,81	1,111	,389	-,521
T3 – Postest diferido	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Preg.19_1: Quejas sobre Programación	166	1	5	3,05	1,066	,025	-,409
Preg.19_2: Quejas sobre Lenguaje utilizado	165	1	5	2,76	1,072	,227	-,662
Preg.19_3: Quejas sobre Manejo de la publicidad	166	1	5	3,77	1,206	-,776	-,352
Preg.19_4: Quejas sobre Derechos Humanos	165	1	5	2,84	1,047	,450	-,439
Preg.19_5: Quejas sobre Información	165	1	5	2,92	1,036	,326	-,238

Pregunta 20. Si te quejaras, cuáles serían las razones

La pregunta 20 posee un formato de “respuesta múltiple” por lo que el cálculo de una puntuación estaría contaminado por otros elementos ajenos al propósito de medida tales como el mayor o menor compromiso en la cumplimentación de la prueba. Debido a ello, no se considerarán estas variables para la evaluación del impacto de la intervención.

Pregunta 21. Imagina que has visto el último capítulo de tu serie favorita de televisión y quieres compartirlo con otras personas. Marca la opción más apropiada para discutir sobre lo que has visto.

Estamos ante un solo ítem de elección múltiple, similar a los ítems 3, 4 y 11 de esta misma dimensión. Los estadísticos descriptivos básicos de esta pregunta se presentan en la tabla 78. Se puede observar un buen modelo de distribución y potencial discriminativo aunque aparentemente la sensibilidad es limitada.

Se observará en primer lugar si la asignación de valores a cada respuesta es la correcta:

Tabla 78

*Dimensión 4-Preguntas 21*

	N	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
T1_Preg.21: Medio compartir serie	167	1,650	,7771	,960	1,421
T2_Preg.21: Medio compartir serie	166	1,711	,8280	1,039	,830
T3_Preg.21: Medio compartir serie	165	1,755	,8367	,968	,561

Pregunta 22. En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones

Esta pregunta contiene 12 ítems en cada momento de aplicación por lo que, en primer lugar, procede analizar la consistencia interna. Esta pregunta presenta ítems con orientación inversa que sería preciso recodificar para obtener el coeficiente de fiabilidad. Sin embargo, como puede observarse en las dos últimas columnas de la tabla 79, la recodificación no ha conseguido mejores niveles de fiabilidad. La posibilidad de



analizar por separado las subescalas de orientación positiva y de orientación negativa solo ha otorgado niveles suficientes de fiabilidad a la subescala de los positivos. En definitiva, parece que únicamente sería posible utilizar una puntuación global de los ítems con orientación positiva que, en este caso, hemos denominado “Lucidez”.

Tabla 79

*Consistencia interna Preguntas 22*

Momento	Dimensión Credulidad (ítems 1,6,10,11)	Dimensión Lucidez (2,3,4,5,7,8,9,12)	Recodificando general (12 ítems)	Sin recodificar general (12 ítems)
Pretest-T1	.298 (n=156)	.655 (n=142)	.434 (n=139)	.605 (n=139)
Postest-T2	.517 (n=158)	.680 (n=150)	.325 (n=145)	.743 (n=145)
Postest-T3	.142 (n=154)	.647 (n=155)	.480 (n=146)	.544 (n=146)

A continuación, en la tabla 80, se presentan los coeficientes estadísticos básicos de la subescala de “Lucidez”. Podemos observar que las características de modelo de distribución y discriminación parecen adecuadas. Sin embargo, se aprecia una escasa sensibilidad al cambio por lo que finalmente se decide prescindir de este indicador para la evaluación del impacto.

Tabla 80.

*Dimensión 4-Preguntas 22*

	N	Media	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
T1 Preg. 22_D2_Lucidez digital	167	3,7745	,73143	-,524	,830	1,00	5,38
T2 Preg. 22_D2_Lucidez digital	166	3,8295	,73588	-,019	,013	2,00	6,00
T3 Preg. 22_D2_Lucidez digital	164	3,8312	,73315	-,478	,027	1,50	5,38

Pregunta 23. Marca a qué hace referencia cada imagen

Esta pregunta está constituida por una escala de cinco ítems cuya consistencia interna es preciso analizar. La tabla 81 muestra los resultados obtenidos tanto con el conjunto de los ítems como con dos subescalas. Se puede observar que solamente la subescala de los ítems 1 y 2 podría alcanzar niveles suficientes de fiabilidad. Sin embargo, su bajo número de ítems nos lleva a la conclusión de que es preferible utilizar

cada uno de los ítems por separado y renunciar a un índice global o parcial de la pregunta.

Tabla 81  
*Consistencia interna Preguntas 23*

Momento	Dimensión 1 (ítems 1 y 2)	Dimensión 2 (ítems 3, 4 y 5)	General (ítems 1,2,3,4 y 5)
Pretest – T1	.506 (n=139)	.358 (n=145)	.508 (n=130)
Postest – T2	.649 (n=157)	.459 (n=155)	.362 (n=148)
Postest diferido – T3	.575 (n=156)	.511 (n=155)	.579 (n=151)

A continuación se presentan los coeficientes estadísticos básicos para cada uno de los ítems en cada momento de aplicación. La tabla 82 muestra buenos modelos de distribución y potencial discriminativo si bien la sensibilidad al cambio parece moderada.

Tabla 82  
*Dimensión 4-Preguntas 23*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
T1_Preg. 23.a:Trabajo colectivo	148	,00	1,00	,4595	,50005	,164	-2,000
T1_Preg. 23.b:Intercambio de datos	149	,00	1,00	,4966	,50168	,014	-2,027
T1_Preg. 23.c:Participación ciudadana	153	,00	1,00	,4967	,50163	,013	-2,026
T1_Preg. 23.d:Debate	151	,00	1,00	,5364	,50033	-,148	-2,005
T1_Preg. 23.e:Comentario y/o cotilleo	153	,00	1,00	,7778	,41711	-1,350	-,181
T2_Preg. 23.a:Trabajo colectivo	160	,00	1,00	,4625	,50016	,152	-2,002
T2_Preg. 23.b:Intercambio de datos	161	,00	1,00	,2050	,40494	1,475	,179
T2_Preg. 23.c:Participación ciudadana	162	,00	1,00	,5432	,49967	-,175	-1,994
T2_Preg. 23.d:Debate	159	,00	1,00	,4277	,49630	,295	-1,937

T2_Preg. 23.e:Comentario y/o cotilleo	163	,00	1,00	,6074	,48984	-,444	-1,826
T3_Preg. 23.a:Trabajo colectivo	156	,00	1,00	,4295	,49660	,288	-1,942
T3_Preg. 23.b:Intercambio de datos	161	,00	1,00	,3602	,48157	,588	-1,676
T3_Preg. 23.c:Participación ciudadana	162	,00	1,00	,5679	,49690	-,277	-1,948
T3_Preg. 23.d:Debate	156	,00	1,00	,5064	,50157	-,026	-2,025
T3_Preg. 23.e:Comentario y/o cotilleo	162	,00	1,00	,6728	,47063	-,744	-1,465

### 6.7.2. Cuestionario de valores y televisión Val-CMI. V.0.3.

Este cuestionario se ha utilizado para evaluar la capacidad de identificar valores, tanto en los medios como en los mensajes que se perciben. Es decir, las capacidades para identificar los valores inmersos en los mensajes, se utilizó el cuestionario de competencia mediática e información se complementa con el instrumento Val-CMI. V.0.3 Éste, es un instrumento que enmarca los valores como objetivos que señalan el deber ser en una sociedad y sirven a las personas como principios rectores y motivacionales de su actuar cotidiano.

Schwartz y Boehnke (2003), tras un estudio transcultural en 44 países, concluye que en la condición humana, existe una estructura básica de diez valores personales que son: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo; los cuales, se agrupan en cuatro dimensiones: apertura al cambio, auto-promoción, conservación y auto-trascendencia.

El cuestionario Val-CMI. V.0.3, es la escala de 21 PVQ de Schwartz (2003) adaptada al castellano y consta de 21 ítems cuyas respuestas puntúan en una escala de tipo Lickert. En anteriores investigaciones (Medrano, Cortés, Aierbe y Orejudo, 2010) se partió del personaje favorito de la serie preferida del adolescente para realizar los respectivos análisis. Sin embargo, para esta propuesta de identificar la Competencia Mediática e Informativa, se ha preferido unificar el proceso, emitiendo dos extractos

diferentes de una serie con alta audiencia y popularidad entre los adolescentes españoles. La serie que se seleccionó es *The Big Bang Theory* y el personaje objeto de análisis es uno de los protagonistas: Sheldon Cooper. En los extractos de la serie seleccionados aparecen la mayoría de los valores propuestos en la escala de Schwartz fueron cotejados previamente en una lectura conjunta por tres expertos. El grado de acuerdo en función del índice Kappa de Cohen fue de 0.7. Este cuestionario se adicionó al cuestionario de competencia mediática e informacional en el punto 24 y se aplicó en los tres momentos, es decir, antes de la intervención, después de la intervención y tres meses después de haber finalizado la intervención.

El primer paso para operativizar estos valores es el de analizar la fiabilidad de sus dimensiones menores y mayores. En la tabla 83 podemos observar el nivel de consistencia interna alcanzado mediante el coeficiente alpha de Cronbach.

Se puede observar que son las dimensiones menores de Poder y de Tradición las que presentan niveles de fiabilidad muy por debajo de lo admisible. En la dimensión de Poder, el ítem 2 que hace referencia a ser rico y tener dinero no parece representar adecuadamente la dimensión. En la dimensión de Tradición, es el ítem 9 el que parece presentar dificultades. Estas dificultades se trasladan, con menor impacto, a las dimensiones mayores. Por lo tanto, cabe plantearse el retirar estos ítems y calcular de nuevo las fiabilidades en las dimensiones a las que afecta.

Tabla 83  
*Consistencia interna (Alpha de Cronbach) Escala de Valores de Schwartz: dimensiones menores y mayores*

	Pretest – T1	Postest – T2	Postest diferido T3
<i>Dimensiones menores</i>			
Autodirección	.459 (149)	.570 (159)	.500 (161))
Estimulación	.658 (151)	.510 (160)	.579 (162)
Hedonismo	.534 (147)	.548 (160)	.554 (160)
Logro	.596 (154)	.526 (162)	.678 (161)
Poder	.193 (151) 02*	.067 (160) 02*	-.014 (162) 02*
Seguridad	.588 (147)	.620 (157)	.309 (159)
Conformidad	.464 (154)	.434 (163)	.491 (161)
Tradición	.117 (149)	.281 (160)	.125 (159) 09*
Benevolencia	.596 (144)	.576 (157)	.656 (160)
Universalismo	.513 (147) 19*	.601 (160) 19*	.513 (162) 19*

<i>Dimensiones mayores</i>			
Apertura al cambio	.605 (136) 01,11*	.669 (150)	.636 (155)
Autoreconocimiento	.541 (148) 02*	.490 (157) 02*	.578 (160) 02*
Conservacionismo	.626 (140) 09*	.631 (151) 09*	.538 (152) 9,20*
Trascendencia	.677 (138) 19*	.711 (152)	.701 (158) 19*

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

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

En la tabla 84 se presentan las fiabilidades después de haber retirado los ítems 2 y 9.

Tabla 84

*Consistencia interna (Alpha de Cronbach) en las Dimensiones Mayores tras la retirada de los ítems 2 y 19*

	Pretest – T1	Postest – T2	Postest diferido T3
<i>Dimensiones mayores</i>			
Autorreconocimiento	.663	.583	.691
Conservacionismo	.659	.676	.597

Una vez establecida la composición de cada una de las dimensiones, procede el cálculo de la puntuación de cada una de ellas así como examinar sus estadísticos descriptivos básicos. La tabla 85 muestra los coeficientes descriptivos para el conjunto de las dimensiones en cada momento de aplicación. Se observa que los modelos de distribución son compatibles con la distribución normal. Por otro lado, la variabilidad muestra un potencial de discriminación. Sin embargo, la evolución de las puntuaciones medias a lo largo de las aplicaciones parece reflejar cierta volatilidad.

Tabla 85

*Valores de Schwartz-Dimensiones menores y mayores: Estadísticos descriptivos*

	N		Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Mín	Máx
	Válidos	Perdidos						
Autodirección-T1	158	9	4,380	1,1803	-,947	,631	1,0	6,0
Estimulación-T1	156	11	3,516	1,4124	-,235	-,881	1,0	6,0
Hedonismo-T1	157	10	3,933	1,2686	-,597	-,230	1,0	6,0
Logro-T1	158	9	4,272	1,2072	-,553	-,221	1,0	6,0
Poder-T1	153	14	3,967	1,3496	-,249	-,611	1,0	6,0
Seguridad-T1	155	12	4,077	1,2433	-,395	-,331	1,0	6,0
Conformidad-T1	157	10	3,882	1,2470	-,411	-,336	1,0	6,0
Tradición-T1	151	16	3,629	1,5518	-,120	-,986	1,0	6,0
Benevolencia-T1	157	10	4,099	1,2383	-,227	-,761	1,0	6,0
Universalismo-T1	157	10	3,776	1,0125	-,182	-,080	1,0	6,0

Apertura al cambio-T1	156	11	3,948	,8818	-,393	-,112	1,6	6,0
Autopromoción-T1	150	17	4,164	1,0666	-,429	,079	1,0	6,0
Conservadurismo-T1	152	15	3,904	,9600	-,425	,478	1,0	6,0
Autotrascendencia-T1	157	10	3,908	,9444	-,145	-,421	1,4	6,0
Autodirección-T2	166	1	4,358	1,1103	-,924	,696	1,0	6,0
Estimulación-T2	166	1	3,515	1,2750	-,347	-,495	1,0	6,0
Hedonismo-T2	165	2	3,948	1,2155	-,368	-,404	1,0	6,0
Logro-T2	166	1	4,193	1,1828	-,055	-,814	1,5	6,0
Poder-T2	161	6	4,068	1,3970	-,402	-,577	1,0	6,0
Seguridad-T2	164	3	4,043	1,2139	-,265	-,214	1,0	6,0
Conformidad-T2	166	1	3,949	1,1250	-,265	-,128	1,0	6,0
Tradición-T2	163	4	3,571	1,4988	-,193	-,926	1,0	6,0
Benevolencia-T2	166	1	4,060	1,2121	-,378	-,469	1,0	6,0
Universalismo-T2	165	2	3,595	1,0577	-,542	-,167	1,0	6,0
Apertura al cambio-T2	165	2	3,940	,8885	-,235	-,241	1,8	6,0
Autopromoción-T2	158	9	4,156	1,0485	,060	-,806	2,0	6,0
Conservadurismo-T2	163	4	3,906	,9421	-,291	,372	1,2	6,0
Autotrascendencia-T2	165	2	3,788	,9667	-,476	,069	1,0	6,0
Autodirección-T3	165	2	4,021	1,2038	-,324	-,536	1,0	6,0
Estimulación-T3	165	2	3,330	1,2753	-,116	-,806	1,0	6,0
Hedonismo-T3	165	2	3,655	1,2933	-,267	-,491	1,0	6,0
Logro-T3	165	2	4,100	1,2472	-,245	-,424	1,0	6,0
Poder-T3	162	5	4,025	1,4096	-,489	-,443	1,0	6,0
Seguridad-T3	164	3	3,939	1,1415	-,371	-,057	1,0	6,0
Conformidad-T3	165	2	3,855	1,1958	-,444	-,097	1,0	6,0
Tradición-T3	160	7	3,344	1,5007	,085	-,927	1,0	6,0
Benevolencia-T3	164	3	3,963	1,2329	-,308	-,354	1,0	6,0
Universalismo-T3	165	2	3,673	,9922	-,216	-,190	1,0	6,0
Apertura al cambio-T3	164	3	3,662	,9083	-,352	,251	1,0	5,8
Autopromoción-T3	160	7	4,073	1,1201	-,280	-,248	1,0	6,0
Conservadurismo-T3	163	4	3,793	,9057	-,401	,467	1,0	6,0
Autotrascendencia-T3	164	3	3,785	,9261	-,211	-,185	1,0	5,8

### 6.8.2. Sesiones de intervención.

En las sesiones de intervención, para identificar y por ende eliminar problemas se recurrió a tres estrategias. La primera, la consulta con expertos. La segunda, la aplicación de una sesión en un centro escolar. Y la tercera, la aplicación de todo el programa en tres centros escolares de la provincia de Guipúzcoa en el País Vasco, de la ciudad de Zaragoza y la ciudad de Málaga.

En la primera estrategia, la consulta de expertos, el material se entregó a dos docentes de secundaria, a seis investigadores de educación y medios de comunicación, a tres periodistas y a un publicista. En una mesa redonda estos identificaron puntos de

aciertos de las sesiones y elementos a corregir o mejorar tanto en los contenidos como en el formato de cada una de las sesiones.

En la segunda estrategia, en un centro escolar, con estudiantes de 2º de la ESO se aplicó la primera sesión denominada *Detectando emociones*. En total se realizó la sesión con seis cursos. De esta experiencia, se concluyó, que era necesario puntualizar cada uno de los pasos, dedicar un tiempo para cada actividad, identificar claramente los materiales para el alumnado y para el profesorado y contar con los materiales audiovisuales en un formato digital independiente de la red de internet. Así mismo, se observó que las actividades eran dinámicas y que era necesario ajustar más el tiempo de la actividad para que se pudiese realizar sólo en 50 minutos.

Finalmente, la tercera estrategia, la realización de la intervención a lo largo de un curso escolar permitió identificar que era necesario que la intervención se realizase en un trimestre, pues a lo largo de un curso, entre una sesión y otra pasaba mucho tiempo. Esta distancia temporal, afectaba retomar temas y unir conceptos. Además dentro de la agenda escolar, en algunos centros, las sesiones de trabajo se realizaban en periodo de exámenes o al iniciar el trimestre, lo cual repercutía en la motivación del alumnado, sobre todo, tras la sesión de *Procesos de Grabación*, puesto que las siguientes sesiones tienen más contenidos de conciencia receptora y competencia comunicativa. Asimismo, los contenidos no podían incluirse en el currículo de las asignaturas pues era una actividad totalmente aislada de la planificación. Del mismo modo, retomar los grupos en el curso escolar siguiente, para realizar el T3 fue muy difícil. El profesorado era otro y parte del alumnado había cambiado de centro, repetido o se encontraba mezclado con alumnos de otras aulas.

Respecto al material para el profesorado y el alumnado, sesión a sesión el profesorado fue transmitiendo errores, inconsistencias, preguntas y quejas sobre los recursos en formato papel y digital. A partir de ello, se elaboró un cuadernillo para el profesorado con todo el material sesión por sesión, una introducción teórica de la competencia mediática e informacional y una guía descriptiva de todas las actividades y recursos a ejecutar a lo largo de la intervención. Además el material se compartía online.

Así mismo, para facilitar la labor del profesorado y animar al alumnado, se elaboró un cuadernillo a color con todos los recursos a utilizar a lo largo de la intervención. El cuadernillo se entregaba de manera individual a cada alumno y alumna al inicio de la intervención.

Esta prueba, también evidenció que el material era dinámico y novedoso en los centros, y, así mismo, que tenía una buena recepción entre el profesorado y el alumnado. Gracias a lo cual, el profesorado se comprometió a realizar al siguiente año, de nuevo, el proyecto de intervención, pero a lo largo de un trimestre. Es así que el profesorado durante el proceso de intervención que se evalúa en esta investigación conocía bien el material utilizado.

### **6.9. Procedimiento.**

Para el desarrollo de esta investigación, se contactó con diferentes centros escolares y tras la aprobación de las directivas de dichas instituciones, se realizaron encuentros de adaptación y formación con los profesores interesados o asignados en implementar este programa dentro de su asignatura. Para ello, se mantuvieron varias reuniones con el profesorado en el centro escolar y se profundizó en la en la formación de cada una de las sesiones de trabajo y en la adecuación del programa de intervención al programa de la asignatura y a los requerimientos curriculares de la institución.

Al profesorado se le hizo entrega del material necesario para la implementación del programa, en formato impreso y digital. Así como un protocolo de actuación para la implementación de los cuestionarios y de las sesiones de trabajo. Al alumnado se le entregó un cuadernillo de trabajo con 32 fichas y 9 evaluaciones de las sesiones (Anexo 3).

Esta tesis doctoral fue autorizada por el Comité de Ética de la UPV/EHU, para la recogida de datos con seres humanos, dentro de la línea de investigación “Valores, socialización y medios de comunicación”. Se ha solicitado el consentimiento informado a cada participante, con objeto de salvaguardar la identidad y la integridad psicológica



de los participantes, y por confidencialidad, no consta en los cuestionarios la identidad de los sujetos

La aplicación de los cuestionarios se realizó a partir de una plataforma *on-line*. Los cuestionarios fueron adaptados a los contextos, es así que se realizó una versión para el alumnado de España y otra para el alumnado de Colombia y Ecuador. En ambos casos en idioma español. Revisado en todos los casos por expertos en el área de comunicación y educación. En total, se contó con la asesoría de 6 expertos en estas áreas y a partir de sus sugerencias se mejora e introducen algunos cambios.

La recogida de los datos en los centros fue supervisada, en la mayoría de los casos, con el fin de facilitar el proceso y solventar las dudas e inconvenientes que pudieran surgir. En algunos casos, se acompañó la aplicación del pre-test y post-test y se aseguró la formación previa del profesorado para la correcta aplicación del test de seguimiento. Todos los test que se han utilizado en esta investigación han sido realizados dentro del centro educativo, en un entorno natural de aula.

Para reducir el efecto de deseabilidad o de respuesta no sinceras, se insistió al alumnado acerca de la voluntariedad de la prueba y de la importancia de responder de manera individual y a conciencia. Al mismo tiempo se evitó utilizar en las actividades de la intervención preguntas similares a las utilizadas en el cuestionario o alusiones expresas a posibles respuestas.

### **6.9.1. Desarrollo de la intervención.**

Teniendo en cuenta el desarrollo conceptual de cada una de las dimensiones y de categorías que confirman esta competencia se desarrollaron once sesiones de trabajo, cada una programada para aplicarse en 50 minutos. El objetivo de este material es trabajar cada uno de los aspectos de la competencia mediática e informacional dentro del aula, con adolescentes entre los 13 y 15 años de edad.

Las actividades, se planificaron acorde con los intereses de los adolescentes en estas edades, y que el material pudiera desarrollarse de manera sencilla dentro del aula.

También se procuró que las actividades fueran dinámicas, con trabajo cooperativo y que desarrollaran habilidades argumentativas, interpretativas y descriptivas. En la mayoría de los casos las sesiones interpelan al alumnado con su propia realidad, se cree, que este ha sido un acierto didáctico a la hora de desarrollar las sesiones.

Cada uno de los cuestionarios y las sesiones fueron evaluados previamente por expertos en las áreas de educación, comunicación y profesores de instituto, de cada una de las ciudades dónde se implementó la intervención.

Cada sesión está compuesta por unos objetivos acordes con el desarrollo de dos o varias dimensiones y categorías, que se describen en cada sesión de trabajo. Para facilitar todo el proceso y como parte de la fase de investigación se han elaborado recursos didácticos compuesto por textos, caricaturas, videos, canciones y tablas para completar. Cada sesión cumple con la estructura metodológica que se observa en la figura 18.

<b>Estructura metodológica de las sesiones de intervención</b>		
<b>Dimensiones</b>	Acceso y uso de los medios de comunicación Lenguaje y Comprensión Crítica Procesos de producción y programación Transformación de la realidad a través de la comunicación	
<b>Objetivos</b>	Desarrollo de cada dimensión Aspectos de alfabetización mediática e informacional Percepción de valores de Schwartz (2003)	
<b>Actividades</b>		
Ideas PREVIAS	Conceptos a DESARROLLAR	Construcción colectiva de CRITERIOS
Trabajo Individual		Trabajo Grupal
<b>Evaluación</b>	Ideas aprendidas o re-significadas Metodología y recursos de trabajo	
<b>Sugerencias al profesorado</b>	De tipo metodológico De tipo Conceptual	

*Figura 18:* Estructura metodológica de las sesiones de intervención

El profesorado contó con 9 fichas explicativas de cada una de las actividades a realizar, en las 11 sesiones de trabajo, los objetivos generales, los tiempos de duración de cada actividad, sugerencias conceptuales y metodológicas y 16 recursos didácticos,

señalados en el material en la parte superior como Recurso profesorado (letra ascendente). Al alumnado se le entregaron 32 fichas de trabajo señaladas, en el cuadernillo impreso, en la parte superior como Fichas Alumnado (número ascendente) y una ficha de evaluación continua para responder al finalizar cada una de las sesiones. Todo el material se encuentra en el Anexo 3 y 4 cd. En la tabla 86 se puede observar la relación de sesiones de trabajo, sesiones, actividades y materiales para el profesorado y alumnado.

Tabla 86  
*Relación de sesiones, actividades y materiales del Programa de Intervención*

Sesiones de trabajo	Sesiones	Actividades	Recursos profesorado	Fichas Alumnado
1. Detectando emociones	1	3	2	1
2. Colores	1	4	2	7
3. Plano a plano	1	5	3	3
4. El Storyboard	1	3	2	2
5. Procesos de grabación	2	4	1	2
6. Brecha digital	1	4	1	3
7. Quiniela de las redes	1	2	1	1
8. Anuncios y Quejas	1	3	2	6
9. Cinco preguntas claves	2	5	3	6

Las sesiones de trabajo se desarrollaron, en todos los contextos a lo largo de un trimestre, con continuidad semanal y siempre dentro de la programación normal de la asignatura. La evaluación de seguimiento se realizó tres meses después de la finalización del programa de intervención. En la tabla 87 se presenta un resumen del cronograma de Intervención en todos los contextos.

Tabla 87

*Cronograma de aplicación de la Intervención en meses*

Contexto	Pret-test	Programa intervención	Pos-test	Test seguimiento
Hernani 2014-2015	septiembre		febrero	mayo
Irún 2014-2015	septiembre	octubre, noviembre, diciembre y enero	febrero	abril
Málaga 2014-2015	septiembre	octubre, noviembre, diciembre y enero	febrero	junio
Zaragoza 2014-2015	Septiembre	octubre, noviembre, diciembre y enero	febrero	Abril
Bogotá 2015	febrero	febrero, marzo y abril	Abril	Agosto
Esmeraldas 2014-2015	octubre	Noviembre, diciembre, enero	febrero	Abril

**6.10. Análisis de Datos.**

Para el análisis de datos se utilizó fundamentalmente el paquete SPSS en su versión 20. Se realizaron los análisis descriptivos básicos extrayendo los coeficientes principales de tendencia central, dispersión y forma de la distribución. También se utilizaron en algunos casos tabulaciones cruzadas y algunos otros coeficientes y procedimientos.

Para el análisis de la fiabilidad de las escalas que contienen los cuestionarios se utilizó fundamentalmente el coeficiente alpha de Cronbach.

Para el análisis de la evaluación del impacto, inmediato y diferido se utilizó un modelo relativamente complejo de análisis de varianza que, por un lado, incluye una covariante y, por otro lado, un factor o variable independiente que es el Grupo (Experimental vs. Control). Es, por lo tanto, un diseño factorial con covariante: ANCOVA. Este es el tipo de análisis apropiado al diseño manejado: Pretest-Posttest con Grupo de Control no Equivalente (Cook y Campbell, 1979).

La razón de utilizar una covariante es que, por un lado, es posible que los grupos de comparación, experimental-control, puedan tener algunas diferencias en la línea base o nivel de partida (T1). Por otro lado, es bien sabido que el impacto de una intervención

puede ser diferente para un sujeto de un mismo grupo que para otro. En muchos casos, este diferencial del impacto tiene algo o mucho que ver con el nivel de partida en la variable objeto de intervención. Así, es posible que un sujeto con buen nivel de partida progrese más que otro con nivel de partida muy bajo (correlación positiva T1-T2; T1-T3). También es posible lo contrario, que progresen más los que están peor al inicio (correlación negativa T1-T2; T1-T3).

Para neutralizar o controlar, estadísticamente, este posible impacto diferencial según el nivel de partida, es necesario utilizar un diseño donde la línea base (T1) sea la “covariable”. De esta manera podremos analizar con mayor propiedad las diferencias en el impacto entre el grupo experimental y control al haber igualado los grupos y los sujetos estadísticamente, en el nivel de partida.

Así pues, el análisis de varianza a utilizar tendrá como factor o variable independiente el grupo de pertenencia (Experimental/Control), como dependiente el resultado (T2 para el impacto inmediato y T3 para el impacto diferido) y como covariable el nivel de partida (T1).



# Capítulo 7

## Análisis de los resultados

### Contenido

7.1. Impacto inmediato y diferido del proceso de intervención respecto a la Competencia Mediática e Informacional.

7.1.1. Contexto de País Vasco (España).

7.1.2. Contexto de Zaragoza (Aragón-España).

7.1.3. Contexto de Málaga (Málaga-España).

7.1.4. Contexto de Bogotá (Colombia).

7.1.5. Contexto de Esmeraldas (Ecuador).

7.2. Impacto inmediato y diferido del proceso de intervención respecto a la percepción de los valores de Schwartz.

7.2.1. Contexto de País Vasco (España).

7.2.2. Contexto de Zaragoza (Aragón-España).

7.2.3. Contexto de Málaga (Málaga-España).

7.2.4. Contexto de Bogotá (Colombia).

7.2.5. Contexto de Esmeraldas (Ecuador).





## **Capítulo 7: Análisis de los resultados**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tras el proceso de intervención en cada uno de los cinco contextos en los cuales se desarrolló esta investigación. Los resultados están organizados atendiendo a dos aspectos, el primero, los resultados obtenidos respecto a las dimensiones, que componen la Competencia Mediática e Informativa, y el segundo aspecto, los resultados obtenidos frente a la capacidad de percepción de valores de acuerdo con la escala de valores propuesta por Schwartz.

Dichos aspectos corresponden al objetivo de comprobar los avances por contexto cultural respecto al nivel de competencia mediática y percepción de valores en el grupo control y experimental. En el caso de esta investigación de los contextos de País Vasco, Zaragoza, Málaga, Bogotá y Esmeraldas, con adolescentes de tercero de la ESO y equivalentes.

### **7.1. Impacto inmediato y diferido del proceso de intervención respecto a la Competencia Mediática e Informativa.**

En el análisis de los resultados respecto a la mejora de la Competencia Mediática e Informativa, como se abordó en el capítulo de metodología, se analizan tres de las cuatro dimensiones de la propuesta teórica de esta investigación: la dimensión de lenguaje y comprensión crítica, la dimensión de procesos de producción y programación y la dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.

Se descartó la dimensión de Acceso y uso de los medios de comunicación, básicamente, por tres razones. La primera, porque las medias de las puntuaciones se aproximaban mucho a las puntuaciones máximas, provocando con ello problemas de normalidad en la distribución al mostrar coeficientes altos de asimetría y curtosis. La

segunda, porque son escasos los cambios que se producen en los diferentes momentos de la prueba, T1, T2 y T3. Y tercera razón, porque estas preguntas presentan escasa sensibilidad a la intervención y sus características de distribución y consistencia interna son inadecuadas para las pruebas estadísticas de evaluación del impacto.

En la misma línea, el análisis del impacto del proceso de intervención en cada una de las dimensiones, se ha realizado a partir de las preguntas que de acuerdo con los datos presentaban consistencia estadística. Esta distribución final de dimensiones y preguntas, se puede observar en la tabla 88 que sintetiza dicha selección.

Tabla 88  
*Dimensiones y preguntas seleccionadas para el análisis de impacto*

<b><i>Dimensiones</i></b>	<b><i>Preguntas</i></b>
<b><i>Lenguaje- comprensión crítica</i></b>	Pr.6: foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena
	Pr.7: Por qué has elegido esta fotografía
	Pr.8: crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes
	Pr.10: las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio
	Pr.12: Selecciona la frase con la que más te identificas
<b><i>Procesos de Producción- Programación</i></b>	Pr.14: Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha
	Pr.15: Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico
	Pr.16: Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases
	<u>Dimensión de Procesos Producción.y Programación.</u>
<b><i>Transformación realidad</i></b>	Pr.3: Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?
	Pr.4: Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.

Pr.11: Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche?

Pr.19.1: Programación.

Pr.19.2: Lenguaje

Pr.19.3: Publicidad

Pr.19.4: Derechos Humanos

Pr.19.5: Información

Pr.19: ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?

Pr.21: La opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión

Pr23.1: Trabajo colectivo

Pr23.3: Participación ciudadana

Pr23.4: Debate

Pr23.5: Comentario y/o cotilleo

---

Como se ha podido observar en la tabla 88, en la dimensión de ***Procesos de Producción-Programación*** se analiza el impacto de toda la dimensión, con un ítem denominado dentro de la tabla como Dimensión de Procesos Producción.y Programación. De igual modo, en la dimensión de ***Transformación realidad***, se observa que se realiza un análisis de la pregunta 19 *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?*, así como un análisis de los cinco ítems que componen dicha pregunta, *Programación, Lenguaje, Publicidad, Derechos Humanos e Información*. Y en la pregunta 23, que en el cuestionario plantea *marcar a qué hace referencia cada imagen* (de una selección de cinco imágenes) se observa que se hace un análisis de cuatro de los ítems que componen la pregunta: *Trabajo colectivo, Participación ciudadana, Debate y Comentario y/o cotilleo*.

A continuación, se presenta el análisis de impacto del proceso de intervención en cada uno de los contextos culturales en los cuales se desarrolló la investigación. En todos los casos se realiza un análisis de las tres dimensiones a partir de los resultados que se exponen en las tablas que resumen tanto el impacto inmediato como el impacto diferido de la Intervención de cada caso.

En cada una de las tablas (89,90,91,92 y 93) se ha señalado con color verde los resultados claramente positivos, es decir, las diferencias en favor del grupo experimental que son estadísticamente significativas e importantes. Así mismo, en color amarillo, se han señalado los resultados a favor del grupo experimental que no son estadísticamente significativos con un eta cuadrado mayor que 0.04, dato razonable en el área de las ciencias sociales. Y finalmente, en color rojo se han señalado los resultados paradójicos, esto se refiere a los casos en los cuales el grupo control obtiene mejores resultados que el grupo experimental.

### **7.1.1. Contexto de País Vasco (España).**

#### ***7.1.1.1 Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.***

En el contexto vasco, en esta Dimensión, la mayoría de categorías evaluadas, si se exceptúa la pregunta 6 y la 12, obtuvo unos resultados importantes en el **impacto inmediato**, aunque estadísticamente moderados. Es así, que la categoría de **Criterios estéticos y juicios de valor** a partir de los resultados de la pregunta sobre *las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales ha elegido el anuncio* (Pr.10), alcanza un ( $\eta^2 = .127$ ), el valor más alto en todas las preguntas evaluadas en esta Dimensión. En esta pregunta la media del grupo experimental fue de (ME=2.67) y la del grupo control de (MC=1.94) con una diferencia significativa apreciable de (F= 9.03,  $p < .05$ ). Los resultados de otra de las preguntas que evalúan esta categoría es la *Explicar al autor del anuncio de Corolla, la opinión sobre el anuncio que ha hecho* (Pr.12), los resultados a pesar de no ser estadísticamente significativos, tienen un  $\eta^2 = .044$  que corresponde a una media en el grupo experimental de (ME= 2.71) y en el grupo control de (MC=2.12). Estos resultados, plantean que tras la Intervención, en el primer postest (impacto inmediato) los adolescentes vascos tienen mayor facilidad para plantear criterios estéticos, y en menor medida juicios de valor. Cabe plantearse, al igual en que en el contexto bogotano, la posible dificultad para elaborar argumentos que exigen un pensamiento más allá de lo concreto o directamente manipulable. Estos datos, de nuevo,

nos hacer reflexionar sobre la dificultad de operar formalmente, es decir, aislando variables; a pesar de tener los participantes de la muestra la edad cronológica que indicaría que el operatorio formal ya se ha adquirido.

La siguiente categoría que obtiene mejores resultados en el **impacto inmediato**, en este contexto, es la categoría de **Creación a partir de imágenes**, en esta categoría la media del grupo experimental fue de (ME=2.74) y la del grupo control de (MC=1.64) con una diferencia significativa apreciable de ( $F= 5.63$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.083$ ) en la pregunta, *crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes* (Pr.8). El País Vasco es el único contexto, con resultados significativos en esta categoría. Este resultado puede relacionarse con dos aspectos. En primer lugar que la Intervención se desarrolló dentro de la asignatura de Lengua, donde la implicación del profesorado, pudo ser mayor teniendo en cuenta su saber disciplinar. Y en segundo lugar, que las sesiones de intervención denominadas *El Storyboard* y *Procesos de grabación* tuvieron un mayor impacto en el alumnado de este contexto o suscitó una mayor motivación e implicación. Estas sesiones, contienen varias tareas que desarrollan la creatividad y el trabajo en grupo. Así mismo, permiten la utilización de herramientas tecnológicas que resultan familiares al alumnado, como el teléfono móvil, el ordenador o aplicaciones de edición. Igualmente, la realización de estas sesiones contó con más tiempo, a propia petición de la profesora que ha realizado la intervención, del propuesto en la ficha de la actividad en este contexto.

Otra categoría que alcanza resultados significativos estadísticamente es la de **Lectura y argumentación de imágenes** con la pregunta sobre *¿Por qué has elegido esta fotografía?* (Pr.7) en dicha pregunta la media del grupo experimental fue de (ME=2.78) y del grupo control de (MC=1.87) con una diferencia significativa que se refleja en un ( $F= 4.30$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.065$ ). Lo que plantearía una mejora en su habilidad argumentativa frente a la lectura de imágenes. Respecto a la otra pregunta que evalúa esta categoría, sobre la *foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena* (Pr.6) los resultados no fueron significativos. Aunque sí se observa que el grupo experimental obtuvo una media de (ME=1.56) y el grupo control una media de (MC=1.28)

Estos resultados, pueden relacionarse con la motivación y el grado de implicación, tanto del alumnado como del profesorado, con las sesiones denominadas *Detectando emociones* y *Colores*. Es oportuno recordar, que estas sesiones son las primeras que se desarrollan en el proceso de intervención y a su vez, se realizaron al iniciar el curso escolar cuando el alumnado pueda estar más receptivo a este tipo de actividades. Así mismo, los resultados permiten intuir, la necesidad de, en este contexto, enfatizar en elementos referidos a la lectura de imagen abordados en las sesiones de *Detectando emociones* y *Plano a plano*.

En los resultados del **impacto diferido** en esta dimensión, en la categoría de **Crterios estéticos y juicios de valor** con la pregunta sobre *Explicar al autor del anuncio de Corolla, la opinión sobre el anuncio que ha hecho* (Pr.12), se mantienen los resultados y son estadísticamente significativos con ( $F= 5.80$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.086$ ), con una media en el grupo experimental de (ME= 2.84) y en el grupo control de (MC=2.06). Es decir, que en este contexto el alumnado mantiene su habilidad para argumentar, a través de la opinión, sus juicios de valor frente a los productos audiovisuales, textuales y mediáticas a lo largo del tiempo. Así, en este contexto, el trabajo realizado en las sesiones denominadas *Detectando emociones* y *Colores* podría plantearse como efectivo y con una interiorización de lo aprendido a largo plazo. Así mismo, podría decirse que el alumnado vasco, dentro de su proceso de aprendizaje, tiene habilidades cognitivas para realizar valoraciones, en este caso relacionadas con la estética. Al igual que el País Vasco, en Málaga los resultados son estadísticamente significativos en esta pregunta, tanto en el impacto inmediato como diferido.

Sin embargo, en esta dimensión, en los resultados del **impacto diferido** se observa una paradoja en los resultados de la categoría **Creación a partir de imágenes**, evaluada a través de la pregunta *crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes* (Pr.8), en la medida que el grupo control tuvo una media de (MC=2.38) y el grupo experimental una media de (ME= 1.42) estadísticamente significativa con valores de ( $F= 4.43$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.067$ ). Esta paradoja puede estar relacionada con dos aspectos. Un aspecto técnico, en el cual, a causa de la lentitud de la conexión de los ordenadores y la dificultad para cargar las fotografías, haya influenciado al alumnado del grupo

experimental en dar respuestas al azar o por conveniencia. Este hecho lo hemos podido observar en la recogida de datos y a pesar de la insistencia en que fueran rigurosos en sus respuestas, creemos que la recogida de datos on-line puede acarrear este tipo de dificultades. En este caso, se observa que en el grupo experimental disminuye la media, en el impacto diferido (ME=2.74) respecto a la media del impacto inmediato (ME=1.42). Por otro lado, es preciso tener en cuenta que en esta investigación hemos priorizado la validez ecológica, es decir, no se ha intervenido en la cotidianidad curricular del grupo control. Así ha podido ocurrir que en alguna asignatura, y en dicho grupo control, se haya trabajado alguna actividad relacionada con la creación a partir de imágenes, como se observa en la tabla 89 las medias del grupo control en los resultados del impacto inmediato (MC=1.64) son menores que las del impacto diferido (MC=2.38).

Como ya se explicará en el contexto bogotano, donde también hemos encontrado resultados paradójicos en el impacto diferido, no siempre es posible controlar las variables extrañas.

#### ***7.1.1.2. Dimensión de procesos de producción y programación.***

A pesar que la comparación de medias de las diferentes preguntas de esta dimensión no ofrece significatividad estadística, ni un tamaño del efecto apreciable, a continuación, se resaltan las diferencias entre las medias. Los resultados obtenidos en esta Dimensión, en el **impacto inmediato**, en todas las preguntas, estadísticamente no son significativos, a diferencia del contexto bogotano, en el cual, esta dimensión alcanza los mayores avances como puede observarse en la tabla 92. En el resultado encontrado con el indicador integrado de la Dimensión 3 refleja un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.046$ ), siendo el  $\eta^2$  el resultado más alto frente a las preguntas que conforman la categoría de ***Procesos de producción y programación***. En este indicador integrado, las media que obtuvo el grupo experimental fue de (ME=3.39) y la media del grupo control (MC=3.05).

En los resultados a la pregunta que pedía *Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha* (Pr.14) el grupo experimental obtuvo una media de (ME= 3.55) y el grupo control de (MC=3.05). En la pregunta sobre *Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico* (Pr.15) el grupo experimental alcanzó una media de (ME=1.71) y el grupo control una media de (MC=1.44). Finalmente en la pregunta sobre *Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases* (Pr.16) las medias obtenidas fueron de (ME= 5.51 y MC= 5.03).

A partir de estos resultados del **impacto inmediato**, puede inferirse que las sesiones de intervención denominadas *Plano a plano, El Storyboard y Procesos de grabación* no contribuyeron a mejorar la competencia mediática e informacional en este aspecto, a pesar de sí tener un resultado significativo en la Dimensión de *Lenguaje y comprensión crítica*. Esto puede estar relacionado con el énfasis disciplinar del profesorado o el énfasis otorgado a la construcción del guión literario, por encima del proceso técnico de producción. Esta situación, lleva a plantear que existe una estrecha relación entre la comprensión de los procesos de producción por parte del alumnado y el saber práctico del profesorado. Como se podrá apreciar más adelante, este resultado se repite en otros contextos.

Sin embargo, en los resultados del **impacto diferido**, se observa una diferencia estadísticamente significativa en la pregunta sobre *Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha* (Pr.14) que se refleja en un ( $F= 5.15$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.077$ ). En esta pregunta el grupo experimental logró una media de (ME= 3.78) mientras que el grupo control obtuvo una media de (MC= 3.06).

En los resultados del indicador integrado de esta dimensión, en el **impacto diferido** aunque no es estadísticamente significativo, el tamaño del efecto sí es apreciable con un ( $\eta^2=.052$ ). En este indicador la media del grupo experimental es de (ME=3.71) y la media del grupo control es de (MC= 3.32).



Al igual que el contexto bogotano, el alumnado vasco incorpora a largo plazo, el conocimiento sobre las funciones relacionadas con el proceso de producción de un audiovisual. Sin embargo, los otros aspectos de la producción como las fases y procesos de producción no son igualmente incorporados. En ese sentido, en este contexto, las actividades realizadas en la Intervención llevada a cabo, no han sido suficientes para que el alumnado incorporara dicho saber, o al menos, con los datos disponibles no podemos afirmar que se han construido dichos aprendizajes.

### ***7.1.1.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.***

Esta dimensión obtiene resultados estadísticamente significativos en varias preguntas e ítems de las tres categorías que conforman la dimensión, en el **impacto inmediato**. En la categoría de ***Conciencia receptora y crítica***, en la pregunta *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?* (Pr.19) los resultados son estadísticamente significativos. El grupo experimental alcanzó una media de (ME= 2.89) mientras el grupo control obtuvo una media de (MC= 2.45). Las diferencias significativas, se reflejan en un ( $F= 7.17, p<.05, \eta^2=.105$ ). A su vez, en esta pregunta el ítem que obtuvo un resultado estadísticamente significativo, ha sido el referido al *Lenguaje* (Pr.19.2) con un ( $F= 12.86, p<.05, \eta^2=.174$ ) y unas medias de (ME= 3.05 y MC= 2.22). De alguna manera, se puede plantear que el alumnado vasco, al terminar el proceso de intervención es más proclive a quejarse por el lenguaje utilizado en los medios de comunicación. Es decir, que las sesiones denominadas *Anuncios y Quejas* y *Cinco preguntas claves*, en las cuales se aborda el análisis, la comprensión y la evaluación tanto de los mensajes como de los medios, repercutió a corto plazo (impacto inmediato) en el alumnado vasco. Es en este contexto, en el único que se obtuvo datos estadísticamente significativos en el indicador general de esta pregunta.

Sin embargo, los resultados en los otros ítems de la Pr.19 no alcanzaron valores estadísticamente significativos, ni tamaños del efecto relevantes. En el ítem de *Programa* (Pr.19.1) las medias del grupo experimental fueron de (ME= 2.94) y las del

grupo control de (MC= 2.91). En el ítem de *Publicidad* (Pr.19.3) las medias obtenidas fueron de (ME= 4.12 y MC= 3.95). En el ítem de *Derechos humanos* (Pr.19.4) el grupo experimental logró una media de (ME=2.91) mientras que el grupo control obtuvo (MC=2.59). Finalmente en el ítem de *Información* (Pr.19.5) las medias obtenidas por los grupos fueron de (ME= 2.75 y MC= 2.52).

De manera similar, en las otras preguntas que conforman la categoría de **Conciencia receptora y crítica**, los resultados del **impacto inmediato** no son estadísticamente significativos. Como se observa en la tabla 89, las medias del grupo experimental y control frente a la pregunta *Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?* (Pr.3) fueron (ME=2.29 y MC=2.89). Frente a la pregunta sobre *Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad* (Pr.4) el grupo experimental obtuvo una media de (ME= 1.79) mientras el grupo control (MC= 1.64) y la media alcanzada en la pregunta *Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche?* (Pr.11) por parte del grupo experimental fue de (ME= 2.50) y del grupo control de (MC= 2.24).

Estos resultados, nos conducen a plantearnos que el alumnado de este contexto necesita trabajar su capacidad de reflexión y análisis crítico de la realidad comunicativa que les rodea. Es decir, que las sesiones relacionadas con estos procesos de metacognición, bien deben realizarse en un proceso más largo y cuidadoso, por parte del profesorado, o que debe profundizarse a través de estrategias más visuales, similares a las utilizadas en la dimensión de Lenguaje y comprensión crítica, donde los resultados, en su mayoría, fueron estadísticamente significativos y superiores a los obtenidos por los grupos de los otros contextos.

Otra de las categorías que obtiene en los resultados del impacto inmediato un valor estadísticamente significativo, es la de **Competencia comunicativa** con la pregunta *sobre la opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión* (Pr.21). En esta pregunta, el grupo

experimental obtuvo una media de (ME= 1.95) y el grupo control de (MC=1.52) que se refleja en un ( $\eta^2 = .099$ ) y en el nivel de impacto que fue de ( $F = 6.79, p < .05$ ). Al igual que el contexto bogotano, el vasco obtiene un resultado estadísticamente significativo en esta categoría que puede estar relacionado con su realidad comunicativa inmediata, donde la vida *off-line* se complementa y se mantiene conectada con la realidad *on-line*. Es decir, donde son proclives a la utilización de programas, aplicaciones y tecnologías de comunicación en su cotidianidad. Sin embargo, como se aprecia en los resultados de la categoría de **Conciencia receptora y crítica**, la utilización de la tecnología no se relaciona con una mayor capacidad crítica, ni tampoco con una mayor capacidad creativa con los medios de comunicación.

De igual manera, la categoría de **apropiación tecnológica** en los resultados del **impacto inmediato**, los valores de dos de los ítems que conforman la pregunta sobre *Marcar a qué hace referencia cada imagen (Trabajo colectivo, Participación ciudadana, Debate y Comentario y/o cotilleo)* (Pr.23) obtuvieron un resultado estadísticamente significativo. Los ítems son: *debate* (Pr.23.4) con unas medias de (ME= .73 y MC=.45) y una significación de ( $F = 4.41, p < .05, \eta^2 = .078$ ) y *Comentario y/o cotilleo* (Pr.23.5) donde el grupo experimental tuvo una media de (ME= .80) y el grupo control de (MC=.49) con un ( $F = 6.97, p < .05, \eta^2 = .107$ ).

Sin embargo, los otros ítems que conforman esta pregunta no alcanzaron valores estadísticamente significativos. En el caso del ítem *Trabajo colectivo* (Pr.23.1) las siguientes medias fueron (ME=.47 y MC=.37) y en *participación ciudadana* (Pr.23.3) (ME=.73 y MC=.72).

A partir de estos resultados, podría plantearse que los adolescentes vascos tiene más facilidad para apropiarse de los medios de comunicación, cuando estos se relacionan con actividades que mantienen relaciones sociales con sus iguales y tienen dificultades para transferir esas habilidades a otros escenarios de reflexión o participación en lo público. En la misma línea, es preciso destacar que el alumnado vasco es el único que obtiene un resultado estadísticamente significativo en los ítems

sobre *Comentario y/o cotilleo* (PR.23.5) y *debate* (PR.23.4), aunque en otros contextos, los resultados en estos ítems tienen un tamaño del efecto apreciable.

Respecto a los resultados del **impacto diferido** en el País Vasco en esta dimensión. El ítem *debate* (PR.23.4), que corresponde a la categoría **apropiación tecnológica**, mantiene resultados estadísticamente significativos con un ( $F= 4.76$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.084$ ). En este ítem el grupo experimental alcanzó una media de (ME= .76) y el grupo control una media de (MC= .49).

Cabe destacar que la categoría de ***Competencia comunicativa*** aunque no alcanza unos resultados estadísticamente significativos sí obtiene un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.050$ ) que corresponde a una media del grupo experimental (ME=.1.77) y a una media del grupo control (MC=1.56) en la pregunta *sobre la opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión* (Pr.21). De igual manera sucede con el ítem *Publicidad* (Pr.19.3) de la categoría de **Conciencia receptora y crítica** que consigue un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.071$ ). En este ítem la media del grupo experimental es de (ME=4.30) mientras que la media del grupo control es de (MC=3.78).

A partir de estos resultados, es posible plantear que el alumnado vasco mantiene a lo largo del tiempo el aprendizaje relacionado con utilizar los medios de comunicación de acuerdo a la finalidad del mensaje, es decir, la habilidad de elegir el medio en relación al mensaje y la finalidad de éste.

Tabla 89

*Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos del País Vasco.*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)										Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)									
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA				Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			
	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>		
<b><i>Dimensión Lenguaje-comprensión crítica</i></b>																				
Pr.6: foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena	31	1,56	,337	34	1,28	,321	,33	,568	,005	31	1,13	,302	34	1,38	,288	,33	,566	,005		
Pr.7: Por qué has elegido esta fotografía	31	2,78	,317	34	1,87	,302	4,30	,042	,065	31	1,87	,353	34	2,41	,337	1,21	,275	,019		
Pr.8: crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes	31	2,74	,335	34	1,64	,320	5,63	,021	,083	31	1,42	,331	34	2,38	,316	4,43	,039	,067		
Pr.10: las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio	31	2,67	,175	34	1,94	,167	9,03	,004	,127	31	2,06	,187	34	1,97	,178	,13	,722	,002		
Pr.12: Selecciona la frase con la que más te identificas	31	2,71	,254	34	2,12	,243	2,82	,098	,044	31	2,84	,235	34	2,06	,224	5,80	,019	,086		
<b><i>Dimensión Procesos de Producción-Programación</i></b>																				
Pr.14: Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha	31	3,55	,230	34	3,05	,220	2,46	,122	,038	31	3,78	,230	34	3,06	,220	5,15	,027	,077		
Pr.15: Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico	31	1,71	,141	31	1,44	,135	1,77	,188	,028	31	1,77	,122	34	1,62	,116	,68	,414	,011		
Pr.16: Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases	30	5,51	,263	31	5,03	,259	1,68	,200	,028	29	5,97	,279	31	5,83	,270	,13	,716	,002		
<u>Dimensión de Procesos Producción.y Programación.</u>	30	3,39	,143	31	3,05	,140	2,79	,100	,046	29	3,71	,159	31	3,32	,154	3,14	,082	,052		
<b><i>Dimensión Transformación realidad</i></b>																				
Pr.3: Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?	31	2,29	,233	34	2,89	,222	3,46	,068	,053	31	3,02	,265	34	3,41	,253	1,14	,290	,018		

Capítulo 7. Análisis de los resultados.

Pr.4: Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.	31	1,79	,273	34	1,64	,261	,16	,692	,003	31	2,54	,267	34	2,29	,255	,46	,499	,007
Pr.11: Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche?	31	2,50	,227	34	2,24	,217	,67	,418	,011	31	2,87	,150	34	2,91	,143	,04	,849	,001
Pr.19.1: Programación.	31	2,94	,151	34	2,91	,144	,03	,864	,000	30	3,24	,188	34	2,94	,176	1,37	,247	,022
Pr.19.2: Lenguaje	31	3,05	,166	33	2,22	,161	12,86	,001	,174	30	2,82	,171	33	2,71	,163	,25	,617	,004
Pr.19.3: Publicidad	30	4,12	,183	34	3,95	,172	,43	,516	,007	29	4,30	,178	34	3,78	,164	4,59	,036	,071
Pr.19.4: Derechos Humanos	30	2,91	,176	32	2,59	,170	1,66	,203	,027	29	3,26	,170	32	3,11	,161	,39	,534	,007
Pr.19.5: Información	30	2,75	,189	34	2,52	,178	,73	,395	,012	29	2,79	,183	33	2,58	,171	,64	,426	,011
Pr.19: ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?	30	2,89	,119	34	2,45	,112	7,17	,009	,105	29	2,95	,140	34	2,77	,130	,83	,365	,014
Pr.21: La opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión	31	1,95	,120	34	1,52	,114	6,79	,011	,099	30	1,77	,083	34	1,56	,078	3,18	,079	,050
Pr23.1: Trabajo colectivo	29	,47	,095	28	,37	,097	,45	,508	,008	29	,50	,092	29	,74	,092	3,43	,069	,059
Pr23.3: Participación ciudadana	30	,73	,083	29	,72	,084	,01	,932	,000	29	,76	,087	29	,62	,087	1,26	,266	,022
Pr23.4: Debate	26	,73	,094	29	,45	,089	4,41	,041	,078	26	,76	,089	29	,49	,084	4,76	,034	,084
Pr23.5: Comentario y/o cotilleo	30	,80	,085	31	,49	,084	6,97	,011	,107	28	,75	,081	31	,78	,077	,07	,797	,001

## **7.1.2. Contexto de Zaragoza (Aragón-España).**

### **7.1.2.1. Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.**

Lo primero que hay que señalar, de manera global y en comparación con otros contextos, referente al contexto zaragozano son los resultados tan pobres y en varios casos paradójicos, tanto en lo referido al impacto inmediato como al diferido. Una posible explicación puede ser una menor motivación de los adolescentes del grupo experimental frente a los del grupo control. Al igual que se ha explicado anteriormente, al mantener la validez ecológica y no poder controlar las actividades realizadas en el grupo control, en éste se han podido realizar, en las diferentes asignaturas, algunas actividades relacionadas con las llevadas a cabo en la intervención que expliquen la ausencia de diferencias entre ambos grupos.

Si nos referimos, más en concreto a la dimensión de lenguaje y comprensión crítica, en esta dimensión, los resultados en el **impacto inmediato** del contexto de la ciudad de Zaragoza, no son estadísticamente significativos. En todas las preguntas, el tamaño del efecto es ( $\eta^2 = >.40$ ). De lo que se puede inferir que para el alumnado de este contexto, las sesiones de intervención realizadas, no repercutieron en su capacidad de identificar aspectos de semántica, semiótica y sintaxis de los mensajes presentes en los medios de comunicación, como tampoco en su capacidad para interpretar imágenes, crear historias y realizar juicios, ni de valor ni estéticos frente a mensajes audiovisuales.

Por otro lado, en los resultados nos encontramos, como se ha señalado anteriormente, que al mantener la validez ecológica, no se intervino en ninguno de los contenidos académicos del grupo control, lo que puede, en parte, explicar esta ausencia de avances y/o diferencias de medias.

Estos resultados se observan en varias de las preguntas de estas dimensiones, donde el grupo control alcanzó mejores resultados que el grupo experimental. Resultados que podrían estar relacionados con la eventualidad que en el grupo control se ha desarrollado, en concreto, en alguna de las asignaturas contenidos relacionados

con el análisis de la imagen, la conciencia crítica frente a los medios de comunicación y la utilización de estos en la transformación de su realidad comunicativa.

Es así, que en la categoría de *Lectura y argumentación de imágenes*, en la pregunta sobre *¿Por qué has elegido esta fotografía?* (Pr.7) las medias obtenidas en el **impacto inmediato** fueron de (ME=2.39 y MC=2.97), sin embargo en el **impacto diferido** la media del grupo experimental fue de (ME=2.54). De manera similar sucede en la categoría de *Creación a partir de imágenes* evaluada a través de la pregunta *crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes* (Pr.8). El grupo experimental obtuvo una media (ME=.78) y el grupo control una media MC=1.39 en el **impacto inmediato**, pero en el **impacto diferido** el (ME=.81).

Finalmente en la categoría de *Criterios estéticos y juicios de valor*, en la pregunta sobre *Explicar al autor del anuncio de Corolla, cuál es era la opinión sobre el anuncio que ha hecho*. A partir de la *Selecciona la frase con la que más te identificas* (Pr.12) las medias fueron (ME= 2.13 y MC=2.44) en el **impacto inmediato**. Y en el **impacto diferido**, la media del grupo experimental fue (ME=2.30). Desde el punto de vista descriptivo observamos un ligero aumento en las medias. No obstante, al no haber significación estadística este dato debe ser tomado con cautela. A partir de estos resultados, podría plantearse que comparando las medias del grupo experimental, entre el impacto inmediato y diferido, el alumnado de este contexto aumentó ligeramente la media, en tres aspectos. El primero, en la habilidad para argumentar desde la técnica y la semiótica su opinión sobre un producto audiovisual. El segundo aspecto, crear historias a partir de las imágenes y el tercer aspecto, argumentar su juicio de valor estético frente a un producto mediático. Es decir, que a pesar que el grupo control ha obtenido mejores resultados que el experimental, por la Intervención de una situación externa y no controlada en la investigación, al terminar el proceso de intervención el grupo experimental incorporó a largo plazo conceptos y temáticas trabajadas en las sesiones denominadas *Colores, Detectando emociones, Plano a plano y Procesos de grabación*.



Los resultados del **impacto diferido** al igual que en el impacto inmediato, no son estadísticamente significativos. Sin embargo, en la pregunta *crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes* (Pr.8) que corresponde a la categoría de **Creación a partir de imágenes** los resultados son paradójicos en tanto el grupo control alcanzó una media de (MC=2.34) mientras el grupo experimental (ME=.81) con una significación de (F= 7.62,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.192$ ). Nuestra interpretación, respecto a esta pregunta, está en la misma línea de lo expresado al comienzo de este apartado.

### ***7.1.2.2. Dimensión de procesos de producción y programación.***

Esta dimensión, dentro el contexto zaragozano es una de las que mejores resultados muestra en el **impacto inmediato**, respecto a las otras dimensiones, en la medida que en dos casos de la categoría de **Fases de producción** alcanza valores estadísticamente significativos. Así mismo, coincide en dos aspectos, con los resultados del contexto bogotano.

El primer caso que obtiene resultados significativos, (F=7.26,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.185$ ) en la pregunta sobre *Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha* (Pr.14). En esta pregunta, el grupo experimental obtuvo una media de (ME= 4.55) y el grupo control de (MC=3.33). El segundo caso es el indicador de la dimensión 3 con diferencias significativas (F=5.87,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.159$ ) con una media en el grupo experimental de (ME= 4.13) y en el grupo control de (MC=3.61).

En este contexto, la pregunta sobre *Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico* (Pr.15) aunque no tiene unos resultados estadísticamente significativo, sí tiene un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.045$ ) que corresponde a una media en el grupo experimental de (ME=2.00) y en el grupo control de (MC=1.75).

Estos resultados se relacionan con los objetivos propuestos, como se mencionó en la dimensión anterior, de las sesiones denominadas *Plano a plano*, *El Storyboard* y *Procesos de grabación*. En este contexto, a partir de los resultados podría plantearse que el alumnado zaragozano tiene facilidad para transferir el aprendizaje realizado a través de la Intervención realizada a otras situaciones que requieran dicho conocimiento. En este sentido, plantea también que el alumnado de este contexto ha incorporado desde una perspectiva de aprendizaje significativo, las diferentes funciones y roles presentes en la elaboración de un producto audiovisual y las fases de producción de producto mediático.

Sin embargo, este aprendizaje de acuerdo con los resultados del impacto diferido, no parece mantenerse a lo largo del tiempo, pues en este contexto, en el **impacto diferido**, los resultados no alcanzan ningún valor estadísticamente significativo, ni un tamaño del efecto apreciable.

### ***7.1.2.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.***

En esta dimensión, los resultados en el **impacto inmediato** no tienen una significación estadística apreciable. La única pregunta que alcanza un valor apreciable de acuerdo al tamaño del efecto es la referida a *Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?* (Pr.3) que corresponde a la categoría de **Conciencia receptora y crítica**. En esta pregunta la media del grupo experimental es (ME= 4.31) y del grupo control de (MC= 3.42) y el tamaño del efecto es apreciable de ( $\eta^2=.071$ ). Es decir, que el alumnado de este contexto, identifica el lugar que tienen los sentimientos y las emociones como parte de las estrategias para llamar la atención de los espectadores que utilizan los medios de comunicación. Esta temática, se abordó especialmente en las sesiones denominadas *Detectando emociones*, *Colores* y *Cinco preguntas claves*.

Sin embargo, esta apropiación de los conceptos no se evidencia en otros aspectos, como se observa en los resultados en la categoría de **Conciencia receptora y crítica**. En esta categoría los datos no son estadísticamente significativos, exceptuando la pregunta Pr.3 que como ya se explicó tiene un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.071$ ). En la pregunta sobre *Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad* (Pr.4) el grupo experimental tuvo una media de (ME= 2.36) y el grupo control de (MC=1.88). En la pregunta sobre si *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?* (Pr.19), en el indicador conjunto, el grupo experimental logró una media sólo de (ME=2.41), frente al grupo control que alcanzó una media de (MC=2.79). Sin embargo, el grupo experimental en comparación con los resultados del **impacto diferido**, mejora con una media de (ME=2.62). Esta situación se puede atribuir, como en la dimensión de lenguaje y comprensión crítica a primar la validez ecológica que se optó en esta investigación. Y podría permitir describir con prudencia, que el alumnado del grupo experimental, comparando las medias entre el impacto inmediato y el impacto diferido, mejoró moderadamente en identificar las herramientas que utilizan los medios de comunicación para transmitir veracidad en los productos mediáticos, la representación de la realidad y el sesgo ideológico de los mensajes; así como la gestión y distribución de contenidos en los medios de comunicación.

De manera similar sucede en la categoría de **Competencia comunicativa**, en la pregunta *sobre la opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión* (Pr.21) el grupo experimental obtuvo una media de (ME= 1.40) y el grupo control de (MC=1.88), pero el grupo experimental alcanza una media de (ME=1.62) en los resultados del **impacto diferido**. Y en la categoría de **La apropiación tecnológica** que se evaluó a través de la pregunta que instaba a *Marcar a qué hace referencia cada imagen (Trabajo colectivo, Participación ciudadana, Debate y Comentario y/o cotilleo)* (Pr.23), en el ítem de *Trabajo colectivo* (Pr.23.1) las medias fueron (ME=.10 y MC= 0.45); sin embargo, al igual que en la **Competencia comunicativa** las media del grupo experimental en el resultados del impacto diferido aumentó a (ME=.29). Estos datos deben ser tomados con mucha cautela ya que no son estadísticamente significativos.

Es decir, que en la dimensión de Transformación de la realidad a través de la comunicación el alumnado del grupo experimental de Zaragoza incorporó en su proceso de aprendizaje, por lo menos de manera moderada y a lo largo del tiempo, la capacidad de crear, producir y difundir mensajes teniendo en cuenta las características de éste, su intencionalidad y el medio más eficaz en su emisión. De la misma manera, y con cautela, se podría plantear que se apropió de los medios de comunicación para gestionar diferentes tareas y acciones en aplicaciones y medios de comunicación (Pr.23). En este sentido, se podría atribuir con la cautela señalada, a las sesiones de intervención su influencia a largo plazo en la apropiación de estas temáticas.

Sin embargo, dentro de los resultados del **impacto inmediato** en esta dimensión, se puede observar un resultado paradójico en el ítem sobre *Debate* (Pr.23.4) que corresponde a la categoría de **Apropiación tecnológica**. Donde el grupo control alcanzó una media de (MC=0.58) mientras que el grupo experimental una media de (ME=.17) con una significación ( $F=5.42$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.157$ ).

En este contexto, en los resultados en el **impacto diferido**, como se observa en la tabla 90 se encuentra un resultado estadísticamente significativo ( $F=5.68$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.155$ ) en la pregunta *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?* (Pr.19) en el ítem de *Programación* (Pr.19.1) donde el grupo experimental alcanzó una media de (ME=3.64) y el grupo control una media de (MC=2.90). Así mismo, se observa un un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.042$ ) en la pregunta sobre *Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad* (Pr.4). En esta pregunta el grupo experimental obtuvo una media de (ME=2.70) y el grupo control de (MC=2.04). A partir de estos datos, puede plantearse que el alumnado de Zaragoza, a largo plazo, mejoró su capacidad crítica frente a aspectos generales de los medios de comunicación, específicamente en lo referente a la gestión de contenidos publicitarios. Es decir, en aquellos contenidos abordados en las sesiones de intervención denominadas *Anuncios y quejas* y *Cinco preguntas claves*. De la misma manera, se podría interpretar que el grupo experimental de este contexto, en el impacto diferido, únicamente, mejoró su capacidad para identificar cómo los medios de comunicación utilizan diferentes

herramientas para llamar la atención de los espectadores, representar la realidad y transmitir el sesgo ideológico.

Finalmente, en los resultados del **impacto diferido**, nuevamente se observa una paradoja en el ítem de *Lenguaje* (Pr.19.2) donde el grupo control obtuvo mejores resultados que el grupo experimental con unas medias de (MC=2.16 y ME=3.02) y una diferencias estadísticamente significativa de ( $F=6.63$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2= .186$ ).

Tabla 90

*Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos de Zaragoza*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)									Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)									
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			
	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	
<b><i>Dimensión Lenguaje-comprensión crítica</i></b>																			
Pr.6: foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena	11	1,10	,537	24	1,41	,363	,23	,633	,007	11	,94	,488	24	1,57	,330	1,15	,291	,035	
Pr.7: Por qué has elegido esta fotografía	11	2,39	,406	24	2,97	,600	,65	,425	,020	11	2,54	,621	24	2,06	,420	,40	,530	,012	
Pr.8: crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes	11	,78	,468	24	1,39	,316	1,17	,288	,035	11	,81	,456	24	2,34	,308	7,62	,009	,192	
Pr.10: las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio	11	2,17	,288	24	2,38	,195	,36	,554	,011	11	1,15	,273	24	1,60	,185	1,91	,177	,056	
Pr.12: Selecciona la frase con la que más te identificas	11	2,13	,483	24	2,44	,323	,28	,602	,009	11	2,30	,433	24	2,69	,289	,55	,463	,017	
<b><i>Dimensión Procesos de Producción-Programación</i></b>																			
Pr.14: Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha	11	4,55	,372	24	3,33	,252	7,26	,011	,185	11	3,91	,415	24	3,46	,281	,81	,375	,025	
Pr.15: Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico	11	2,00	,171	24	1,75	,116	1,50	,230	,045	11			24						
Pr.16: Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases	11	6,33	,185	23	6,49	,127	,51	,481	,016	11	6,04	,377	23	6,20	,257	,13	,726	,004	
<u>Dimensión de Procesos Producción.y Programación.</u>	11	4,13	,176	23	3,61	,121	5,87	,021	,159	11	3,79	,241	23	3,59	,166	,44	,513	,014	
<b><i>Dimensión Transformación realidad</i></b>																			
Pr.3: Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?	11	4,31	,454	24	3,42	,293	2,46	,127	,071	11	3,21	,440	24	3,68	,284	,72	,404	,022	

Capítulo 7. Análisis de los resultados.

Pr.4: Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.	11	2,36	,474	24	1,88	,319	,70	,410	,021	11	2,70	,457	24	2,04	,308	1,41	,243	,042
Pr.11: Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche?	11	2,59	,390	24	2,63	,264	,01	,940	,000	11	2,46	,244	24	2,96	,165	2,92	,097	,084
Pr.19.1: Programación.	10	2,94	,254	24	3,15	,164	,50	,485	,016	10	3,64	,261	24	2,90	,168	5,68	,023	,155
Pr.19.2: Lenguaje	10	2,15	,307	22	2,75	,205	2,61	,117	,082	10	2,16	,275	22	3,02	,184	6,63	,015	,186
Pr.19.3: Publicidad	10	4,05	,302	24	3,85	,195	,31	,581	,010	10	3,62	,340	24	4,16	,219	1,81	,188	,055
Pr.19.4: Derechos Humanos	10	2,16	,239	24	2,56	,152	1,89	,180	,057	10	2,65	,262	24	2,52	,166	,18	,679	,006
Pr.19.5: Información	11	2,96	,302	24	3,06	,200	,08	,786	,002	11	2,82	,188	24	2,83	,125	,00	,976	,000
Pr.19: ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?	10	2,41	,187	24	2,79	,116	2,66	,113	,079	10	2,62	,165	24	2,77	,102	,56	,460	,018
Pr.21: La opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión	11	1,40	,202	24	1,88	,136	3,94	,056	,110	11	1,62	,238	24	2,07	,161	2,40	,131	,070
Pr23.1: Trabajo colectivo	10	,10	,148	20	0,45	,104	3,70	,065	,121	10	,29	,154	18	,34	,114	,07	,794	,003
Pr23.3: Participación ciudadana	11	,61	,148	21	0,64	,107	,03	,869	,001	11	,63	,138	23	,78	,095	,81	,376	,025
Pr23.4: Debate	11	,17	,141	21	0,58	,102	5,42	,027	,157	10	,70	,162	22	,50	,109	1,05	,315	,035
Pr23.5: Comentario y/o cotilleo	11	,64	,149	20	0,70	,110	,08	,776	,003	11	,90	,120	22	,78	,084	,75	,394	,024

### 7.1.3. Contexto de Málaga (Málaga-España).

#### 7.1.3.1. Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.

Al igual que en el contexto de Esmeraldas, de manera global, cabe destacar que en el contexto malagueño, hay pocas diferencias estadísticamente significativas, si exceptuamos las Pr. 12 y la Pr.15. No obstante, sí merece la pena señalar, desde el punto de vista descriptivo, diferencias de medias entre el grupo experimental y control sobre todo, en la dimensión de transformación de la realidad.

En lo que respecta a la dimensión del lenguaje y comprensión crítica los resultados del **impacto inmediato** en esta dimensión se observa que en la categoría de *Criterios estéticos y juicios de valor* en la pregunta que planteaba *Explicar al autor del anuncio de Corolla, cuál es era la opinión sobre el anuncio que ha hecho*. A partir de la *Selecciona la frase con la que más te identificas* (Pr.12), los resultados sí son estadísticamente significativos con un ( $F=11.70$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.358$ ) con una media en el grupo experimental de ( $ME=2.06$ ) y una media en el grupo control de ( $MC=.12$ ) y en la pregunta sobre *las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio* (Pr.10) las diferencias encontradas, aunque no son significativas, sí son apreciables con un tamaño del efecto de ( $\eta^2=.134$ ) que corresponden a las medias de ( $ME=1.69$  y  $MC=1.01$ ). Podría decirse a partir de estos resultados, que el alumnado de Málaga, al terminar el proceso de intervención ha desarrollado las habilidades referidas a otorgar juicios de valor y estéticos frente a productos mediáticos. Y específicamente, las sesiones han tenido una repercusión mayor en la habilidad para argumentar dichos juicios.

Al igual que el contexto de Esmeraldas y el País Vasco, a través de las sesiones denominadas *Detectando emociones* y *Colores* el alumnado mejoró la capacidad de análisis objetivo, simbólico y subjetivo de la estética en los productos audiovisuales y mediáticos. Habilidades que están relacionadas con la facilidad que los adolescentes, a lo largo de esta etapa de desarrollo, tienen con el aprendizaje que se relaciona con su capacidad para auto-representarse, identificarse y hablar de sus experiencias,



sentimientos y emociones. Así mismo, estos buenos resultados en la categoría de **Criterios estéticos y juicios de valor** pueden estar relacionados con el nivel de motivación del alumnado, en las dos primeras sesiones del proceso de intervención.

Sin embargo, en las otras preguntas que conforman esta dimensión, no se observan resultados estadísticamente significativos y el tamaño del efecto, tampoco es apreciable. En la pregunta sobre la *foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena* (Pr.6) los resultados del grupo experimental presentan una media de (ME=1.87) y el grupo control de (MC=1.60). En la pregunta *crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes* (Pr.8). El grupo experimental obtuvo una media (ME=1.35) y el grupo control una media (MC=1.31). Estos resultados, manifiestan que el alumnado a través de las sesiones de intervención no incorporó en su aprendizaje, conceptos sobre el lenguaje y los códigos de la imagen. Así mismo, que no desarrolló su capacidad creativa a partir de la utilización de imágenes. Lo cual, cuestiona esa capacidad que se otorga a los adolescentes, por ser nativos digitales o vivir en una cotidianidad de la imagen, de expertos en la lectura y creación a través de éstas.

Los resultados del **impacto diferido**, se relacionan con los resultados del **impacto inmediato**, en la medida que se mantienen dichos resultados. En la pregunta de *Explicar al autor del anuncio de Corolla, cuál es era la opinión sobre el anuncio que ha hecho. A partir de la Selección la frase con la que más te identificas* (Pr.12), los resultados son estadísticamente significativos con una media en el grupo experimental de (ME=2.77) y una media en el grupo control de (MC=.73) que se refleja en una significación de ( $F=7.69$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.490$ ). Así mismo, en la pregunta sobre *las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio* (Pr.10) las diferencias encontradas son apreciables con un tamaño del efecto de ( $\eta^2=.41$ ) que corresponden a las medias de (ME=1.96 y MC=1.62).

A diferencia de los resultados en el **impacto inmediato**, en el **impacto diferido**, el alumnado de Málaga, en la pregunta *¿Por qué has elegido esta fotografía?* (Pr.7)

obtuvo un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.138$ ) que corresponde a la media del grupo experimental de (ME=2.51) y del grupo control de (MC=.81).

De manera paradójica, en este contexto en la pregunta sobre la *foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena* (Pr.6) el grupo control en el **impacto diferido** obtuvo mejores resultados que el grupo experimental con unos datos estadísticamente significativos ( $F=6.67$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.455$ ) que corresponden a las medias de (MC=4.79 y ME=1.46). Teniendo en cuenta estos resultados, podría plantearse que el alumnado de Málaga, a lo largo del tiempo no ha afianzado, ni mantenido las habilidades correspondientes a dar juicios de valor estético. Así mismo, no tiene habilidades para justificar y argumentar las razones de dicho juicio, ni desde un análisis subjetivo basado en sus emociones y experiencias, ni en un análisis objetivo, teniendo en cuenta elementos de representación y simbología.

### **7.1.3.2. Dimensión de procesos de producción y programación.**

En este contexto, en la categoría de **Fases de producción** destaca los datos estadísticamente significativos relacionados con la pregunta sobre *Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico* (Pr.15) el grupo experimental alcanzó una media de (ME=2.04) y el grupo control una media de (MC=1.04) y obtuvo un impacto significativo de ( $F=5.92$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.220$ ).

En la pregunta que pedía *Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha* (Pr.14) el grupo experimental obtuvo una media de (ME=2.34) y el grupo control de (MC=2.14). Así mismo, en la pregunta sobre *Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases* (Pr.16) el grupo experimental obtuvo una media de (ME=4.48) y el grupo control de (MC=4.47) y en el indicador integrado de la dimensión 3 el grupo experimental obtuvo una media de (ME=2.55), mientras que el grupo control de (MC=2.50).

De acuerdo con estos resultados, en el contexto de Málaga, el alumnado al terminar las sesiones de Intervención, diferencia las etapas de producción que hay entre un texto *on-line*, un periódico, un blog y un programa de radio. Sin embargo, no apropia del mismo modo, la información sobre las diferentes funciones y roles necesarios en procesos de producción de un audiovisual y las fases de pre-producción, rodaje y pos-producción. De manera similar, al País Vasco, las sesiones de intervención denominadas *Plano a plano*, *El storyboard* y *Procesos de grabación*, alcanzaron su objetivo sólo en uno de los aspectos relacionados con la categoría de **Fases de producción**, siendo necesario plantear, para estos contextos, actividades complementarias o realizar las sesiones enfatizando en los objetivos que no se han logrado. Por otro lado, como se comentó en el contexto de Esmeraldas, estos resultados pueden estar asociados a que en las actividades de estas sesiones, el alumnado malagueño haya prestado mayor atención a la creación de la historia y a los aspectos anecdóticos y lúdicos del proceso de creación de un producto audiovisual, dejando de lado, aplicar los conceptos desarrollados en las tres sesiones, antes mencionadas. Así mismo, puede estar relacionado con la dificultad de transferir a la imagen la categoría de texto y lenguaje, con unos códigos y símbolos propios que deben ser estudiados, comprendidos y utilizados tal como se hace con el lenguaje escrito u oral.

### ***7.1.3.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.***

En esta dimensión los datos no son estadísticamente significativos en ninguna categoría en los resultados del **impacto inmediato**. Sin embargo, en las categorías de **Conciencia receptora y crítica** y **Apropiación tecnológica**, los resultados evidencian un tamaño del efecto apreciable. Es así, que en la categoría de **Conciencia receptora y crítica** evaluada a través de la pregunta sobre *Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?* (Pr.3) el grupo experimental obtuvo una media de (ME=3.08) mientras que el grupo control obtuvo una media de (MC= 2.41) con un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.044$ ). Así mismo, sucede con

la pregunta de esta categoría sobre *Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche?* (Pr.11) en la cual, el grupo experimental obtuvo una media de (ME=2.46) y del grupo control de (MC= 1.36) con un efecto apreciable de ( $\eta^2=.106$ ). Finalmente en la pregunta sobre *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?* (Pr.19), en el ítem referido a la *Programación* (Pr.19.1) la media del grupo experimental fue de (ME=2.53) mientras que la media del grupo control obtuvo (MC=1.88) con un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.126$ )

En la categoría de **Apropiación tecnológica**, de igual manera el tamaño del efecto es apreciable en la pregunta sobre *Marcar a qué hace referencia cada imagen (Trabajo colectivo, Participación ciudadana, Debate y Comentario y/o cotilleo)* (Pr.23) en los ítems de *participación ciudadana* (Pr.23.3) con un ( $\eta^2=.116$ ) que corresponde a unas medias de (ME= .76 y MC=.43), *debate* (Pr.23.4) con un ( $\eta^2= .079$ ) y unas medias de (ME=.31 y MC=.11) y *Comentario y/o cotilleo* (Pr.23.5) que logró un ( $\eta^2=.097$ ) que corresponde a las siguientes medias (ME=.55 y MC=.24).

Respecto a los resultados de las otras preguntas evaluadas en esta dimensión, en el **impacto inmediato**, los datos no son estadísticamente significativos, ni tienen un tamaño del efecto apreciable, no obstante se observan las siguientes medias. Para el caso de la pregunta sobre *Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad* (Pr.4) el grupo experimental alcanzó una media de (ME= ,84) y el grupo control de (MC=,78). En la pregunta sobre si *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?* (Pr.19), en el ítem *Lenguaje* (Pr.19.2) las medias obtenidas por los grupos fueron de (ME=3.19 y MC=2.77) y en el ítem *publicidad* (Pr.19.3) el grupo experimental obtuvo una media de (ME=3.71) y el grupo control una media de (MC=3.49).

En la pregunta sobre *la opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión* (Pr.21) que corresponde a la categoría de **Competencia comunicativa** el grupo experimental obtuvo una media de (ME=1,78) y el grupo control de (MC=1,71).

De acuerdo con estos resultados, podría plantearse que el alumnado de Málaga, al terminar el proceso de intervención logró de manera muy modesta, incorporar en su proceso de aprendizaje el análisis, comprensión y evaluación de los mensajes que se emiten en los medios de comunicación y esto en relación a dos cuestiones básicamente, la primera, el lugar de las emociones en los productos publicitarios y, la segunda cuestión, las técnicas que los medios de comunicación utilizan para llamar la atención de los espectadores e incidir en la veracidad de la información que transmiten. Estos aspectos, se abordaron especialmente en las sesiones denominadas *Colores y Cinco preguntas claves* y como ya se mencionó en otros contextos y categorías, estos resultados pueden estar relacionados con la capacidad que los adolescentes tienen para apropiarse de los conceptos que se trabajan a partir de sus experiencias, emociones, representaciones sociales y simbólicas, características de su proceso de desarrollo psicológico.

En la misma línea, el alumnado de este contexto, a través del trabajo realizado en las sesiones denominadas *Procesos de Grabación, El Storyboard* y *La quínela de las redes* incorporó en su proceso de aprendizaje habilidades para gestionar y crear información a través de las tecnologías comunicativas en dos escenarios de la vida pública, *la participación ciudadana y el debate*, y otra de la vida privada o relacionada con su grupo de iguales, el *comentario-cotilleo*.

Sin embargo, el alumnado malagueño, al terminar el proceso de intervención, de acuerdo con los resultados obtenidos, ha tenido dificultades de incorporar conceptos como la representación de la realidad en los medios de comunicación, el cuestionamiento de la veracidad de la información en relación a las técnicas de manipulación de los mensajes, la crítica sobre aspectos generales de los mensajes y productos que se ofertan en los diferentes medios de comunicación. Finalmente, también tuvo dificultad respecto a la capacidad de identificar y diferenciar entre los medios de comunicación y los géneros, así como las mejores opciones para su propio proceso comunicativo.

En referencia a los resultados del **impacto diferido** en el contexto de Málaga, los datos no pueden ser utilizados, porque el tamaño de los grupos es demasiado pequeño y desequilibrado. En el grupo control se cuenta solo con 3 sujetos, mientras que en el grupo experimental hay 10 sujetos. Esta situación, como ya se comentó en la metodología, es consecuencia de las dificultades que el investigador encargado de este contexto, tuvo para monitorear la cumplimentación del posttest final, la precariedad en las salas de ordenadores y la presentación de exámenes finales en el centro seleccionado.

Tabla 91

*Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos de Málaga*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)									Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)								
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA		
	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>
<b><i>Dimensión Lenguaje-comprensión crítica</i></b>																		
Pr.6: foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena	13	1,87	,580	11	1,60	,646	,08	,787	,004	8	1,46	,553	3	4,79	1,031	6,67	,033	,455
Pr.7: Por qué has elegido esta fotografía	13	1,75	,626	11	2,48	,682	,60	,448	,028	8	2,51	,783	3	,81	1,279	1,28	,291	,138
Pr.8: crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes	13	1,35	,501	11	1,31	,547	,00	,955	,000	8	2,40	,656	3	1,94	1,072	,13	,724	,016
Pr.10: las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio	13	1,69	,254	11	1,01	,277	3,25	,086	,134	8	1,96	,305	3	1,62	,502	,34	,574	,041
Pr.12: Selecciona la frase con la que más te identificas	13	2,06	,357	11	,12	,393	11,70	,003	,358	8	2,77	,568	3	-,73	1,023	7,69	,024	,490
<b><i>Dimensión Procesos de Producción-Programación</i></b>																		
Pr.14: Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha	13	2,34	,300	11	2,14	,327	,21	,655	,010	8	1,76	,347	3	1,96	,579	,09	,778	,010
Pr.15: Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico	13	2,04	,239	11	1,04	,267	5,92	,024	,220									
Pr.16: Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases	13	4,48	,379	8	4,47	,493	,00	,979	,000	8	4,80	,635	3	5,20	1,061	,10	,757	,013
<u>Dimensión de Procesos Producción.y Programación.</u>	13	2,55	,180	8	2,50	,236	,03	,870	,002	8	2,43	,272	3	2,59	,458	,09	,771	,011
<b><i>Dimensión Transformación realidad</i></b>																		
Pr.3: Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?	13	3,08	,438	11	2,41	,481	,96	,338	,044	8	3,50	,628	3	2,50	1,139	,51	,496	,060
Pr.4: Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.	13	,84	,380	11	,78	,413	,01	,908	,001	8	2,21	,548	3	2,45	,896	,05	,824	,007

Capítulo 7. Análisis de los resultados.

Pr.11: Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche?	13	2,46	,442	11	1,36	,486	2,48	,130	,106	8	3,06	,411	3	1,17	,734	4,41	,069	,355
Pr.19.1: Programación.	12	2,53	,254	11	1,88	,267	2,88	,106	,126	8	2,47	,416	2	2,14	,855	,12	,742	,016
Pr.19.2: Lenguaje	12	3,19	,326	10	2,77	,360	,70	,415	,035	8	2,28	,419	2	2,40	,856	,02	,900	,002
Pr.19.3: Publicidad	10	3,71	,397	10	3,49	,397	,14	,710	,008	8	3,43	,339	2	3,27	,683	,04	,841	,006
Pr.19.4: Derechos Humanos	12	2,57	,337	10	2,72	,370	,08	,775	,004	8	3,01	,522	2	3,98	1,164	,53	,491	,070
Pr.19.5: Información	12	3,11	,392	9	3,19	,454	,02	,895	,001	8	3,03	,487	2	3,37	,983	,09	,771	,013
Pr.19: ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?	12	2,94	,247	10	2,98	,271	,01	,914	,001	8	2,74	,396	2	3,38	,824	,47	,514	,063
Pr.21: La opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión	13	1,78	,171	11	1,71	,187	,07	,792	,003	8	1,63	,117	2	1,50	,234	,23	,645	,028
Pr23.1: Trabajo colectivo	11	,28	,143	8	,25	,168	,02	,898	,001	8	,67	,165	3	,21	,274	2,01	,194	,201
Pr23.3: Participación ciudadana	12	,76	,141	9	,43	,163	2,37	,141	,116	8	,55	,133	3	-,13	,221	6,59	,033	,452
Pr23.4: Debate	10	,31	,122	8	,11	,136	1,28	,275	,079	8	,37	,157	3	,01	,256	1,44	,264	,153
Pr23.5: Comentario y/o cotilleo	12	,55	,142	10	,24	,157	2,04	,170	,097	8	,89	,118	3	,97	,199	,10	,755	,013



#### 7.1.4. Contexto de Bogotá (Colombia).

##### 7.1.4.1. Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.

En esta dimensión, en el contexto bogotano, se observa que en el **impacto inmediato**, en todas las categorías, los resultados empíricamente son modestos y menores en referencia a las otras dimensiones. Ninguna de las categorías evaluadas llega a ofrecer diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ). Sin embargo, en dos categorías, se encuentran diferencias relevantes según el indicador de tamaño del efecto. Es decir, a pesar de que las diferencias no sean estadísticamente significativas, teniendo en cuenta el eta cuadrado ( $\eta^2$ ) sí se pueden observar diferencias en las medias entre el grupo experimental y el grupo control, antes y después del proceso de intervención.

La primera categoría, en la cual se observa dicha diferencia, es la de **Lectura y argumentación de imágenes**, que es evaluada a través de la pregunta sobre la *foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena* (Pr.6). Frente a esta pregunta, los resultados del grupo experimental presenta una media estimada apreciablemente superior al control (ME=2.47; MC=1.73) que se refleja en el tamaño del efecto ( $\eta^2 = .041$ ), aunque paradójicamente, en esta pregunta en los resultados del impacto diferido, el grupo control es el que presenta una media superior al grupo experimental. Estos resultados hay que interpretarlos, como se realizó anteriormente, a la luz de variables extrañas que no hemos podido controlar en la Intervención pero que, sin duda, nos plantean una reflexión en profundidad sobre estos resultados, aparentemente, contradictorios.

La segunda categoría, en la cual se aprecian diferencias a tener en cuenta, a pesar de no ser estadísticamente significativas, en el impacto inmediato, es la de **Criterios estéticos y juicios de valor**, que se evaluó a partir de la pregunta sobre *las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio* (Pr.10), es decir entre los anuncios de *Corolla* y *Ford*. En este caso, las diferencias encontradas son algo más que apreciables lo cual se refleja en un tamaño del efecto de ( $\eta^2 = .093$ ), nivel que en Ciencias Sociales suele considerarse alto. Los resultados del

grupo experimental fueron superiores al grupo control, es así que la media de cada grupo fue de (ME=2.85 y MC=2.14).

Estos resultados, en el contexto bogotano, pueden estar relacionados con el nivel de asimilación, por lo menos a nivel inmediato, de algunas de las actividades de las sesiones de intervención. En este caso, la primera sesión denominada *Detectando emociones*, en la cual, se abordaron las categorías de **Criterios estéticos y juicios de valor** y la segunda sesión, denominada *Colores*, en la cual, se afianzaba la categoría de **Criterios estéticos y juicios de valor** y se abordaba la categoría de **Lectura y argumentación de imágenes**. Estas sesiones fueron las primeras que se realizaron y el nivel de expectativa y motivación por parte del alumnado fue alto. El alumnado iniciaba el curso escolar, se veía motivado a ser parte de la investigación y el profesorado estuvo muy implicado en la tarea. Así mismo, en este contexto, se desarrolló un seguimiento más presencial y cercano por parte de los investigadores, en cada una de las sesiones, lo que puede explicar estos resultados en referencia a otros contextos, donde el seguimiento se realizó en contacto directo con el profesorado que llevaba adelante el proceso de intervención.

Al mismo tiempo, las sesiones al desarrollar aspectos relacionados con las emociones y los sentimientos, es decir, con el mundo de lo afectivo que es el protagonista en la etapa de la adolescencia, pudo tener mayor incidencia en este contexto, que otras sesiones con mayor relación con aspectos conceptuales o del mundo relacionado con aspectos cognitivos y/ o racionales.

En las otras categorías de esta dimensión, en los resultados se aprecia que la significación es superior  $p > .05$ , es decir, no son estadísticamente significativos, y el tamaño del efecto, no es apreciable en ninguno de los casos, porque todos tienen valores inferiores a ( $\eta^2 = .040$ ). Sin embargo, podemos apreciar las medias que logran cada uno de los grupos en las distintas categorías. Es así que para la categoría de **Creación a partir de imágenes** evaluada a través de la pregunta *crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes* (Pr.8). El grupo experimental obtuvo una media (ME=2.10) y el grupo control una media (MC=1.65). De igual manera, como se aprecia en la tabla

92, los resultados a las preguntas que complementaban la evaluación de la **Lectura y argumentación de imágenes y de Criterios estéticos y juicios de valor** para pregunta *¿Por qué has elegido esta fotografía?* (Pr.7) las medias fueron de (ME=2.36 y MC=2.04) y para la pregunta que planteaba *Explicar al autor del anuncio de Corolla, cuál es era la opinión sobre el anuncio que ha hecho*. A partir de la *Selecciona la frase con la que más te identificas* (Pr.12) las medias que se obtuvieron fueron de (ME=2.33 y MC=2.20).

En relación a los resultados hallados en esta dimensión, podríamos destacar que aquellas preguntas que exigen una mayor elaboración (leer, argumentar y establecer juicios de valor) han obtenido puntuaciones más bajas, por lo que se podría plantear la hipótesis, que cuando el alumnado bogotano, tiene más dificultades en realizar avances es cuando debe realizar una reflexión abstracta o compleja, que cuando trabaja con emociones y/o sentimientos. Es decir, se podría interpretar como una cierta dificultad para manejar el pensamiento abstracto característico de la etapa formal.

Respecto a los resultados del **impacto diferido** en esta dimensión, en el contexto bogotano. La categoría de **Creación a partir de imágenes** obtuvo un resultado estadísticamente significativo y con un tamaño del efecto apreciable ( $F=4.41$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.109$ ). Hay que tener en cuenta que en el impacto inmediato no se había producido ninguna mejora. En esta categoría, evaluada a través de la pregunta *crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes* (Pr.8) el grupo experimental obtuvo una media de (ME= 2.78) y el grupo control una media de (MC= 1.67). Se puede inferir con estos resultados, que los estudiantes del grupo experimental han mejorado con el tiempo la habilidad de creación a partir de imágenes, porque han consolidado cognitivamente lo aprendido en las sesiones denominadas *El storyboard y Procesos de grabación*. El contexto bogotano, es el único que presenta en esta categoría, un buen nivel de significación en los resultados en el impacto diferido. Es decir, que el alumnado de este contexto, después del proceso de intervención ha mejorado su capacidad de creación a través de imágenes. Para poder interpretar estos resultados podemos manejar dos supuestos, o bien han necesitado más tiempo para interiorizar los avances o, también, ha podido ocurrir que en el tiempo transcurrido entre el primer posttest y el segundo, el grupo experimental haya tenido la posibilidad de trabajar en alguna otra materia alguna

actividad relacionada con el contenido de esta pregunta. No nos es posible controlar en este tipo de investigaciones las variables extrañas que expliquen estos resultados pero sí valorar algunas razones, como las señaladas anteriormente, que pueden explicar los resultados.

En la categoría **Lectura y argumentación de imágenes y de Criterios estéticos y juicios de valor,** los datos son paradójicos en el **impacto diferido**, en la medida que la media del grupo control obtuvo mejores resultados que la media del grupo experimental (MC=2.58 y ME=1.36). En una de las preguntas que evalúan esta categoría, concretamente, la pregunta sobre la *foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena* (Pr.6). Estos resultados tienen relación con la validez ecológica del estudio que mantiene la naturalidad de los contextos de aula en cada grupo. Es así, que en este caso, los resultados pueden estar asociados a un refuerzo de esta habilidad a través de un trabajo de aula en el grupo control en alguna de las diferentes materias impartidas durante el tiempo en el que se realizó la Intervención o a un tema técnico, donde los estudiantes del grupo control contaban con una red de ordenadores en mejores condiciones, respecto a la banda ancha, que el grupo experimental. Es así que han podido contar con una ventaja técnica en el tiempo y forma de cargar las imágenes frente al grupo experimental. El hecho de haber recogido los datos vía internet, a pesar de facilitar la recogida de los mismos, nos ha ocasionado problemas técnicos que han de ser tenidos en cuenta.

#### **7.1.4.2. Dimensión de procesos de producción y programación.**

En los resultados del **impacto inmediato** del contexto bogotano, esta dimensión es la que muestra un mayor impacto en el conjunto de las tres dimensiones evaluadas. En efecto, se puede observar que en todos sus indicadores las diferencias son estadísticamente significativas y relevantes, llegando incluso a tener un tamaño del efecto muy aceptable de ( $\eta^2=.431$ ), en una de las preguntas utilizadas para evaluar la categoría de **Fases de producción.** Más relevante aún, es el resultado encontrado con el indicador integrado de la dimensión 3 que refleja un impacto relevante y positivo de la

Intervención ( $F=20.63$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2= .371$ ). En este indicador de la dimensión, el grupo experimental obtuvo una media de ( $ME= 3.75$ ), mientras que el grupo control obtuvo una media de ( $MC=2.51$ ). Sin embargo, esta dimensión está compuesta por otra categoría que es la ***Función cultural de los medios y la información*** que no se analizarán en el capítulo de resultados, porque como se explica en la metodología, la inconsistencia de los datos obtenidos nos hizo desestimar dicha dimensión para el análisis de los avances producidos tras la Intervención.

La pregunta que mejor resultado obtuvo, fue la de *Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases* (Pr.16). En esta pregunta, el grupo experimental obtuvo una media de ( $ME= 5.87$ ) y el grupo control de ( $MC=3.63$ ) con un impacto altamente significativo de ( $F=26.47$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.431$ ). La siguiente pregunta que obtuvo mejores resultados, fue la que consistía en *Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico* (Pr.15). En dicha pregunta, el grupo experimental obtuvo una media de ( $ME= 1.93$ ) y el grupo control de ( $MC=1.14$ ) con un impacto de ( $F=10.49$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.226$ ). Finalmente, los resultados a la pregunta que pedía *Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha* (Pr.14). Obtuvo un impacto de ( $F=9.89$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.216$ ). En este caso, el grupo experimental obtuvo una media de ( $ME= 3.99$ ) y el grupo control de ( $MC=2.73$ ).

Estos resultados pueden considerarse muy exitosos, y posiblemente, están relacionados con el impacto que la Sesión de Intervención denominada *Procesos de grabación* tuvo en el alumnado. En este caso, los estudiantes se enfrentaron a una tarea de indagación sobre las profesiones y fases de producción de un audiovisual, como a la grabación de un cortometraje, inferior a 5 minutos. Para esta actividad, solo en este contexto, previamente el profesorado realizó un ejemplo de cortometraje con toda la clase. Ello implicó una construcción de guiones (literario y técnico) y una grabación siguiendo las pautas del guion técnico. A partir de este ejemplo, por grupos, al igual que el resto de contextos, el alumnado realizó de manera autónoma sus propios guiones y cortometrajes. Teniendo en cuenta los guiones y los cortometrajes presentados, es posible decir que el alumnado se implicó en la tarea, tuvo un alto nivel de motivación y

su aprendizaje fue un aprendizaje con sentido y significado. Como se podrá observar más adelante, estos resultados se mantiene en el impacto diferido en esta dimensión. Una explicación posible a los resultados hallados en esta dimensión, puede ser que el alumnado adolescente está más motivado y es más receptivo respecto a aquellos aspectos manipulativos o concretos que no le exigen un pensamiento abstracto, ni trabajar con distintas variables simultáneamente. A pesar de que las edades del alumnado corresponden al periodo de operaciones abstractas, siguiendo la teoría piagetiana de los estadios cognitivos, quizás, se encuentren aún en el periodo de operaciones concretas, mostrando dificultad para avanzar en las cuestiones relacionadas con la comprensión crítica y mostrando puntuaciones mejores y más altas en aspectos manipulativos como son los trabajados en estas sesiones. Esto lleva a plantearnos, la necesidad de crear recursos de aula, en los cuales, los estudiantes participen de manera directa, creativa y de forma colectiva. Además es importante organizar actividades que faciliten la posibilidad de aislar variables y manejar un pensamiento más allá del inmediato y concreto que favorezca el pensamiento abstracto. Así mismo, evidencia, que los mejores resultados se obtienen cuando el profesorado está formado e implicado en la materia que se imparte. Es decir, que cuenta con conocimientos básicos sobre los medios de comunicación desde aspectos técnicos, como la construcción de guiones hasta aspectos teóricos como la función social y política en la sociedad.

Los resultados favorables en Bogotá del **impacto inmediato** se mantienen en el **impacto diferido** en esta dimensión. En los resultados del indicador integrado de la dimensión 3, en el **impacto diferido**, se observa que el grupo experimental obtiene una media de (ME=3.65) y el grupo control una media de (MC=2.65). En este caso la diferencia de las medias es estadísticamente significativa y el tamaño del efecto apreciable con un ( $F=12.34$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.261$ ). Del mismo, modo son estadísticamente significativos los resultados de la pregunta sobre *Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases* (Pr.16), donde el grupo experimental obtuvo una media de (ME= 6.20) y el grupo control de (MC=4.13) con un impacto significativo de ( $F=21.77$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.383$ ) y de la pregunta sobre *Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha* (Pr.14), que en los resultados del **impacto diferido** alcanzó un

impacto de ( $F=8.94$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.199$ ). En este caso, el grupo experimental obtuvo una media de ( $ME= 3.84$ ) y el grupo control de ( $MC=2.58$ ). Estos resultados que no se han hallado en otros contextos, nos conducen a pensar que, en esta dimensión, los cambios producidos en el grupo experimental se mantienen en el tiempo, es decir, se ha interiorizado.

En los resultados del **impacto diferido**, dentro de esta dimensión, la pregunta que no obtuvo valores estadísticamente significativos fue la pregunta sobre *Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico* (Pr.15). Sin embargo, el tamaño del efecto sí es relevante con ( $\eta^2=.071$ ). En esta pregunta, cabe destacar que la media del grupo experimental fue de ( $ME=1.83$ ) y del grupo control de ( $MC=1.41$ ), por lo que a pesar de no ser estadísticamente significativos, es importante señalar las diferencias de medias.

Estos resultados, nos hacen reflexionar acerca de la efectividad que las sesiones de intervención enfocadas hacia los procesos de producción lograron en este contexto. Y así mismo, plantea que el proceso de aprendizaje fue constructivo, es decir, con sentido y significado para el alumnado de este contexto, en lo que se refiere a los diferentes momentos de creación necesarios para un producto mediático como un audiovisual, un texto o un producto multimedia. Es así, que el contexto bogotano, es el único que obtiene resultados estadísticamente significativos en esta dimensión, a lo largo del impacto diferido.

#### ***7.1.4.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.***

En lo que se refiere a esta Dimensión, los **impactos inmediatos** importantes y significativos se encuentran en dos preguntas de dos categorías diferentes. La categoría, en la cual los resultados adquirieron un nivel de impacto mayor, es la denominada **Competencia comunicativa** que se evaluó a través de la pregunta *sobre la opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de*

*televisión* (Pr.21). En esta pregunta, el grupo experimental obtuvo una media de (ME= 2.24) y el grupo control de (MC=1.70) que se refleja en un ( $\eta^2=.116$ ) y en una significación de (F= 4.71,  $p<.05$ ). Este resultado se puede relacionar con el alto consumo televisivo que muestran los adolescentes y el manejo cotidiano de foros, blogs y apps para mantener conversaciones *on-line* con sus iguales, sobre temas de su interés.

La siguiente categoría que fue significativa en el **impacto inmediato**, es la denominada **Conciencia receptora y crítica**, que a través de la pregunta *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?* (Pr.19). Alcanzó unas diferencias importantes con un (F= 4.49,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.111$ ) en uno de los cinco ítems propuestos, el ítem referido a *la publicidad* (Pr.19.3). El grupo experimental, en este ítem, obtuvo una media de (ME= 3.64) y el grupo control de (MC=2.87), así se puede afirmar que los sujetos del grupo experimental, tras la Intervención en el primer posttest, presentan una mayor tendencia a transmitir quejas por la publicidad emitida en algunas de las televisiones.

En los otros ítems de esta pregunta, los resultados fueron bastante modestos y en algunos sin significación estadística. Como se puede observar en la tabla 92, en el ítem referido a la *Programación* (Pr.19.1) la media del grupo experimental es de (ME=2.61) mientras que la media del grupo control es de (MC=2.58); en el ítem referido al *Lenguaje* (Pr.19.2) las medias son (ME=2.93 y MC=2.83).

Estos resultados, en el contexto bogotano, pueden estar relacionados con el impacto que algunas de las sesiones de intervención tuvieron en el alumnado. Específicamente las sesiones denominadas *Anuncios y Quejas y Cinco preguntas claves*, en las cuales, todas las actividades están basadas en el análisis de anuncios publicitarios. Además de encontrarse en un periodo evolutivo de inconformismo y autoafirmación que les inclina a rebelarse con aquello que les parece injusto. Sin duda los anuncios contribuyeron a un clima de debate entre el alumnado y permitieron generar un alto nivel de empatía con la opinión del alumnado. Interiorizando en el alumnado la idea de quejarse frente a la publicidad, desplazando o anulando, la crítica a otros aspectos, tan importantes en un contexto post-conflicto, como pueden llegar a ser



el inadecuado abordaje de los derechos humanos por parte de los medios de comunicación.

No obstante, estos resultados en el **impacto inmediato**, plantean que en este contexto, se hace necesario abordar la categoría de **Conciencia receptora y crítica** desde otros ejemplos que amplíen la mirada crítica como pueden ser series de televisión, programas de entretenimiento, informativos, entre otros. Así mismo, se intuye que las sesiones que trabajaban aspectos de esta categoría dentro de la Intervención, no repercutieron en dichos aspectos, como es el caso de la sesiones denominadas *Colores y Brecha digital*. De nuevo, nos planteamos el interrogante de la dificultad que pueden experimentar para ir más allá de lo concreto y ahondar en una reflexión que suponga el manejo del pensamiento abstracto necesario para el desarrollo de una conciencia crítica.

En esta misma categoría, otra pregunta que obtuvo una diferencia importante, aunque no significativa, es la referida a la afirmación sobre *Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad* (Pr.4). En dicha pregunta, el grupo experimental tuvo una media de (ME= 2.30) y el grupo control de (MC=1.57) con un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.055$ ). Esta diferencia, puede estar relacionada con los buenos resultados de la pregunta anterior, en la medida que en la Sesión nombrada *Cinco preguntas claves* uno de los aspectos que se desarrollan, es la conciencia sobre la utilización de técnicas y mecanismos de persuasión de los medios de comunicación e información.

En esta dimensión, otra categoría que obtuvo diferencias importantes, aún cuando no llegan a ser estadísticamente significativas, es **La apropiación tecnológica**. Esta categoría se evaluó a través de la pregunta que instaba a *Marcar a qué hace referencia cada imagen (Trabajo colectivo, Participación ciudadana, Debate y Comentario y/o cotilleo)* (Pr.23). En esta pregunta, dos ítems destacan por alcanzar un ( $\eta^2= .078$ ). Los ítems a los que nos referimos son *participación ciudadana* (Pr.23.3) (ME=.63 y MC=.35) y *debate* (Pr.23.4) (ME=.63 y MC=.35). Con resultados similares, se observa el ítem sobre *Comentario y/o cotilleo* (Pr.23.5) que logró un ( $\eta^2= .073$ )

donde el grupo experimental tuvo una media de (ME= .68) y el grupo control de (MC=.41).

Estos resultados, permiten observar, que existen tareas con las que el alumnado, después de las Sesiones de intervención se siente más familiarizado y eficaz a la hora de identificar las figuras que reflejan las funcionalidades de *Participación ciudadana*, *Debate* y *Comentario-cotilleo*. Como se ha observado en otros contextos, los resultados en estos ítems son similares y puede interpretarse que dentro de la Intervención, la Sesión denominada *Cinco preguntas claves* permite que el alumnado diferencie estas tres funcionalidades. Por lo tanto, se puede afirmar que es una de las sesiones que mejor ha funcionado en la Intervención.

Caso contrario sucede con la Sesión nombrada *La quínela de las redes*, en la cual, se abordan los aspectos del *Trabajo colectivo* y *El intercambio de datos*. Esta Sesión no alcanzó los logros propuestos en esta categoría en el contexto bogotano. El alumnado se mostró reacio y poco motivado a la realización de las actividades de trabajo colectivo, de igual manera, se evidenció que el mecanismo de compartir información, habitualmente, no es por medio del correo electrónico sino por aplicaciones para móviles y discos extraíbles.

Por otro lado, los resultados en esta categoría contrastan con los estudios y planteamientos que postulan la existencia de una Generación Digital. Como se evidenció en el capítulo 1, algunas de estas propuestas, plantean que la interacción con los medios de comunicación y la tecnología digital, en sí misma y por sí sola genera habilidades. Otras, proponen que es por medio de la educación que se generan aprendizajes que tienen incidencia en la producción de conocimiento y en las habilidades de la competencia comunicativa de las personas. En este sentido, estos resultados, aunque de manera modesta, permiten intuir que esto es cierto, en la medida que al existir un trabajo de intervención educativa aparecen diferencias importantes entre el grupo control y experimental.

Respecto a los resultados en el **impacto diferido** en esta dimensión, en el contexto bogotano, se observa que en la categoría de **Conciencia receptora y crítica**, en

la pregunta de *Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad* (Pr.4), los resultados son estadísticamente significativos lo que se refleja en ( $F= 11.46$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.241$ ). La media del grupo experimental en esta pregunta fue de ( $ME= 2.96$ ) y en el grupo control de ( $MC=1.42$ ). Esta mejora en los resultados del impacto diferido en esta pregunta 4, sucede exclusivamente en este contexto. Es así, que podría plantearse que el alumnado bogotano mantiene este aprendizaje transcurridos tres meses.

Es decir, que el alumnado de este contexto, es sensible a reconocer que las imágenes son susceptibles de ser manipuladas. Por ende, reconocen que los medios de comunicación tienen un lenguaje propio y utilizan técnicas para llamar la atención de los espectadores. En definitiva percibe que existen técnicas de persuasión y que los mensajes están condicionados por una ideología y unos valores. No obstante, cabe señalar, que dicha mejora en esta pregunta sólo se observa en este contexto. Ya hemos mencionado que son muchas las variables extrañas que pueden explicar las diferencias de un contexto a otro y que, a partir, de la información disponible que poseemos de los diferentes contextos, podremos acercarnos a alguna explicación interpretativa.

De modo similar, en el **impacto diferido** se observa que en la pregunta *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?* (Pr.19) de la categoría de **Conciencia receptora y crítica**, los resultados mantuvieron unas diferencias importantes con un ( $F= 4.43$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.110$ ), pero solo en uno de los cinco ítems propuestos, el ítem referido a *la publicidad* (Pr.19.3). El grupo experimental, en este ítem, obtuvo una media de ( $ME= 3,80$ ) y el grupo control de ( $MC=3.11$ ). Es decir, que el alumnado mantiene su actitud crítica frente a la publicidad tiempo después de terminar el proceso de intervención. Estos resultados se relacionan con los hallados frente a la pregunta *Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad* (Pr.4), que son también estadísticamente significativos. Esta relación sólo sucede en el contexto bogotano, reiterando la apropiación de la habilidad crítica, comentada anteriormente.

En los resultados del **impacto diferido**, dos de los ítems que conforman la pregunta *Marcar a qué hace referencia cada imagen (Trabajo colectivo, Participación ciudadana, Debate y Comentario y/o cotilleo)* (Pr.23) de la dimensión de **Apropiación de la tecnología** mantienen unos resultados con un tamaño del efecto apreciables. En la tabla 92 se observa como el ítem de *Participación ciudadana* (Pr.23.3) tiene un tamaño del efecto de ( $\eta^2=.079$ ) con unas medias de (ME=.69 y MC=.41) y que el ítem de *Debate* (PR.23.4) alcanza un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.102$ ). En este ítem, la media de grupo experimental fue de (ME=.63) y la media del grupo control de (MC=.32). Es así, que podría decirse que el alumnado bogotano, realizó una apropiación que se ha mantenido a lo largo del tiempo sobre la información que emiten y la finalidad de los mensajes en dos aspectos, la participación ciudadana y el debate. Como se ha observado anteriormente, datos con un tamaño del efecto apreciable en el ítem *Debate* (Pr.23.4) se observan también en el contexto de Esmeraldas y Málaga.

Tabla 92

*Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos de Bogotá.*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)									Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)								
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA		
	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>
<b><i>Dimensión Lenguaje-comprensión crítica</i></b>																		
Pr.6: foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena	17	2,47	,445	22	1,73	,390	1,54	,222	,041	17	1,36	,417	22	2,58	,365	4,73	,036	,116
Pr.7: Por qué has elegido esta fotografía	17	2,36	,501	22	2,04	,440	,22	,639	,006	17	2,20	,515	22	2,73	,452	,60	,443	,016
Pr.8: crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes	17	2,10	,468	22	1,65	,411	,50	,484	,014	17	2,78	,396	22	1,67	,348	4,41	,043	,109
Pr.10: las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio	17	2,85	,260	22	2,14	,224	3,70	,062	,093	17	2,62	,298	22	2,20	,256	,98	,329	,026
Pr.12: Selecciona la frase con la que más te identificas	17	2,33	,353	22	2,20	,310	,08	,779	,002	17	3,11	,360	22	2,59	,316	1,15	,290	,031
<b><i>Dimensión Procesos de Producción-Programación</i></b>																		
Pr.14: Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha	17	3,99	,288	22	2,73	,250	9,89	,003	,216	17	3,84	,304	22	2,58	,264	8,94	,005	,199
Pr.15: Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico	17	1,93	,158	22	1,14	,16	10,49	,003	,226	17	1,83	,190	22	1,41	,166	2,75	,106	,071
Pr.16: Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases	17	5,87	,307	21	3,63	,272	26,47	,000	,431	17	6,20	,312	21	4,13	,277	21,77	,000	,383
<u>Dimensión de Procesos Producción.y Programación.</u>	17	3,75	,186	21	2,51	,164	20,63	,000	,371	17	3,65	,194	21	2,65	,171	12,34	,001	,261
<b><i>Dimensión Transformación realidad</i></b>																		

Capítulo 7. Análisis de los resultados.

Pr.3: Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?	17	2,77	,287	22	2,72	,250	,01	,909	,000	17	3,17	,366	22	2,90	,319	,29	,592	,008
Pr.4: Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.	17	2,30	,376	22	1,57	,329	2,09	,157	,055	17	2,96	,339	22	1,42	,297	11,46	,002	,241
Pr.11: Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche?	17	2,44	,248	22	2,44	,218	,00	,997	,000	17	2,67	,307	22	2,80	,270	,11	,746	,003
Pr.19.1: Programación.	17	2,61	,178	22	2,58	,156	,01	,913	,000	17	3,08	,209	22	2,80	,184	,96	,333	,026
Pr.19.2: Lenguaje	17	2,93	,203	22	2,83	,179	,13	,723	,004	17	2,45	,231	22	2,56	,203	,12	,736	,003
Pr.19.3: Publicidad	17	3,64	,270	22	2,87	,237	4,49	,041	,111	17	3,80	,246	22	3,11	,215	4,43	,042	,110
Pr.19.4: Derechos Humanos	17	2,73	,283	22	2,80	,249	,04	,838	,001	17	2,55	,247	22	2,66	,217	,11	,738	,003
Pr.19.5: Información	17	2,58	,248	22	2,96	,218	1,27	,267	,034	17	3,08	,229	22	2,99	,201	,09	,770	,002
Pr.19: ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?	17	2,72	,164	22	2,88	,144	,51	,479	,014	17	2,69	,184	22	2,74	,162	,04	,835	,001
Pr.21: La opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión	17	2,24	,185	22	1,70	,162	4,71	,037	,116	17	1,88	,212	22	1,98	,186	,13	,723	,004
Pr23.1: Trabajo colectivo	17	,40	,121	19	,53	,114	,60	,445	,018	17	,41	,116	19	,27	,110	,77	,388	,023
Pr23.3: Participación ciudadana	16	,63	,124	20	,35	,111	2,80	,104	,078	16	,69	,123	22	,41	,105	2,98	,093	,079
Pr23.4: Debate	16	,63	,124	20	,35	,110	2,80	,104	,078	16	,63	,119	22	,32	,101	3,98	,054	,102
Pr23.5: Comentario y/o cotilleo	16	,68	,125	20	,41	,111	2,60	,117	,073	16	,61	,126	21	,54	,110	,21	,653	,006

### 7.1.5. Contexto de Esmeraldas (Ecuador).

#### 7.1.5.1. Dimensión de lenguaje y comprensión crítica.

A pesar de que en este contexto no se han hallado diferencias estadísticamente significativas (exceptuando la Pr.3 de la dimensión transformación de la realidad) sí se pueden observar desde el punto de vista descriptivo algunas diferencias de medias destacables.

En ésta la dimensión de lenguaje y comprensión crítica, como se observa en la tabla 93 los resultados son modestos en el **impacto inmediato**, en el contexto de Esmeraldas. Sin embargo, en la categoría de ***Criterios estéticos y juicios de valor***, que se evaluó a partir de dos preguntas. La pregunta sobre *las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio* (Pr.10) las diferencias encontradas son apreciables con un tamaño del efecto de ( $\eta^2=.153$ ) que corresponden a la media de cada grupo de (ME=2.23 y MC=1.46) y en la pregunta sobre *Explicar al autor del anuncio de Corolla, la opinión sobre el anuncio que ha hecho* (Pr.12), donde el tamaño del efecto también es apreciable, aunque más modesto, con un ( $\eta^2=.051$ ). En esta pregunta el grupo experimental obtuvo una media de (ME= 2.25) y en el grupo control de (MC=1.52).

De acuerdo con estos resultados, podría plantearse que en el contexto de Esmeraldas, las primeras sesiones denominadas *Detectando emociones y Colores* repercutieron positivamente en el alumnado, sobre todo, en lo referido a la habilidad de emitir criterios estéticos y juicios de valor respecto a un producto mediático. En ese sentido, podría interpretarse que alumnado esmeraldeño, al terminar el proceso de intervención, desarrolló en parte, su capacidad para dar su opinión desde el juicio de valor estético; es decir, calificar productos mediáticos como buenos, agradables, originales, bellos o feos. Al tiempo, que desarrolló elementos de análisis subjetivos y objetivos para opinar y argumentar sobre la estética de los productos audiovisuales y mediáticos.

Los resultados positivos de este contexto al igual que en el País Vasco y en Málaga, respecto a la categoría *Criterios estéticos y juicios de valor*, podrían estar relacionados con dos aspectos. El primero, como ya se citó anteriormente, al ser las primeras sesiones, el nivel de motivación pudo influenciar la retención a largo plazo de la información, la comprensión y la recepción de los conceptos nuevos. El segundo aspecto, es la relación que se establece entre el tema de estética, la representación simbólica, la evocación de los sentimientos y el desarrollo psicológico de los adolescentes. Para los adolescentes, hablar desde su experiencia emocional, desde el valor simbólico, la identidad, la representación social resulta un ejercicio factible de realizar, en la medida que se corresponde con su necesidad auto-presentación y autoafirmación frente a sus iguales y al mundo adulto que le rodea.

Respecto a la categoría de *Lectura y argumentación de imágenes*, que se evalúa a través de la pregunta sobre *¿Por qué has elegido esta fotografía?* (Pr.7) las medias fueron de (ME=2.28 y MC=2.25). Es decir, que en este contexto, el alumnado, al terminar las sesiones de intervención no ha logrado incorporar de manera efectiva, los conocimientos sobre los componentes del lenguaje audiovisual, comprender el concepto de plano, su tipología y funcionalidad dentro del lenguaje visual y por ende desarrollar una habilidad argumentativa y creativa a través de la utilización de imágenes. Las sesiones denominadas *Colores*, *Plano a plano* y *Procesos de grabación* no han arrojado diferencias significativas, respecto a los objetivos relacionados con las categorías de *Lectura y argumentación de imágenes* y *Creación a partir de imágenes*, que plantea la necesidad, en este contexto al igual que el malagueño, de utilizar otro tipo de herramientas de aprendizaje relacionadas con procesos de asociación y menos instrumentales o/y de elaboración como sucede en dichas sesiones.

En los resultados del **impacto diferido**, en el contexto de Esmeraldas, en la categoría de *Criterios estéticos y juicios de valor*, en la pregunta sobre *las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio* (Pr.10) el tamaño del efecto de ( $\eta^2=.041$ ) aunque modesto, es apreciable, con unas media en el grupo experimental de (ME=2.35) y una media en el grupo control de (MC=1.99).



Dichos resultados, son coherentes con los hallados en el **impacto inmediato** en una de las categorías que conforman esta dimensión, nos referimos a la de **Criterios estéticos y juicios de valor**. Sin embargo, en las otras categorías los resultados no son destacables, lo que significa una baja efectividad de las sesiones de intervención en esta dimensión tanto a corto como a largo plazo, en el contexto de Esmeraldas.

#### ***7.1.5.2. Dimensión de procesos de producción y programación.***

En el contexto de Esmeraldas, se observa que en esta dimensión, en los resultados del **impacto inmediato** y **diferido** no se hallan datos estadísticamente significativos. En la pregunta de *Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha* (Pr.14) el grupo experimental y el grupo control obtuvieron la misma media de  $M=1.57$ . En la pregunta sobre *Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases* (Pr.16) las medias obtenidas fueron de ( $ME= 2.53$  y  $MC=2.41$ )

Es decir, que al no haber diferencias de medias significativas, se puede afirmar que el alumnado de este contexto al terminar la Intervención no incorporó en su proceso de aprendizaje el conocimiento relacionado con las fases de creación de un producto audiovisual o mediático y las diferentes actividades, roles y tareas que se desarrollan en la producción de un producto mediático. En este sentido, las sesiones de trabajo las cuales abordaron estas temáticas (*Plano a plano, El Storyboard y Procesos de Grabación*) no lograron su objetivo. Estos resultados podrían estar relacionados con dos elementos, el primero, la dificultad en comprender que el lenguaje visual cuenta con unos códigos y símbolos que cumplen una función comunicativa. Es decir, comprender la imagen como un texto. Y el segundo elemento, la dispersión en la tarea, es decir, que el alumnado al realizar las actividades, haya centrado su interés y motivación en la creación de la historia y en los momentos anecdóticos y lúdicos de la grabación, sin realizar un proceso de transferencia de la nueva información recibida, en las sesiones, a la resolución de una tarea particular como la creación, grabación y presentación de un producto audiovisual. Esta situación plantea que a pesar de la utilización, cotidiana y

permanente, que los adolescentes realizan de los medios de comunicación realizando fotos, videos, montajes y *college* tanto de auto-presentación como relacionadas con el grupo de iguales, ello no los hace expertos en el lenguaje visual, de hecho, realizan las actividades sin identificar o reflexionar sobre el proceso creativo. Es decir, su actividad está relacionada más con el consumo de aplicaciones y tecnologías, que de una posición de usuario participativo y creativo.

### **7.1.5.3. Dimensión de la transformación de la realidad a través de la comunicación.**

En esta dimensión en el contexto de Esmeraldas, se observan unos resultados mejores en comparación con las otras dos dimensiones respecto a los resultados del **impacto inmediato**. Es así que en la categoría de **Conciencia receptora y crítica**, en la pregunta sobre *Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?* (Pr.3) se aprecia una diferencia estadísticamente significativa de un ( $F=6.17$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.255$ ) que corresponde a unas medias de (ME= 3.46 y MC= 1.55).

En la categoría **Conciencia receptora y crítica**, que a través de la pregunta *¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?* (Pr.19) y la mayoría de los ítems que componen esta pregunta, se observa un tamaño del efecto apreciable. Es así, que en el indicador (Pr.19) el tamaño del efecto es de  $\eta^2=.076$  que corresponde a una media del grupo experimental de (ME=3.48) y del grupo control de (MC=3.00). En los ítems de esta pregunta, el tamaño del efecto más apreciable, lo tiene el ítem de *Programación* (Pr.19.1) con un ( $\eta^2= .148$ ). La media del grupo experimental en este caso es de (ME=2.55) y del grupo (MC=1.44). El siguiente mejor resultado dentro de esta pregunta, lo obtiene el ítem de *Publicidad* (Pr.19.3) con un ( $\eta^2=.097$ ) y unas medias de (ME=3.18 y MC= 2.69). Continúa el ítem de *Lenguaje* (Pr.19.2) con un ( $\eta^2=.081$ ). En este ítem la media del grupo experimental fue de (ME=3.26) y del grupo control de (MC=2.59). Finalmente, el ítem de *Derechos humanos* (Pr.19.4) con un ( $\eta^2=.051$ ) y unas medias de (ME=3.76 y MC=3,27). El ítem de *Información* (Pr.19.5) obtuvo unas medias de (ME=3.52 y MC=3.04).

Teniendo en cuenta estos resultados, podría plantearse que el alumnado de Esmeraldas, al terminar la Intervención, moderadamente, tiene la capacidad de analizar, comprender y evaluar los mensajes, teniendo en cuenta que éstos, se emiten con un sesgo ideológico y con un interés social y cultural. Es decir, que las sesiones denominadas *Anuncios y quejas* y *Cinco preguntas claves*, en este contexto, lograron su objetivo, por lo menos en lo que respecta a identificar elementos de persuasión utilizados en los mensajes y a emitir una opinión crítica sobre aspectos generales de los medios de comunicación y los productos que oferta. Sin embargo, en este contexto de acuerdo con los resultados, el alumnado no parece que consiguió integrar en su proceso de aprendizaje una visión crítica sobre la veracidad y la representación de la realidad de la información, que es otra de las habilidades que se buscaba desarrollar con estas sesiones de Intervención. Por otro lado, el alumnado de este contexto, es el único, que obtiene resultados estadísticamente significativos en la pregunta sobre *Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?* (Pr.3), que tenía la intención de evaluar la capacidad que el alumnado tienen para identificar el lugar que las emociones tienen en la recepción de los mensajes. Lo que quizás se relaciona con una apropiación de los conceptos trabajados en la sesión denominada *Colores*. En otras palabras y a partir de estos resultados, podría decirse, que el alumnado de Esmeraldas mantiene una credibilidad en los mensajes que emiten los medios de comunicación, a pesar, de reconocer que éstos tienen una intención ideológica y manejan técnicas de persuasión propias.

En la categoría de **La apropiación tecnológica** se observa unos valores de  $\eta^2$  apreciables en dos de los ítems que conforman la pregunta que instaba a *Marcar a qué hace referencia cada imagen (Trabajo colectivo, Participación ciudadana, Debate y Comentario y/o cotilleo)* (Pr.23). Los ítems en los que se observa estos resultados son el de *Trabajo colectivo* (Pr.23.1) con un ( $\eta^2=.053$ ) donde el grupo experimental obtuvo una media de (ME=.79) y el control de (MC=.54) y el ítem de *Debate* (Pr.23.4) donde la media del grupo experimental fue de (ME=.10) y del grupo control de (MC=.00) con un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.043$ ). En los ítems de *Participación ciudadana* (Pr.23.3) la media del grupo experimental fue de (ME=.30) y del grupo control de (MC=.17). Con estos resultados, podría planearse de manera modesta, que el alumnado

de Esmeraldas identifica que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías comunicativas son herramientas que permiten un trabajo en dos escenarios públicos, el del trabajo colectivo y el del debate. Estos conceptos se trabajaron, especialmente en las sesiones denominadas *La quínela de las redes* y *Anuncios y quejas*.

Respecto a la **Competencia comunicativa** con la pregunta *sobre la opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión* (Pr.21), el grupo experimental consiguió una media de (ME=1.17) y el grupo control de (MC=1.38). En este sentido, puede plantearse que al finalizar el proceso de intervención, el alumnado de Esmeraldas no interiorizó de manera efectiva los conceptos trabajados en las sesiones denominadas *El storyboard* y *La quínela de las redes* en relación a la utilización asertiva de los medios de comunicación, de acuerdo con el contenido y la finalidad del mensaje. En este contexto, se puede hipotetizar, que a pesar de la utilización cotidiana de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, es necesario incidir en la potencialidad que éstos tienen en la transformación de la realidad comunicativa de las personas, y la necesidad de identificar la funcionalidad comunicativa de los diferentes medios y géneros, para convertirse ellos mismos, en creadores de contenidos.

En los resultados del **impacto diferido** en esta dimensión, se observa que se mantienen los resultados estadísticamente significativos en la pregunta sobre *Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?* (Pr.3) con un ( $F=5.53$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.235$ ) que corresponde a unas medias de (ME=3.29 y MC=1.93). Es decir, que el alumnado de Esmeraldas incorporó a largo plazo, los conceptos abordados en las sesiones de *Colores* y *Cinco preguntas claves*. Cabe resaltar, que al igual que en el **impacto inmediato**, es el único contexto que logró estos resultados estadísticamente significativos en dicho aspecto.

En la misma categoría, en el ítem (Pr.19.3) sobre *Publicidad* se mantiene, con respecto a los resultados del impacto inmediato, un valor del tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.046$ ), donde el grupo experimental obtiene una media de (ME=3.66) frente a la media del grupo control de (MC=3.13). Lo mismo sucede con el ítem

(Pr.23.3) sobre *Debate* que obtiene en el **impacto diferido** un tamaño del efecto apreciable de ( $\eta^2=.084$ ) con unas medias de (ME=.22 y MC=.01). Es decir, que el alumnado de Esmeraldas, al transcurrir los tres meses después de la finalización del proceso de intervención, mantuvo el aprendizaje realizado respecto a los aspectos generales de los medios de comunicación y sus productos, especialmente en el campo de la publicidad. Y al igual que en los otros contextos, excepto el de Zaragoza, mantuvo el aprendizaje en la categoría de **Apropiación tecnológica** respecto al ítem de *Debate*.

Tabla 93

*Impacto inmediato y diferido en la alfabetización mediática – Grupos de Esmeraldas*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)									Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)								
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA		
	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>
<b><i>Dimensión Lenguaje-comprensión crítica</i></b>																		
Pr.6: foto que mejor describe esta frase: pensativa y triste, pero serena	11	1,18	,518	10	1,31	,544	,03	,865	,002	11	1,00	,515	10	1,30	,541	,16	,690	,009
Pr.7: Por qué has elegido esta fotografía	11	2,28	,555	10	2,25	,582	,00	,970	,000	11	2,73	,623	10	1,99	,653	,68	,422	,036
Pr.8: crea una historia coherente a partir de un conjunto de imágenes	11	-	-	10	-	-	-	-	-	11	,28	,429	10	1,00	,452	1,25	,278	,065
Pr.10: las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has elegido el anuncio	11	2,23	,296	10	1,46	,310	3,26	,088	,153	11	2,35	,287	10	1,99	,301	,78	,390	,041
Pr.12: Selecciona la frase con la que más te identificas	11	2,25	,509	10	1,52	,535	,96	,339	,051	11	2,58	,508	10	2,76	,534	,06	,808	,003
<b><i>Dimensión Procesos de Producción-Programación</i></b>																		
Pr.14: Unir las profesiones (audiovisuales) que aparecían en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha	11	1,57	,281	10	1,57	,294	,00	,992	,000	11	1,56	,320	10	1,69	,336	,08	,776	,005
Pr.15: Señalar a qué proceso de producción correspondía una secuencia, planteada a través de un gráfico	11	,77	,312	10	1,35	,329	1,54	,231	,079	11	1,27	,329	10	1,00	,346	,29	,595	,016
Pr.16: Ordenar las acciones necesarias para la realización de un audiovisual por fases	11	2,53	,230	10	2,41	,242	,13	,726	,007	11	2,66	,339	10	3,37	,356	2,11	,164	,105
<u>Dimensión de Procesos Producción.y Programación.</u>	11	1,49	,157	10	1,65	,164	,50	,489	,027	11	1,64	,159	10	1,87	,166	,93	,347	,049
<b><i>Dimensión Transformación realidad</i></b>																		
Pr.3: Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona ¿por qué crees que lo logra?	11	3,46	,508	10	1,55	,536	6,17	,023	,255	11	3,29	,381	10	1,93	,401	5,53	,030	,235

Capítulo 7. Análisis de los resultados.

Pr.4: Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.	11	,69	,443	10	,74	,465	,01	,945	,000	11	1,12	,475	10	1,27	,498	,04	,836	,002
Pr.11: Si crees que el anuncio de Corolla no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche?	11	2,81	,399	10	2,96	,418	,07	,799	,004	11	2,72	,348	10	3,21	,365	,94	,344	,050
Pr.19.1: Programación.	10	2,55	,437	8	1,44	,493	2,62	,127	,148	11	3,11	,425	8	3,10	,504	,00	,989	,000
Pr.19.2: Lenguaje	9	3,26	,402	8	2,59	,427	1,23	,286	,081	10	3,45	,417	8	3,07	,469	,35	,563	,023
Pr.19.3: Publicidad	8	3,18	,288	8	2,69	,288	1,39	,259	,097	9	3,66	,441	8	3,13	,468	,68	,424	,046
Pr.19.4: Derechos Humanos	9	3,76	,392	8	3,27	,415	,76	,398	,051	9	2,94	,430	8	3,07	,456	,04	,841	,003
Pr.19.5: Información	9	3,52	,532	8	3,04	,567	,38	,550	,026	10	3,51	,337	8	3,86	,380	,47	,506	,030
Pr.19: ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones?	9	3,48	,308	8	3,00	,327	1,15	,302	,076	10	3,30	,256	8	3,38	,286	,05	,830	,003
Pr.21: La opción más apropiada para discutir sobre lo visto en el último capítulo de una serie favorita de televisión	10	1,17	,285	10	1,38	,285	,26	,618	,015	11	1,11	,312	10	1,53	,327	,88	,361	,047
Pr23.1: Trabajo colectivo	4	,79	,152	10	,54	,258	,61	,451	,053	9	,15	,138	5	,33	,188	,54	,477	,047
Pr23.3: Participación ciudadana	10	,30	,151	6	,17	,195	,30	,592	,023	10	,09	,113	6	,18	,146	,24	,632	,018
Pr23.4: Debate	10	,10	,082	6	,00	,106	,58	,459	,043	9	,22	,124	5	,01	,167	1,01	,336	,084
Pr23.5: Comentario y/o cotilleo	10	,60	,169	6	,67	,219	,06	,808	,005	10	,60	,172	6	,50	,223	,12	,739	,009

## **7.2. Impacto inmediato y diferido del proceso de intervención respecto a la percepción de los valores de Schwartz.**

El análisis de los resultados del impacto inmediato y diferido del proceso de intervención respecto a la percepción de valores, se ha realizado a partir de la evaluación de cada uno de los diez valores y las cuatro dimensiones que propone el modelo de Schwartz. Sin embargo, el análisis de los resultados que se presenta a continuación en cada uno de los contextos, se realiza a partir de los resultados de las dimensiones. Los valores que agrupan cada dimensión se sintetizan en la figura 15 (pagina 276), tal como ya se desarrolló en el capítulo quinto.

En este sentido, en cada contexto se analiza el impacto inmediato y diferido en las dimensiones de *Apertura al cambio*, *Autopromoción*, *Conservadurismo* y *Autotrascendencia*, que se resumen en las tablas 94,95,96,97 y 98.

Al igual que en el análisis de las distintas dimensiones de la competencia mediática e informacional, en las tablas se señalan con color verde las diferencias en favor del grupo experimental que son estadísticamente significativas e importantes. En color amarillo, los resultados referidos a las diferencia de medias a favor del grupo experimental que no son estadísticamente significativas pero que el tamaño del efecto es mayor que .040. Y en color rojo los resultados paradójicos, se refiere a los casos en los cuales el grupo control obtiene mejores resultados que el grupo experimental tras la intervención y las diferencia de medias son estadísticamente significativas.

### **7.2.1. Contexto de País Vasco (España).**

En el contexto vasco, los resultados en el ámbito de la percepción de valores por parte de los adolescentes en una serie televisiva, tanto en el **impacto inmediato** como en el **impacto diferido** no registran resultados estadísticamente significativos. Esta situación se repite en otros contextos como el de Esmeraldas y Málaga. Sin embargo, en el caso del País Vasco se observa en el **impacto diferido** un tamaño del efecto



apreciable en la dimensión del Conservadurismo con un ( $\eta^2 = .066$ ) que corresponde a una media del grupo experimental de (ME=4.13) y del grupo control de (MC=3.70). De manera similar, sucede en el contexto de Bogotá, donde la dimensión de Conservadurismo obtiene un tamaño del efecto apreciable en los resultados pasado el tiempo.

De estos resultados, se podría señalar, que los adolescentes del contexto vasco, en esta investigación, no manifiestan una percepción destacable en lo que se refiere a los valores individualistas y colectivistas. Desde un punto de vista empírico no obtienen unos resultados destacables, por lo menos en lo que se refiere a los resultados del **impacto inmediato**; sin embargo, en los resultados del impacto diferido, aparentemente existe una tendencia a percibir valores que se relacionan con la seguridad y el orden. Es decir, valores de orden colectivista, de la dimensión del Conservadurismo. Como se observará en el contexto bogotano, esa indiferencia a priorizar un tipo de valor, puede relacionarse con las características de transición de la adolescencia, en donde se entremezclan necesidades individualistas, como la construcción de la identidad y necesidades colectivas como la pertenencia al grupo. Sin embargo, en el contexto vasco, es interesante, cómo ante la percepción de los valores en el impacto diferido, los adolescentes perciben valores colectivistas del orden y la seguridad, cuando justamente en la adolescencia el comportamiento frente a lo que representa el mundo adulto suele ser contestatario. Podría interpretarse, que el alumnado de este contexto, ante la percepción de valores, prioriza aquellos valores que le remiten a la seguridad del mundo adulto.

La tendencia a la percepción de valores colectivistas relacionados con el orden y la seguridad, queda reflejada con la media más alta del grupo experimental, en un mero análisis descriptivo de los resultados en el grupo experimental en el **impacto inmediato**. En ellos, se aprecia que la dimensión que tiene la media más alta es la de Conservadurismo (ME=4.16). No obstante, una de las características de la adolescencia es la fluctuación de emociones, opiniones, reacciones y por ende, percepciones de valores, de ahí, que en segundo lugar se encuentra la dimensión de Autopromoción (ME=4.14) y en tercer lugar la dimensión de Apertura al Cambio (ME=3.80),

dimensiones compuestas por valores de orden individualistas, que se relacionan con la independencia de las acciones y pensamientos como los intereses propios, es decir valores como la autodirección, la estimulación, el hedonismo, el logro y el poder. Finalmente en cuarto lugar, la dimensión de **Auto-trascendencia** (ME=3.67) compuesta por valores colectivistas que buscan el bienestar colectivo.

Tabla 94

*Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos del País Vasco*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)										Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)											
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA				Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA					
	N	Media	Error T.	--	N	Media	Error T.	--	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	--	N	Media	Error T.	--	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>
<i>Dimensiones menores</i>																						
Autodirección	25	4,33	,177		34	4,73	,151		2,75	,103	,047	25	4,05	,215		34	4,07	,183		,01	,932	,000
Estimulación	25	3,19	,255		32	3,40	,225		,36	,551	,007	24	2,94	,256		32	3,09	,222		,20	,658	,004
Hedonismo	25	3,89	,231		33	3,89	,201		,00	,992	,000	24	3,45	,243		33	3,51	,207		,03	,859	,001
Logro	25	4,24	,208		33	4,61	,181		1,82	,183	,032	24	4,50	,250		33	4,38	,213		,13	,719	,002
Poder	24	4,05	,273		32	4,59	,237		2,16	,147	,039	23	4,40	,235		31	4,35	,202		,03	,857	,001
Seguridad	25	4,25	,225		33	4,30	,195		,03	,866	,001	24	4,31	,203		32	3,94	,175		1,88	,176	,034
Conformidad	25	4,22	,190		33	4,26	,166		,03	,872	,000	24	4,19	,227		33	3,83	,193		1,48	,228	,027
Tradición	25	3,88	,304		31	3,36	,273		1,62	,209	,030	24	3,59	,323		30	3,07	,289		1,44	,236	,027
Benevolencia	25	4,01	,206		33	3,65	,179		1,71	,197	,030	24	3,80	,245		33	3,96	,209		,26	,609	,005
Universalismo	25	3,43	,216		33	3,35	,187		,07	,792	,001	24	3,26	,194		33	3,54	,165		1,15	,289	,021
<i>Dimensiones mayores</i>																						
Apertura al cambio	25	3,80	,156		32	4,01	,137		1,00	,322	,018	24	3,47	,161		32	3,61	,139		,43	,514	,008
Autopromoción	23	4,14	,211		31	4,62	,181		2,93	,093	,054	23	4,48	,191		28	4,44	,173		,02	,903	,000
Conservadurismo	25	4,16	,164		32	4,12	,145		,03	,859	,001	24	4,13	,168		31	3,70	,147		3,66	,061	,066
Autotrascendencia	25	3,67	,166		33	3,46	,144		,85	,362	,015	24	3,49	,184		33	3,70	,157		,73	,397	,013

### 7.2.2. Contexto de Zaragoza (Aragón-España).

En los resultados del contexto de Zaragoza, se aprecia la ausencia de datos estadísticamente significativos, en relación al grupo experimental. De igual modo, no se cuenta con tamaños del efecto apreciables en ninguna de las cuatro dimensiones propuestas en el modelo de Schwartz (1992). Se podría plantear con estos resultados, que al igual que el contexto vasco, el alumnado de Zaragoza no prioriza la percepción ni de valores colectivistas ni individualistas. Como se profundizará en las conclusiones, esta característica se podría relacionar con el grado de influencia de las actividades desarrolladas, a lo largo de la Intervención, en la reflexión crítica de la realidad respecto a los medios de comunicación y su compromiso de transformación. Es decir, el grado de concientización logrado por el alumnado al terminar la Intervención.

Sin embargo, de forma paradójica, en los resultados del **impacto inmediato** el grupo control alcanzó resultados estadísticamente significativos en la dimensión de Apertura al Cambio que alcanza un ( $F=4.86$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2= .136$ ) que corresponde a unas medias de ( $ME=3.44$ ) y del ( $MC=4.13$ ). En los datos del grupo experimental en el **impacto inmediato**, se puede observar que la dimensión que obtiene una media más alta es la Autopromoción con un valor de ( $ME=3.84$ ) y la dimensión que obtiene una media más baja es la dimensión de Apertura al Cambio con una media del grupo experimental de ( $ME=3.44$ ).

En el **impacto diferido**, al igual que **impacto inmediato** los resultados son paradójicos. El grupo control obtuvo unos resultados estadísticamente significativos en dos dimensiones. Primero en la dimensión de Autopromoción que obtiene una significación de ( $F=4.56$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2= .132$ ) que corresponde a una media del grupo experimental de ( $ME=3.39$ ) frente a una media del grupo control ( $MC=4.42$ ). De igual manera, la dimensión de Conservadurismo obtiene una significación de ( $F=5.14$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2= .151$ ) que corresponde a unas medias de ( $ME=3.31$ ) y del ( $MC=4.02$ ). En los resultados del grupo experimental en el **impacto diferido** la dimensión que obtiene mejores resultados es la Auto-trascendencia con una media de ( $ME=3.67$ ).

Estos resultados paradójicos, como ya se planteó en el anterior apartado, se pueden interpretar en el contexto de Zaragoza porque en el grupo control, probablemente, en una de las asignaturas se realizó un trabajo que abordó temáticas relacionadas con la educación en medios y estaban más entrenados a responder on-line a distintas encuestas.

A partir de estos datos, se podría señalar que el alumnado de Zaragoza, tiende en primer lugar, a percibir valores individualistas, donde se prioriza el interés propio, es decir, valores como el logro y el poder, pero al mismo tiempo, con una pequeña diferencia, percibe valores colectivistas como los que componen la dimensión de **Auto-trascendencia** con una (ME=3.58) que es la segunda dimensión.

Tabla 95

*Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos de Zaragoza*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)										Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)												
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA				Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA						
	N	Media	Error T.	--	N	Media	Error T.	--	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	--	N	Media	Error T.	--	N	Media	Error T.	--	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>
<i>Dimensiones menores</i>																							
Autodirección	10	4,31	,302		23	4,76	,199		1,49	,231	,047		10	3,64	,279		23	4,51	,184		6,74	,014	,183
Estimulación	10	2,97	,405		24	3,39	,256		,71	,406	,022		10	3,05	,369		24	2,98	,233		,03	,874	,001
Hedonismo	10	3,27	,374		24	4,18	,239		4,10	,051	,117		10	3,64	,382		24	3,82	,244		,15	,698	,005
Logro	11	4,18	,383		24	4,40	,255		,20	,655	,006		10	3,41	,441		24	4,37	,276		3,19	,084	,093
Poder	10	3,74	,389		23	4,07	,254		,50	,485	,016		10	3,58	,409		23	4,53	,267		3,73	,063	,111
Seguridad	9	4,33	,347		24	4,15	,212		,20	,656	,007		9	3,84	,313		24	4,21	,192		1,01	,324	,032
Conformidad	10	3,64	,363		24	4,09	,234		1,08	,307	,034		10	3,72	,355		24	4,12	,229		,86	,361	,027
Tradición	9	2,65	,495		24	3,34	,302		1,43	,241	,045		9	2,79	,431		24	3,37	,263		1,29	,265	,041
Benevolencia	10	4,34	,272		24	4,17	,175		,26	,614	,008		10	3,73	,397		24	4,51	,256		2,70	,111	,080
Universalismo	10	3,01	,230		24	3,58	,149		4,32	,046	,122		10	3,59	,241		24	3,62	,155		,01	,915	,000
<i>Dimensiones mayores</i>																							
Apertura al cambio	10	3,44	,262		24	4,13	,169		4,86	,035	,136		10	3,40	,246		24	3,80	,159		1,81	,189	,055
Autopromoción	10	3,84	,314		23	4,42	,201		2,31	,139	,072		10	3,39	,394		23	4,42	,252		4,56	,041	,132
Conservadurismo	8	3,49	,297		24	3,99	,169		2,16	,152	,069		8	3,31	,273		24	4,02	,156		5,14	,031	,151
Autotrascendencia	10	3,58	,178		24	3,81	,115		1,11	,301	,034		10	3,67	,243		24	3,96	,157		1,05	,315	,033

### 7.2.3. Contexto de Málaga (Málaga-España).

En los resultados del alumnado de Málaga, frente a la percepción de valores por parte de los adolescentes en un extracto de una serie televisiva, famosa entre esta población, no se observan resultados estadísticamente significativos, en ninguna de las dimensiones.

Teniendo en cuenta los datos de la tabla 96, en el **impacto inmediato**, es posible advertir, en este contexto, un tamaño del efecto apreciable en dos dimensiones. En primer lugar, puede observarse en la dimensión de Autopromoción un ( $\eta^2 = .088$ ) que corresponde a una media del grupo experimental (ME=3.78) frente a una media del grupo control (MC=3.45) y en la dimensión de Conservadurismo con un ( $\eta^2 = .044$ ) correspondiente a una media del grupo experimental (ME=4.03) frente a una media del grupo control (MC=3.77). Este tamaño del efecto apreciable en la dimensión de Conservadurismo en el **impacto inmediato** se aprecia también en el contexto de Esmeraldas.

De forma similar a otros contextos, podría plantearse con prudencia, que el alumnado del contexto de Málaga, por lo menos en los resultados del **impacto inmediato**, prioriza en su percepción valores aquellos que son del orden individualistas tales como la *Autodirección* con un ( $\eta^2 = .116$ ) y *Logro* con un ( $\eta^2 = .083$ ) que se refieren a los intereses propios. Sin embargo, también prioriza, igualmente sin ser estadísticamente significativos, valores colectivistas como la *Seguridad* un ( $\eta^2 = .045$ ) o en el **impacto diferido** *Conformidad* con un ( $\eta^2 = .136$ ). Es decir, perciben tanto valores de orden colectivista como individualista. Lo cual se relaciona con la característica de la adolescencia de ser un proceso de transición en el cual el individuo está en la permanente contradicción de alcanzar autoridad y prestigio social entre el grupo de pares, y al mismo tiempo actuar de acuerdo a las expectativas sociales del mundo adulto (familia y escuela) conteniendo sus impulsos de rebeldía.

Tabla 96

*Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos de Málaga*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)									Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)													
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA							
	N	Media	Error T.	--	N	Media	Error T.	--	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	--	N	Media	Error T.	--	N	Media	Error T.	--	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>
<i>Dimensiones menores</i>																							
Autodirección	10	3,53	,475		8	2,53	,531		1,97	,181	,116		7	3,31	,500		3	3,46	,764		,03	,875	,004
Estimulación	9	3,25	,483		8	3,91	,514		,83	,378	,056		6	2,19	,391		3	2,95	,599		,93	,373	,134
Hedonismo	9	3,22	,366		8	2,88	,388		,41	,532	,029		6	3,18	,541		3	3,97	,795		,61	,463	,093
Logro	9	3,70	,326		8	3,15	,346		1,27	,278	,083		6	4,02	,742		3	3,80	1,056		,03	,875	,005
Poder	9	3,55	,376		8	3,76	,398		,14	,716	,010		5	3,81	,819		3	4,65	1,116		,30	,607	,057
Seguridad	9	4,28	,437		8	3,74	,465		,67	,429	,045		6	3,99	,582		3	4,36	,824		,13	,730	,021
Conformidad	9	4,15	,378		8	3,96	,401		,12	,733	,009		6	4,34	,802		3	2,66	1,280		,95	,368	,136
Tradición	8	3,48	,545		8	3,40	,545		,01	,915	,001		5	3,28	,855		3	4,20	1,111		,42	,547	,077
Benevolencia	9	3,28	,236		7	3,79	,267		2,02	,179	,134		5	3,28	,439		3	4,53	,571		2,95	,147	,371
Universalismo	9	3,15	,200		8	3,58	,212		2,17	,163	,134		6	2,56	,359		3	2,77	,527		,10	,765	,016
<i>Dimensiones mayores</i>																							
Apertura al cambio	9	3,25	,233		8	3,13	,247		,14	,716	,010		5	3,01	,396		3	3,31	,539		,17	,697	,033
Autopromoción	8	3,78	,205		7	3,45	,219		1,17	,302	,088		4	4,18	,640		3	3,99	,739		,04	,859	,009
Conservadurismo	9	4,03	,217		8	3,77	,231		,64	,436	,044		5	3,43	,593		3	4,22	,811		,51	,506	,093
Autotrascendencia	9	3,20	,178		8	3,56	,189		1,95	,184	,122		5	3,06	,310		3	3,47	,412		,57	,485	,102



#### 7.2.4. Contexto de Bogotá (Colombia).

El contexto bogotano, frente a la percepción de valores en varios extractos de una serie televisiva, popular entre los adolescentes, se puede observar, a través de los resultados que aparecen en la tabla 97, que el alumnado bogotano en el **impacto inmediato**, no presenta valores estadísticamente significativos, ni un tamaño del efecto apreciable en ninguno de los diez *valores* y por ende en ninguna de las cuatro *dimensiones mayores*.

Sin embargo, de forma descriptiva, puede observarse que al comparar las medias de las *dimensiones mayores* del grupo experimental, la dimensión que obtiene un resultado más alto, es la de **Auto-trascendencia** con una media de (ME=4.20). En segundo lugar, está la dimensión de **Apertura al Cambio** con una media de (ME=4.08). En tercer lugar se encuentra la dimensión de **Auto-promoción** con una media de (ME=3.68) y finalmente, en cuarto lugar se observa la dimensión de **Conservadurismo** con una media de (ME=3.39). Podría plantearse, que el alumnado de este contexto, al concluir el proceso de intervención percibe valores en los cuales se prioriza el grupo y se actúa buscando la preservación de éste. Es decir, valores como la *Benevolencia* y el *Universalismo* de carácter colectivista que en diferentes actividades de la Intervención se propiciaron, con el fin de ayudar al alumnado a tomar conciencia de su realidad y comprometerse con ella. Como se aprecia más adelante, estos resultados se mantienen significativamente, a lo largo del tiempo, únicamente en este contexto.

En los datos del **impacto diferido**, se observan resultados estadísticamente significativos en dos *dimensiones mayores*. La primera en **Auto-trascendencia** con un (F=6.73,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .158$ ) que corresponde a una media en el grupo experimental de (ME=4.21) frente a una media del grupo control de (MC=3.53) y la segunda dimensión de **Autopromoción** con un ((F=4.24,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .108$ ) que corresponde a una media en el grupo experimental de (ME=4.26) frente a una media del grupo control de (MC=3.64).

De manera similar, aunque no significativa, se observa un tamaño del efecto apreciable en la dimensión de **Conservadurismo** con un ( $\eta^2 = .085$ ) que corresponde a

una media del grupo experimental de (ME=3.71) y del grupo control de (MC=3.28) y en la dimensión de *Apertura al Cambio* con un ( $\eta^2 = .078$ ) que corresponde a unas medias de (ME=4.12 y MC=3.69).

De acuerdo con estos resultados, podría señalarse que el alumnado bogotano, del grupo experimental, a largo plazo, mejora de manera significativa su percepción de valores que priorizan los intereses del grupo como *Universalismo* y *Benevolencia*, al tiempo que perciben valores que priorizan intereses propios, *Logro* y *Poder*.

Esta percepción de valores aparentemente antagónicos puede estar relacionada con las características psicológicas y sociales de la propia adolescencia. Al ser un periodo de transición entre el mundo infantil al adulto, entre la búsqueda de la identidad y la pertenencia al grupo, los adolescentes están inmersos en una actividad moral y ética que les permite percibir, sin generar conflictos internos, tanto valores que priorizan el individualismo como aquellos colectivistas.

Tabla 97

*Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos de Bogotá.*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)									Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)												
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA						
	N	Media	Error T.	--	N	Media	Error T.	--	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	--	N	Media	Error T.	--	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>
<i>Dimensiones menores</i>																						
Autodirección	17	4,33	,211	--	22	4,38	,185	--	,04	,841	,001	17	4,00	,269	--	22	4,04	,236	--	,01	,910	,000
Estimulación	17	3,92	,220	--	22	4,11	,194	--	,43	,519	,012	17	4,20	,250	--	22	3,44	,219	--	5,21	,029	,126
Hedonismo	17	4,02	,273	--	22	4,07	,239	--	,02	,887	,001	17	4,04	,299	--	22	3,70	,262	--	,71	,404	,019
Logro	17	3,72	,218	--	22	3,90	,191	--	,36	,553	,010	17	4,16	,225	--	22	3,77	,198	--	1,69	,202	,045
Poder	17	3,64	,281	--	22	3,87	,247	--	,37	,549	,010	17	4,30	,345	--	22	3,41	,304	--	3,73	,061	,094
Seguridad	17	3,29	,216	--	21	3,48	,193	--	,45	,506	,013	17	3,39	,247	--	21	3,54	,221	--	,19	,669	,005
Conformidad	17	3,34	,257	--	22	3,38	,226	--	,01	,911	,000	17	3,84	,232	--	22	3,12	,203	--	5,32	,027	,129
Tradición	16	3,71	,338	--	20	3,63	,301	--	,03	,876	,001	16	4,32	,284	--	21	3,13	,247	--	9,49	,004	,218
Benevolencia	17	4,48	,221	--	22	4,52	,194	--	,01	,910	,000	17	4,42	,261	--	22	3,72	,229	--	4,04	,052	,101
Universalismo	17	3,97	,182	--	22	3,92	,158	--	,04	,836	,001	17	3,98	,210	--	22	3,47	,183	--	3,22	,081	,082
<i>Dimensiones mayores</i>																						
Apertura al cambio	17	4,08	,195	--	22	4,20	,171	--	,22	,644	,006	17	4,12	,186	--	22	3,69	,164	--	3,03	,090	,078
Autopromoción	15	3,68	,219	--	21	3,85	,185	--	,35	,558	,010	16	4,26	,227	--	22	3,64	,193	--	4,24	,047	,108
Conservadurismo	17	3,39	,182	--	21	3,40	,163	--	,00	,987	,000	17	3,71	,177	--	21	3,28	,159	--	3,27	,079	,085
Autotrascendencia	17	4,20	,170	--	22	4,14	,148	--	,06	,805	,002	17	4,21	,195	--	22	3,53	,170	--	6,73	,014	,158

### 7.2.5. Contexto de Esmeraldas (Ecuador).

En el contexto de Esmeraldas, al igual que en los contextos de Málaga, País Vasco y Bogotá, se observa en los resultados un tamaño del efecto apreciable en algunas de las *dimensiones mayores*, de los valores propuestos por Schwartz (1992). En este contexto estas dimensiones que presentan este tipo de efecto apreciable, están compuestas por valores colectivistas, que buscan la auto-restricción, la conservación de tradiciones, la protección de la estabilidad social y el actuar en favor del colectivo, en búsqueda de su bienestar y protección.

En los resultados del **impacto inmediato** se observa en la dimensión de Conservadurismo un ( $\eta^2 = .067$ ) que corresponde a unas medias de (ME=4.28) y del (MC=3.78) y en la dimensión de Auto-trascendencia un ( $\eta^2 = .103$ ) que corresponde a una media del grupo experimental de (ME=4.29) frente a una media del grupo control (MC=3.57). En los resultados del **impacto diferido**, de nuevo, se observa un tamaño del efecto apreciable en la dimensión de Auto-trascendencia un ( $\eta^2 = .058$ ) con unas medias de (ME=4.35) y del (MC=3.97). Mantener un tamaño del efecto en una de las dimensiones tanto en los resultados del **impacto inmediato** como **diferido**, solo sucede en este contexto. A partir de estos resultados, con cautela, se podría plantear que los adolescentes de este contexto, al concluir el proceso de intervención mejoran la percepción de valores que tienen relación con el bienestar colectivo y se relacionan con la seguridad y el orden. Es decir, a los valores de benevolencia, universalismo, seguridad, conformidad y tradición. Esta tendencia podría relacionarse con la percepción de los valores relacionados con el mundo adulto, como ya se ha comentado en el contexto vasco. Donde los adolescentes, en lugar de ser contestatarios reflejan en la percepción de los valores colectivistas la seguridad proporcionada por el mundo adulto, tanto de los valores aprendidos en la infancia como de los valores que la sociedad reclama como justos para la convivencia. Sin embargo, podrían también estos resultados, en el contexto ecuatoriano, relacionarse con la orientación ideológica de la propia Ley de educación, que se basa en la idea “del buen vivir”, como ya se abordó en capítulos anteriores. La base de esta ley es profundamente colectivista y percibe el crecimiento del individuo en medio del crecimiento de la sociedad.

Tabla 98

*Impacto inmediato y diferido en valores de Schwartz – Grupos de Esmeraldas*

Variables	Evaluación del impacto inmediato (Primer Postest con Pretest como covariante)									Evaluación del impacto diferido (Segundo Postest con Pretest como covariante)								
	Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA			Grupo Experimental			Grupo Control			ANCOVA		
	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>	N	Media	Error T.	N	Media	Error T.	F	Sign.	Eta <sup>2</sup>
<i>Dimensiones menores</i>																		
Autodirección	11	3,53	,405	10	3,71	,425	,09	,766	,005	11	3,68	,434	10	3,70	,456	,00	,978	,000
Estimulación	11	3,77	,348	10	3,65	,368	,05	,828	,003	11	3,87	,383	10	3,64	,405	,15	,701	,008
Hedonismo	10	4,43	,471	10	3,17	,471	3,43	,082	,168	11	3,70	,506	10	3,98	,532	,14	,711	,008
Logro	11	4,08	,346	10	3,51	,364	1,23	,283	,064	11	3,53	,351	10	3,82	,369	,31	,586	,017
Poder	7	3,04	,704	8	4,59	,655	2,40	,147	,167	10	3,46	,535	10	3,74	,535	,12	,739	,007
Seguridad	9	4,78	,502	10	3,40	,476	3,99	,063	,199	10	4,10	,391	10	3,30	,391	2,12	,164	,111
Conformidad	11	4,01	,345	10	4,04	,362	,00	,958	,000	11	3,72	,429	10	4,21	,450	,62	,440	,033
Tradición	9	3,67	,576	9	3,78	,576	,02	,893	,001	9	2,73	,574	8	3,19	,609	,30	,593	,021
Benevolencia	11	3,97	,518	10	3,48	,543	,43	,522	,023	11	3,98	,418	10	3,32	,438	1,19	,290	,062
Universalismo	10	4,35	,332	10	3,60	,332	2,50	,132	,128	11	4,61	,261	10	4,27	,273	,81	,381	,043
<i>Dimensiones mayores</i>																		
Apertura al cambio	10	3,92	,276	10	3,54	,276	,99	,335	,055	11	3,74	,330	10	3,76	,346	,00	,973	,000
Autopromoción	7	3,77	,323	8	3,87	,300	,04	,838	,004	9	3,53	,352	10	3,76	,332	,20	,658	,013
Conservadurismo	9	4,28	,332	10	3,78	,314	1,14	,301	,067	10	3,71	,334	10	3,68	,334	,01	,937	,000
Autotrascendencia	10	4,29	,364	10	3,57	,364	1,95	,180	,103	11	4,35	,248	10	3,97	,261	1,10	,308	,058



# Capítulo 8

## Discusión y conclusiones

### Contenido

8.1. El uso de los medios de comunicación en la agenda social de los adolescentes.

8.1.1. Naturaleza digital de la infancia y la adolescencia.

8.1.2. La brecha social generada por el uso y acceso a los medios de comunicación y la información.

8.2. La maduración cerebral de los adolescentes: entre los medios de comunicación y la educación.

8.2.1. Desarrollo de competencias en los adolescentes.

8.2.2. El manejo de emociones en la adolescencia y la competencia mediática e informacional.

8.2.3. El aprovechamiento de los medios de comunicación dentro de la educación

8.3. La hiperconectividad y el desarrollo de habilidades por parte de los adolescentes.

8.4. La naturaleza digital de los adolescentes y la competencia mediática e informacional.

8.5. La competencia mediática e informacional dentro del desarrollo de competencias.

8.6. Avances en la competencia mediática e informacional y la percepción de valores en los diferentes contextos.

8.6.1 Avances en las dimensiones.

8.7. Límites y futuras líneas de investigación.





## **8. Discusión y conclusiones**

En la educación del siglo XXI, uno de los retos a los cuales se enfrenta el profesorado es responder, adecuadamente, a las necesidades que la sociedad de la información demanda respecto al uso, manejo y consumo de los medios de comunicación. Esta investigación, ha querido contribuir y responder a este reto, a partir del diseño e implementación de una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional y la percepción de los valores en una serie de televisión por parte de los adolescentes. En este capítulo final, a partir del marco teórico y de los resultados obtenidos se presenta la discusión y las conclusiones de esta investigación.

En primera instancia, se abordan en forma de discusión los aspectos desarrollados en el marco teórico relacionándolos con los resultados de la investigación. En segundo lugar, se exponen las conclusiones de la implementación de la intervención a partir de los objetivos planteados en la parte metodológica. En tercer lugar, se exponen las limitaciones de esta investigación y, finalmente en cuarto lugar, se exponen nuevas líneas de trabajo a partir de los resultados hallados en esta investigación.

### **8.1. El uso de los medios de comunicación en la agenda social de los adolescentes.**

En la descripción sobre la adolescencia que se realiza desde diferentes disciplinas, se encuentran al menos tres puntos de coincidencia. El primero, que es un proceso de maduración, progresivo pero inestable donde el contexto social influye en la ideología del futuro adulto. El segundo, que las relaciones de amistad son protagonistas a lo largo de esta etapa. Y el tercero, que es un periodo donde se busca adquirir la identidad. Estos puntos de coincidencia están relacionados directamente con el uso que los adolescentes hacen de los medios de comunicación.

Es así, que las nuevas tecnologías, como lo describen numerosos estudios (Madell y Muncer, 2005; Miller, 2009 y Yang y Bromw, 2013), son las herramientas ideales para que los adolescentes puedan pertenecer al grupo, mantener una relación de amistad íntima, construir su agenda social, realizar una presentación de sus gustos, de sus preferencias culturales, de su estado de ánimo y sus intereses. Es decir, a través de las nuevas tecnológicas, especialmente las redes sociales, las aplicaciones de mensajería y los móviles, los adolescentes de manera estratégica, satisfacen sus necesidades de socialización, ocio y entretenimiento. Con las nuevas tecnologías, ellos están conectados a su mundo social y participan de éste, de manera permanente, inmediata y multimodal.

Dicho nivel de uso, se ha podido comprobar en esta investigación a través de la dimensión *Acceso y uso de los medios de comunicación*. En las pruebas realizadas, antes, al terminar y tres meses después de realizada la intervención, los adolescentes de todos los contextos evidenciaron un amplio saber en los mecanismos de producción, las herramientas telemáticas y el uso del medio y la información. Es así, que los resultados en las preguntas sobre estas cuestiones, evidenciaron un bajo nivel de dificultad y apenas se percibieron cambios en los diferentes momentos de evaluación.

Respecto a estos resultados, cabe destacar dos reflexiones, teniendo en cuenta la metodología de estudio de caso llevada a cabo en esta investigación. Por un lado, el tema de la naturaleza digital de la infancia y adolescencia del siglo XXI y por otro, la brecha social generada por el uso y acceso a los medios de comunicación y la información.

### **8.1.1. Naturaleza digital de la infancia y la adolescencia.**

Respecto a la naturaleza digital de los adolescentes, los resultados de esta investigación, por lo menos en relación a la dimensión *Acceso y uso de los medios de comunicación* dejan claro que los adolescentes, independientemente de su contexto socio-cultural y del modelo educativo, cuentan con habilidades y capacidades similares.

Identifican técnicas de producción básica en la publicidad, conocen la existencia de programas digitales para funcionar y mezclar fotografía con texto. Así mismo, tienen conocimientos suficientes para encontrar información específica en internet a través de un buscador, y conocen, las funciones y formatos de diferentes dispositivos de audio, texto e imagen. Además, frente a estas habilidades y capacidades, pocos avances se consiguen a través de una intervención educativa. Este hecho posiblemente se puede explicar por su nivel de experticia o porque las habilidades en el uso, desde lo puramente instrumental e instruccional de las nuevas tecnologías, también tienen un límite. Tal como se halla en los resultados de la intervención realizada, que no ha logrado alcanzar, en su totalidad, los objetivos planteados.

Sin embargo, este nivel de uso, no se relaciona con el desarrollo de un pensamiento crítico frente a la información que se trasmite en estas nuevas tecnologías, ni a la capacidad creativa por parte de los adolescentes. En los resultados de esta investigación, respecto a la conciencia receptora, a la competencia comunicativa y a la apropiación tecnológica, agrupados en la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación*, parece evidente que existen vacíos necesarios de subsanar desde la educación escolar. En casi ninguno de los contextos, los resultados de las pruebas indican que los adolescentes, previamente a la intervención, hayan adquirido la capacidad para identificar los mecanismos de persuasión de los medios de comunicación. Del mismo modo, consideran veraz y objetiva la información de los medios de comunicación, son espectadores y usuarios que carecen de responsabilidad social respecto a los contenidos de los programas; y, a pesar del uso cotidiano de aplicaciones y redes sociales, no identifican estas herramientas para la realización de trabajos colectivos.

Estos resultados contrastan, como se abordará más adelante, con los planteamientos de Jenkins (2009), Nuñez, García y Hermida (2012) y Prensky (2010), quienes dotan a los adolescentes, solo por serlo, de una amplia capacidad de acceso, uso, transformación y creación por parte de los adolescentes de los nuevos medios de comunicación y de la información. Y se encamina a corroborar planteamientos e investigaciones que como la de Bennett y Maton (2010), EAVI (2011), Helsper y Eynun (2010) y Somyürek y

Coskun (2013) evidencian que la variable que influye en el comportamiento digital, de las personas en general, es su nivel de inmersión en ambientes altamente tecnológicos, digitalizados y su capacidad de uso en diferentes tareas. Así mismo, se señala que los adolescentes tienen pocas experiencias de creación en espacios como wikis, blogs, webs y artículos de prensa, entre otros.

Del mismo modo, estos resultados, evidencian que a través de intervenciones educativas como la desarrollada en esta investigación, acompañadas de un profesorado implicado y con conocimientos sobre los medios de comunicación y la información, es posible mejorar las capacidades y habilidades de los adolescentes, respecto a las tres categorías que conforman la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación*, como se evidencia, en mayor medida, en los resultados de los contextos del País Vasco y la ciudad de Bogotá, y en menor medida, en Esmeraldas y Málaga.

Es así, que se puede plantear, que los esfuerzos educativos en el ámbito de la competencia mediática e informacional, deben superar la base de equipamiento de los centros educativos, heredada de la década de los 90's, en donde los planes de mejoramiento de esta área se centraban en la compra de equipos e instalaciones de redes de internet, para centrarse en dotar al profesorado de herramientas pedagógicas que les permitan trabajar con los adolescentes capacidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, la creación de textos, la administración y gestión de información y conocimiento. En otras palabras, invertir en que los procesos educativos no estén orientados a instruir usuarios en el manejo de la nueva tecnología, sino en ciudadanos activos capaces de intervenir en su entorno más cercano y en la sociedad, desde procesos de creación, participación y trabajo en grupo. A nivel internacional, precisamente los países más avanzados en la educación en medios (Noruega, Islandia, Luxemburgo, Suecia, Finlandia, Países Bajos y Dinamarca) destacan en competencias individuales, es decir, en las habilidades de acceso y recuperación de la información, comprensión crítica, habilidades comunicativas y participación ciudadana (Pérez Tornero, 2013).

### **8.1.2. La brecha social generada por el uso y acceso a los medios de comunicación y la información.**

Retomando los resultados de esta investigación respecto a las dimensiones de *Lenguaje y comprensión crítica*, *Procesos de producción y programación*, así como de *Transformación de la realidad a través de la comunicación* se puede plantear, con cierta cautela, que a través de los procesos educativos es posible mejorar la competencia mediática e informacional de los adolescentes de diferentes contextos culturales.

Al culminar esta intervención, los adolescentes de todos los contextos presentan una mejora, en por lo menos, alguna de las ocho categorías que conforman estas tres dimensiones. En este sentido, se pueden destacar los resultados positivos de los contextos del País Vasco y Bogotá. Dichos resultados, pueden relacionarse con los planteamientos de Bennett y Maton (2010) sobre la brecha digital, definida como la diferencia que existe entre quienes están capacitados y formados tecnológicamente y quienes carecen de dichos conocimientos. En esta misma línea se encuentran los planteamientos de Lee (2010), quien afirma que la diferencia entre quienes son competentes mediáticamente y quienes no los son, reside en los programas educativos desarrollados por los centros escolares, al respecto.

Como se ha planteado, los adolescentes tienen, en general, un nivel similar de acceso y uso de los medios de comunicación. Es decir, que en grupos homogéneos socio-económicamente, el equipamiento tecnológico no genera diferencias. Sin embargo, cuando los adolescentes son expuestos a determinado tipos de actividades, con un profesorado implicado, sus habilidades pueden mejorar y con ello su capacidad de desenvolverse en el actual mundo del conocimiento. En otras palabras, pasar de ser consumidores a usuarios activos y creativos. En este sentido, los esfuerzos educativos, en esta competencia deberían estar orientados a que los adolescentes superen el uso, casi exclusivo de entretenimiento, ocio y contacto con la red de amistades, a un uso relacionado con la adquisición de conocimiento, el desenvolvimiento en el mundo de la información y el desarrollo creativo de nuevos conocimientos y productos culturales.

Igualmente, la implementación de procesos educativos como los desarrollados a lo largo de esta intervención, contribuye a fortalecer una ciudadanía crítica frente a la información que transcurre en los medios de comunicación, aunque los resultados en esta categoría de *Conciencia receptora y crítica*, no han sido completamente satisfactorios en ningún contexto. Seguramente, el avance de este tipo de aprendizajes, no puede reducirse a una intervención parcial de tres meses. Estos avances precisan de un trabajo prolongado y cotidiano en el cual se eduque en el cuestionamiento del trasfondo de las imágenes, sonidos y textos, que transcurren segundo a segundo en los diferentes dispositivos de comunicación.

Estas pretensiones educativas, respecto a los medios de comunicación y la información, aparecen recogidas en varios documentos internacionales. La UNESCO, principalmente, desde el 2011, plantea la competencia mediática e informacional como una herramienta de empoderamiento, con la cual, las personas pueden alcanzar metas personales y sociales, como un requisito para la equidad en el acceso de la información y al conocimiento, el Parlamento y la Comisión Europea (2009) plantean la competencia en este ámbito, como parte de la protección de la infancia y el desarrollo de las capacidades. Sin embargo, estas orientaciones internacionales, cuando se recogen en las leyes educativas de los países, se difuminan en la transversalidad. Por ejemplo, en las competencias básicas, la competencia mediática e informacional queda inmersa dentro del tratamiento de la información y la competencia digital. Lo que de entrada, desconoce las divergencias sobre la convergencia de las habilidades informacionales y mediáticas propuestas por la UNESCO (Grizzle, Moore, Dezuanni, Asthana, Wilson, Banda, y Onumah, 2013). De igual forma, los indicadores educativos, se limitan al acceso de la información y se materializan en el equipamiento de los centros escolares. Es así, que la formación en habilidades de comprensión, evaluación y producción de información se relega a temáticas específicas del área de lenguaje o indicadores puntuales de otras áreas relacionados con la comprensión de textos.

## **8.2. La maduración cerebral de los adolescentes: entre los medios de comunicación y la educación.**

En la adolescencia, el cerebro se reorganiza tanto en la estructura como es su funcionamiento. De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud de Estados Unidos (NIH, 2013), especialmente se experimenta una transformación en la corteza prefrontal, donde se localizan los procesos cognitivos complejos, y el circuito mesolímbico, en el cual se gestionan las respuestas emocionales. En este período se produce una poda sináptica que estimula el crecimiento de unas áreas y reduce o elimina otras. Dicho proceso de reestructuración y organización depende de la estimulación que el cerebro reciba durante este período.

Estas transformaciones del cerebro durante la etapa de la adolescencia se relacionan con los procesos educativos y los medios de comunicación por varias razones.

### **8.2.1. Desarrollo de competencias en los adolescentes.**

De acuerdo a los estímulos educativos un adolescente tiene la oportunidad, o no, de desarrollar funciones cognitivas que repercuten en los procesos de pensamiento complejo y en la capacidad para procesar la información. Es decir, conceptualizar, analizar, desglosar, memorizar, seleccionar, relacionar, crear estrategias y decidir.

Del mismo modo que los procesos educativos, la estructuración y el funcionamiento de las nuevas tecnologías en comunicación, internet y las aplicaciones tanto de ordenadores como móviles, contribuyen otro tanto, a estos procesos sinápticos. A través de la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad (Kerckhove, 1999), los adolescentes se acercan y construyen la realidad desde micro-relatos, hipertextos e infratextos (Callejo y Gutiérrez, 2012). En esta línea, Jenkins (2006) ha planteado que pueden desarrollarse hasta once competencias a partir del uso de los videojuegos y de las nuevas tecnologías: juego, simulación, apropiación, representación, multitarea, pensamiento distributivo, inteligencia colectiva, juicio, trabajo en red y negociación.

En esta investigación, a partir de la prioridad de estimular habilidades y capacidades, así como la influencia de los medios de comunicación y los procesos educativos que tiene lugar en la adolescencia, se han elaborado actividades en las cuales se combinan herramientas para desarrollar procesos de pensamiento complejo y creativo, y el uso más avanzado y eficiente de la información a través de nuevos medios de comunicación y aplicaciones. Un ejemplo es la sesión denominada *Procesos de Grabación*, en la cual, confluyen aspectos sobre mecanismos de indagación en internet, desarrollo de la actitud crítica, selección de información, relación de conceptos, creación de guiones y manejo de cámaras, móviles y programas de edición.

De acuerdo con las notas de campo, el alumnado de todos los contextos ante este tipo de actividades se mostraba motivado a participar y trabajar. En la mayoría de los casos, la evaluación fue positiva respecto al material didáctico y al ritmo de las sesiones. El profesorado manifestaba observar procesos de aprendizaje y reflexión a lo largo de las sesiones. Por ejemplo, frente a las actividades que trabajaban los mecanismos de persuasión, era evidente ver como identificaban dichos mecanismos en los colores utilizados en las etiquetas de diferentes productos.

A pesar de esta valoración positiva de las actividades, en los resultados de las pruebas T2 y T3 dichos avances son más complejos de identificar. Por un lado, la prueba no estaba orientada a conocer el desarrollo de capacidades complejas por parte de los adolescentes a través de la intervención. Y por otro lado, los avances no fueron homogéneos en ninguno de los contextos, ni respondieron a un patrón determinado. En cada contexto, se avanzó de manera diferente. De forma positiva, destaca el contexto bogotano con los buenos resultados alcanzados, en las dos pruebas (T2 y T3), en la dimensión de *Procesos de producción y programación* y en el contexto zaragozano los resultados en la prueba T1 de esta misma dimensión. De la misma forma, destacan los resultados satisfactorios del contexto del País Vasco en la dimensión de *Lenguaje y comprensión crítica*, sobre todo en la prueba T2.

Los resultados de esta investigación, revelan la existencia de un sustento teórico sobre la influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de habilidades y



capacidades cognitivas en los adolescentes, pero la evidencia empírica es escasa en cuanto a las competencias que desarrollan realmente los adolescentes a través del uso de los nuevos medios de comunicación. Así mismo, a partir de los resultados de las pruebas realizadas en los diferentes contextos, se evidencia, que el contexto escolar es un factor que tiene relación con los resultados. De acuerdo al nivel de motivación del profesorado en la realización de la intervención así como a las condiciones curriculares y físicas de los centros educativos, los resultados fueron, o no, positivos en el desarrollo de las diferentes habilidades y capacidades que conforman la competencia mediática e informacional. Por ejemplo, en el contexto bogotano, de acuerdo con las notas de campo, en la sesión denominada *Procesos de Grabación* se realizó un trabajo de explicación detallada de las fases de producción y una producción colectiva de un cortometraje a modo de ejemplo, hecho que posiblemente pueda explicar los buenos resultados en la dimensión *Producción y Programación* de este grupo. Así mismo, en el contexto del País Vasco se presentan unos resultados estadísticamente significativos en la dimensión de *Lenguaje y comprensión crítica* que podrían explicarse por el interés y conocimiento que manifestaba en este campo la profesora encargada de realizar la intervención.

### **8.2.2. El manejo de emociones en la adolescencia y la competencia mediática e informacional.**

Durante la adolescencia el control de las emociones y la conducta, es susceptible a la búsqueda de recompensas. Es decir, el circuito mesolímbico es inmaduro y los individuos deben aprender a gestionar la impulsividad y las gratificaciones de carácter inmediato. Esta inmadurez en la gestión de las emociones guarda relación con el funcionamiento de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, así como con los procesos educativos en torno a la competencia mediática e informacional, en la medida en que el adolescente es propenso a ser persuadido y se encuentra en el momento ideal para desarrollar procesos de pensamiento complejo que influyan en la gestión e inhibición de su conducta.

Respecto a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, éstos basan su actividad cultural y económica en cautivar al espectador, al usuario y al consumidor. En los medios de comunicación existen diferentes mecanismos de persuasión, todos ellos, encaminados a activar la motivación y la emoción de las personas. Así mismo, la industria de los videojuegos como de las telecomunicaciones, a partir de la conectividad y la inmediatez de la información, desarrollan productos en los cuales se ofrece a los usuarios distintas recompensas y gratificaciones.

En esta investigación, se desarrollaron actividades en las cuales se pretendió motivar y estimular a los adolescentes de los diferentes contextos, a través de actividades en las cuales se desarrollaban diversas habilidades y se pudiera aprovechar la motivación que genera los medios de comunicación. Se utilizaron fotografías, pinturas, anuncios, caricaturas, canciones y textos. Se realizaron ejercicios de asociación, análisis, reflexión, crítica y creación. Se propusieron actividades individuales, por parejas y grupales. Así mismo, se aprovecharon recursos como el móvil y los ordenadores para realizar documentos audiovisuales y textos escritos. A modo de ejemplo, se encuentran la sesión denominada *Colores, Anuncios y quejas* y *Cinco preguntas clave*, donde se trabajó con anuncios publicitarios y en el caso de *Colores* también con pinturas de Schiella y Van Gogh. Igualmente, en la sesión de *Detectando emociones* y *Storyboard*, en las cuales se desarrollaron actividades con melodías de bandas sonoras reconocidas entre la cultura adolescente. Y finalmente, las sesiones de *Procesos de Grabación* y *Brecha digital* en las cuales se utilizaron comics, móviles y ordenadores.

De acuerdo con las notas de campo, las actividades de la mayoría de las sesiones propuestas en esta investigación, motivaron a todos los alumnos de todos los grupos experimentales. Las actividades se valoraron como dinámicas e innovadoras. El profesorado, tanto en la prueba piloto, que se llevó a cabo en un curso escolar, como en la intervención, desarrollada en un trimestre, se manifestó interesado por el conjunto de las sesiones. Igualmente, plantearon que el material era novedoso e innovador, atractivo para el alumnado y que estimulaba la reflexión crítica y el debate. Estas valoraciones positivas de las actividades desarrolladas en la intervención, se mantuvieron a pesar de

las dificultades que presentaban los grupos de Zaragoza y Málaga, tal como se abordó en las incidencias críticas de dichos contextos.

Respecto a los mecanismos de persuasión y las emociones que se transmiten en los medios de comunicación se abordaron desde diferentes sesiones. Destacan las sesiones, denominadas *Detectando emociones*, *Colores*, *Anuncios* y *Quejas* y *Cinco preguntas claves*. Sin embargo, en los resultados de las pruebas, el alumnado continúa demostrando dificultad para identificar la utilización de las emociones por parte de los medios de comunicación, especialmente, en los anuncios como puede observarse en las bajas puntuaciones obtenidas en todos los contextos, a excepción de Esmeraldas, en la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación*, en la categoría de *Conciencia receptora y crítica*, que evaluaba este aspecto a través de la Pr.3.

En relación a la educación, el sistema educativo se esfuerza en cautivar la motivación de los adolescentes para desarrollar contenidos temáticos y promover el estímulo de capacidades y habilidades cognitivas; sin embargo, el reto es difícil de superar, porque el ámbito escolar carece de herramientas orientadas al trabajo directo con las emociones. No obstante, la responsabilidad de la educación sigue siendo fundamental. La tarea de la escuela, es dotar al alumnado de habilidades que le permitan interactuar y utilizar mejor los medios de comunicación, así como desarrollar un pensamiento crítico frente a lo que ve, lee, escucha y opina. Todo ello, en el periodo limitado de la adolescencia, etapa donde se desarrolla la estructura final del cerebro.

Estos resultados, llevan a plantear la necesidad de continuar indagando y trabajando en la relación de medios de comunicación, adolescencia y maduración del sistema mesolímbico. Al respecto, dentro del contexto español, se encuentran los trabajos de Joan Ferrés que abordan la competencia mediática y emocional. En ellos, plantea que el desarrollo de la competencia mediática no debe limitarse a la enseñanza de un pensamiento reflexivo y crítico, sino que debe traspasar a la educación en el consumo de las emociones, ofreciendo al alumnado conocimientos sobre la fuerza de las

emociones en la experiencia audiovisual y su relación con el modelamiento de las conductas y el desarrollo de la personalidad (Ferrés, 2003).

### **8.2.3. El aprovechamiento de los medios de comunicación dentro de la educación.**

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ofrecen diferentes posibilidades frente a la creación, procesamiento y gestión de la información. A su vez, los adolescentes, incuestionablemente, usuarios asiduos de las nuevas tecnologías en comunicación, experimentan un periodo de una fuerte actividad cerebral en la que reconfiguran habilidades, capacidades y conductas. En dicho contexto, la educación escolar, está llamada a generar procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales, los adolescentes puedan aprovechar de la mejor manera las ventajas que ofrece la sociedad de la información para el desarrollo personal y de la comunidad.

De acuerdo con los planteamientos de Tapscott (1998), las nuevas herramientas tecnológicas permiten un estilo de aprendizaje interactivo que se sustenta en el descubrimiento y la participación por parte del alumnado; éste es el horizonte al cual la escuela actual debe orientar sus procesos curriculares. En esta misma línea, Jenkins (2009) clasifica a la nueva tecnología como un artefacto social, en el cual, se forman comunidades a partir de relaciones de consumo, se fomenta el activismo, se interpreta la realidad y se gestiona la producción cultural. Por otra parte, Levy (1993) plantea que a partir de la revolución digital aparece en el mundo social como una inteligencia intelectual que genera nuevas formas de conocimiento y memoria.

Las transformaciones que las nuevas tecnologías en comunicación generan en la sociedad y en el conocimiento, pueden ser aprovechadas en la educación a partir de un trabajo de adecuación de objetivos y metodologías dentro del currículo escolar. Un ajuste que debe partir de los conocimientos previos del alumnado, de la apropiación de la figura de guía por parte del profesorado, de un aprendizaje por problemas, con dinámicas de trabajo cooperativas y con alto compromiso comunitario.

En esta investigación, se pretendió avanzar en este estilo de aprendizaje con títulos que abordaran temas amplios y motivadores para los adolescentes como por ejemplo: *Detectando emociones*, *Quiniela de las redes* o *Cinco preguntas claves*. En todas las sesiones se incluyeron actividades donde se manifestaran los conocimientos previos del alumnado. Igualmente, en cada sesión de trabajo se desarrollaron actividades personales y grupales. Las metodologías propuestas desarrollaban el aprendizaje por indagación, de carácter cooperativo, por logros y desarrollo del pensamiento crítico. Algunos ejemplos pueden observarse, en las dinámicas desarrolladas en la sesión *Colores*, *Procesos de grabación*, *Anuncios* y *Quejas* o *Cinco preguntas clave*. En todas ellas, se ofrecieron textos para el análisis en grupo, trabajo de indagación y cooperativo. De la misma forma, se dieron a conocer herramientas de trabajo en red y colectivo a partir de aplicaciones en línea, como por ejemplo las aplicaciones *Google* para trabajar textos escritos con varios editores. Lamentablemente, en este aspecto en ninguno de los contextos se presentó un avance estadísticamente significativo, en las pruebas de posttest (T2 y T3).

A lo largo de todo el proceso de intervención, el papel que se propuso al profesorado fue de guía y articulador de los debates. El profesorado iba anunciando las actividades, organizando los grupos, marcando los tiempos de trabajo y guiando los debates hacia los puntos claves a desarrollar en cada sesión. El alumnado a través de las actividades iba conociendo elementos básicos de las diferentes temáticas y deduciendo conocimientos. En la mayoría de sesiones, se trabajó alguna actividad de cara al compromiso de transformación de su realidad comunicativa, por ejemplo, en la sesión de *Anuncios* y *Quejas* una actividad para promover la competencia comunicativa fue formular una queja a un canal de televisión. De acuerdo con los resultados, respecto a realizar quejas, existieron diferencias estadísticamente significativas en los contextos del País Vasco y Bogotá.

### **8.3. La hiperconectividad y el desarrollo de habilidades por parte de los adolescentes.**

En el nuevo ecosistema informacional donde los adolescentes, altamente equipados, experimentan una hiperconectividad a través del uso de móviles y ordenadores conectados a internet, es de esperar, que desarrollen diferentes habilidades relacionadas con la lógica de gestión de la información en las nuevas tecnologías y con las oportunidades que la revolución digital ofrece al ámbito del desarrollo cognitivo.

Respecto a los procesos de gestión de información, éstos se basan en el desarrollo de una memoria de corto plazo, en la cual, los adolescentes identifican y almacenan las rutas utilizadas para acceder a la información y no la información en sí misma (Reig, 2013). De la misma forma, los adolescentes mejoran procesos cognitivos relacionados con el acceso, procesamiento y capacidad de relación de la información. Si nos referimos a la capacidad y formas de aprendizaje, aumenta la capacidad para procesar fuentes verbales y visuales, así como la capacidad para desarrollar actividades en simultaneidad, denominado en diversos ámbitos como la multitarea.

En relación a los modelos de aprendizaje, se ofrecen más herramientas para el desarrollo de un proceso independiente, de indagación y resolución de problemas, superando un modelo tradicional de aprendizaje basado en la memorización de información y dependiente de la figura del profesorado. Es así que se desarrollan habilidades del razonamiento deductivo, inductivo e hipotético tales como comparar, discriminar, ordenar, analizar, sintetizar o evaluar información, en diferentes formatos: texto, audio, imagen y multimedia.

En esta investigación, se ha tenido presente este desarrollo de las habilidades, dentro del planteamiento de categorías que conforman la competencia mediática e informacional, en las sesiones de intervención y en los tres momentos de la prueba. Dentro del modelo, estas habilidades se ven reflejadas en las categorías de *Mecanismos de producción y Uso del medio y la información* que conforman la dimensión de *Acceso*

y uso de los medios de comunicación como de *Lectura y argumentación de imágenes y Creación a partir de imágenes* de la dimensión de *Lenguaje y comprensión crítica* y en la *Competencia comunicativa* de la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación*. En la intervención llevada a cabo, se trabajaron las habilidades de búsqueda, clasificación, análisis de la información y resolución de problemas, sobre todo, en la sesión de *Procesos de Grabación* y en la sesión denominada *Quiniela de redes*. Finalmente, en la prueba, con las preguntas Pr.1.1, Pr.1.2 y Pr.1.3 de la dimensión de *Acceso y uso de los medios de comunicación*, Pr.6, Pr.7 y Pr.8 de la dimensión de *Procesos de producción y programación* y en la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación* la Pr.22, que no se abordó en el capítulo de resultados por inconsistencias estadísticas en esta última pregunta.

De acuerdo con los resultados, los adolescentes de todos los contextos presentan un nivel alto en la dimensión de *Acceso y uso de los medios de comunicación*, en la que no se obtuvieron resultados significativos después de la intervención. Podría plantearse, con cautela, que los adolescentes por el nivel de práctica que tienen con los medios, programas y aplicaciones poseen la capacidad de encontrar información y utilizar los medios telemáticos para guardar y manejar la información. Así mismo, se puede deducir que tienen la habilidad de identificar categorías de búsqueda, diferenciando y discriminando en los anuncios de las películas, imágenes que coincidían en los buscadores con portadas de libros y biografías.

Sin embargo, no fueron tampoco satisfactorios los resultados en las dimensiones de *Lenguaje y comprensión crítica*, a excepción del contexto del País Vasco y en menor medida en el contexto bogotano. Lo que se relaciona, con posiciones críticas y escépticas sobre el desarrollo real de habilidades por parte de los adolescentes. En este sentido, los resultados reforzarían que el desarrollo de la memoria a corto plazo impide un progreso de operaciones formales de más alto nivel, como el de analizar una secuencia de imágenes y crear una historia coherente con ellas, como es el caso de la Pr.8. En la misma línea, los resultados podrían relacionarse con la idea de que los individuos, frente a las nuevas tecnologías experimentan una distracción irreflexiva

donde se responde a estímulos sensoriales, repetitivos y con altos niveles de recompensa, que en ocasiones generan adicción. En otras palabras, que los adolescentes, participantes en esta investigación, utilizan los medios como un elemento de entretenimiento que no se transfiere a la esfera del conocimiento y a la transformación de su realidad. Así mismo, se evidencia que la utilización de los medios de comunicación por sí solos no desarrollan habilidades frente a la comprensión del lenguaje audiovisual.

Sin embargo, teniendo en cuenta las capacidades que pueden desarrollarse durante la adolescencia y reconociendo las posibilidades que los medios de comunicación actualmente brindan al mundo del aprendizaje, es necesario continuar trabajando a nivel escolar, en ofrecer actividades al alumnado que le permita sacar el mayor provecho para sí mismo y para su comunidad de las nuevas tecnologías.

#### **8.4. La naturaleza digital de los adolescentes y la competencia mediática e informacional.**

A los adolescentes de este siglo, desde distintas posiciones, se les ha venido denominando *nativos digitales*. Resaltando que son individuos que han nacido rodeados de tecnología. Niños, niñas y jóvenes que viven en medio de la interconexión, la virtualidad y las multipantallas. Sin embargo, en esta definición se desconocen que no todos los adolescentes han nacido rodeados del mismo nivel de tecnología, es decir, que existen brechas tecnológicas entre los habitantes del mundo por razones de acceso y uso de los medios de comunicación. Así mismo, las características de los nativos digitales, más que reducirse a un grupo de edades, se relaciona con el acceso a la tecnología, es decir, a la hipertextualidad, a la atracción por la multitarea o a las habilidades del trabajo en red. Todas estas actividades están relacionadas con el uso de la tecnología, más allá de la edad de los usuarios.

En los resultados de esta investigación, se observa que los adolescentes conocen las nuevas tecnologías, identifican qué tipo de formatos e información transcurre a través de éstos y la utilizan para encontrar información, gestionar datos y relacionarse con



amigos. Este hecho se puede constatar en los buenos resultados de la dimensión de *Acceso y uso de los medios de comunicación*. De igual forma, en las notas de campo, queda de manifiesto que el alumnado en las actividades relacionadas con el uso de la tecnología no presentó dificultades, por ejemplo, en la sesión de *Procesos de grabación*, en la búsqueda de información y a lo largo de la grabación del corto o en la sesión de *Brecha digital*, en la cumplimentación sobre las funcionalidades de diferentes tipos de tecnología de la Ficha del alumnado 17. Esta situación por parte del alumnado, puede relacionarse con la comodidad, aceptación y familiaridad de los adolescentes a utilizar nuevas tecnologías en comunicación (Helsper y Eynun, 2010).

Sin embargo, en las sesiones de intervención y en los resultados de las pruebas, los adolescentes sí presentaron dificultades a la hora de utilizar los medios de comunicación en tareas que requerían un esfuerzo de análisis y creación, tanto individual como en actividades de grupo. Por ejemplo, en la sesión denominada *Quiniela de redes* se solicitaba al alumnado crear en grupo un texto en una aplicación que permite a varios editores trabajar un mismo documento. De manera generalizada, este tipo de herramientas fue novedad para el alumnado participante; sin embargo, la realización del texto no tuvo lugar a través de aplicaciones de trabajo colectivo on-line. Así mismo, en las pruebas, en la pregunta Pr.23.1 que indagaba directamente por el trabajo colectivo, en ninguno de los contextos, el alumnado obtuvo un resultado estadísticamente significativo. Así mismo, los bajos resultados en las dimensiones de *Lenguaje y comprensión crítica* y *Transformación de la realidad a través de la comunicación*, a excepción del contexto del País Vasco, cuestionan la comodidad de los adolescentes con entornos gráficos, en tanto, de acuerdo con los resultados, desconocen y tienen dificultades para aprender y utilizar los códigos del lenguaje audiovisual. En la misma línea de discusión, dichos resultados, cuestionan la naturaleza hipertextual y las habilidades para el trabajo en red que otorga Prensky (2010) a los nativos digitales.

No obstante, la ausencia respecto a dichas habilidades digitales no implica que los medios de comunicación carezcan de herramientas para la transformación en las formas de producción de conocimiento y cultura. En este sentido, es preciso insistir que es la educación el ámbito donde se debe trabajar para que los adolescentes utilicen los

medios de comunicación más allá del entretenimiento y el consumo. De igual manera, la educación debe trabajar para que las herramientas tecnológicas que se encuentran en las escuelas cumplan la promesa de ser utilizadas para transformar los modelos de aprendizaje y brindar al alumnado herramientas que les permitan desarrollar habilidades en la competencia mediática e informacional.

En esta línea, la competencia mediática e informacional adquiere un papel fundamental. En primer lugar, porque puede ser el punto de intersección entre el mundo del mercado cultural y el mundo educativo, tanto desde la perspectiva escolar como desde la perspectiva de formación de ciudadanos. En segundo lugar, porque en esta competencia se reúnen las habilidades del mundo digital y de los medios de comunicación, y finalmente, porque a través de esta competencia se puede responder a la actualización de los procesos de aprendizaje.

Respecto a la competencia mediática e informacional como punto de intersección entre el mercado cultural y lo educativo, existe un recorrido, que desde 1930 con el trabajo del periódico escolar, manifiesta que cuando desde la educación se aborda un medio de comunicación existe una transformación escolar, que repercute en un aprendizaje lúdico y en la formación de ciudadanos críticos frente a la opinión y a la representación social en los medios. Evidentemente, como todo proceso pedagógico, el nivel y la orientación del pensamiento crítico estarán orientados entre otros aspectos por los proyectos del centro, el compromiso del estado para desarrollar políticas públicas y el compromiso del profesorado con dichas políticas.

En esta investigación se construyó un material didáctico en el cual se desarrollaron elementos centrales de la competencia mediática e informacional. A través de diversos contenidos, se abordaron técnicas para mejorar tanto el acceso y uso de los medios, la comprensión del lenguaje y los códigos audiovisuales, las fases y técnicas de producción, las claves para el análisis de un producto mediático y el compromiso social con el uso de los medios de comunicación para el bienestar propio y de la sociedad en la que viven. Con este material se pretendió contribuir a la formación de adolescentes críticos con los medios de comunicación y el consumo cultural; así como estimular su

compromiso con la transformación de su entorno a través del uso adecuado de las nuevas tecnologías. Sin embargo, para poder avanzar en este propósito es necesario que el sistema educativo, de todos los contextos en los cuales se desarrolló esta investigación, integre la competencia mediática e informacional de una forma más activa, a lo largo de la educación obligatoria, tal como lo vienen realizando los estados más avanzados en esta área como Canadá, Noruega, Islandia, Luxemburgo, Suecia, Finlandia, Países Bajos, Dinamarca o Reino Unido. De lo contrario, el desarrollo de esta competencia quedará relegada a esfuerzos fragmentados de docentes y los adolescentes se educarán en el uso de los medios de comunicación, como consumidores y no como productores de cultura y conocimiento. Así mismo, negará la oportunidad a los adolescentes de formarse en el pensamiento crítico y en el ejercicio de una ciudadanía consciente y participativa, que como se puede observar en los resultados de esta investigación precisa de un trabajo urgente con planes a corto, medio y largo plazo.

Por otro lado, la competencia mediática e informacional, conceptualmente, refleja las fronteras difusas que existen, actualmente, entre el ámbito digital, el ámbito de la información y el ámbito de los medios de comunicación proponiendo una competencia en donde convergen las tres áreas.

Desde la década de los 80's se han venido planteando en el mundo educativo una serie de habilidades a desarrollar, primero con los medios de comunicación tradicionales, prensa, cine, televisión, luego con el mundo digital y de ordenadores, y finalmente, con la información. Sin embargo, desde el 2011, la UNESCO ha realizado una propuesta que reúne todas las habilidades en una sola competencia, lo que tiene sentido cuando existen habilidades que se repiten en las tres áreas y cuando en la realidad, existe una dificultad práctica a la hora de querer separarlas, un ejemplo, puede ser los contenidos televisivos a través de ordenadores o móviles. Así mismo, se reconoce desde la UNESCO y el Parlamento Europeo que la alfabetización en esta competencia es un derecho fundamental y una estrategia para reducir la brecha social, generada por el acceso a los medios de comunicación e información, y especialmente, por el tratamiento y uso de la información. Así mismo, la competencia mediática e

informativa es una vía para poder desarrollar los derechos humanos, las libertades fundamentales y responder a las exigencias que la tecnología genera.

Dentro del conjunto de las sesiones que se desarrollaron para la intervención de esta investigación, se ofreció al alumnado una serie de actividades para desarrollar habilidades de acceso, exploración, interpretación, comprensión, evaluación, creación y uso de los medios y la información. A modo de ejemplo, a través de la sesión denominada *Colores*, se desarrolló el concepto de color como elemento de expresión de emociones, símbolos y representación social. En la sesión *Plano a plano*, se realizó una introducción a la funcionalidad de los planos y los movimientos de cámara dentro de un producto audiovisual. A través de la sesión de *Storyboard* y *Procesos de grabación* se ofrecieron técnicas para la búsqueda de información más eficaz en internet, como pautas de uso de los buscadores y creación de guiones literarios y técnicos para la realización de productos audiovisuales. Finalmente en la sesión de *Cinco preguntas claves* se brindó al alumnado un conjunto de preguntas para poder analizar y realizar una evaluación crítica del contenido de la información y sus fuentes. No obstante, los resultados de la intervención, excepto en los contextos vasco y bogotano, no lograron incidir en la mejora de las diferentes áreas de la competencia mediática e informativa de manera homogénea y generalizada. Planteando la necesidad, dentro del sistema escolar de seguir ampliando el trabajo en esta área y ofreciendo más espacios tanto dentro del curso escolar como a lo largo de los ciclos de formación para trabajar dicha competencia.

Continuando con las razones que fundamentan trabajar la competencia mediática e informativa dentro de la educación, se encuentra que a través de esta competencia se puede responder a la actualización de los procesos de aprendizaje. En la sociedad de la información, a partir de la revolución de lo digital, las formas de organización y producción de la cultura son más flexibles e interactivas. Estas características de la *cibercultura* permiten que se puedan desarrollar diferentes formas de aprendizaje superado la visión de la tecnología como herramienta y apoyo escolar. Es decir, promover un aprendizaje hipertextual e hipermedia, fomentar el descubrimiento y construcción de conocimientos y saberes, evolucionar hacia un proceso de enseñanza

participativo entre la figura del profesorado y el alumnado, plantear el aprender a aprender más allá de la memorización de temas, retomar las inteligencias múltiples y la personalización del aprendizaje, proponer procesos lúdicos de aprendizaje y transformar el lugar de la escuela como centro de reproducción del conocimiento a espacio de creación tanto de conocimiento como de cultura (Buckingham, 2000; Mejía, 2010; Tapscott, 1998).

Sin embargo, para lograr este tipo de transformaciones es necesario que dentro del sistema escolar se posicione la competencia mediática e informacional como parte de las competencias fundamentales del proceso de enseñanza–aprendizaje. Lamentablemente, los esfuerzos en esta área continúan desplazando esta competencia, integrándola en la competencia digital, como sucede dentro de España, Colombia y Ecuador.

### **8.5. La competencia mediática e informacional dentro del desarrollo de competencias.**

En el sistema escolar basado por competencias, se busca que el alumnado adquiera conocimientos, desarrolle procesos de autoaprendizaje, adquiera habilidades y destrezas en diferentes áreas y que mantenga estos conocimientos y aprendizajes a lo largo de la vida tanto para su maduración personal como para su adaptación social.

A nivel internacional destacan dos iniciativas sobre el conjunto de competencias que la educación dentro de un sistema democrático debe desarrollar. En primera instancia se encuentran el conjunto de competencias promovido por el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003) y en segunda instancia, se encuentra la propuesta de la Unión Europea denominado *Competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006). En ninguna de las dos propuestas existe una alusión clara y exclusiva de la competencia mediática e informacional.

En la propuesta DeSeCo (2003) se proponen cuatro competencias relacionadas con la información y las nuevas tecnologías: usar herramientas interactivamente, capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente, capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva y capacidad del uso de las TIC. Como puede observarse se aborda la temática, centrándose en unas habilidades relacionadas con la alfabetización digital, haciendo hincapié en la capacidad de uso tanto de la información como de la tecnología, ignorando las competencias en alfabetización mediática y en alfabetización informacional. Es así que se dejan de lado competencias fundamentales como la capacidad para comprender, evaluar y utilizar los medios de comunicación o el acceso, evaluación y uso ético de la información.

En la propuesta de competencias claves de la Unión Europea (2006), sucede algo similar. Se plantean dos competencias relacionadas con la competencia mediática e informacional. La primera, la competencia en ciencia y tecnología y la segunda la competencia digital. En esta propuesta, se excluyen los medios de comunicación y la información reduciendo las competencias en esta área al ámbito de lo digital.

En el sistema educativo español, la competencia mediática e informacional se incluye en dos competencias generales. La primera en la competencia en comunicación lingüística, que incluye la expresión literaria, la creación de hipertextos, la lectura de textos digitales e icónicos, la comprensión de textos, la interpretación y la evaluación de la información. La segunda, en el tratamiento de la información y competencia digital, que propone el conocimiento y uso de los lenguajes digitales, el conocimiento y uso de las tecnologías de información, el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y el procesamiento de la información en internet, el uso de servicios telemáticos en la cotidianidad y la utilización de las tecnologías de la información en proyectos colectivos.

En las competencias básicas por comunidades autónomas, en todas se incorpora la competencia de tratamiento de la información y la competencia digital, que responde a la propuesta de la LOE (2007) sobre las competencias básicas del sistema educativo. Sin embargo, en la LOMCE (2014) se retoma la denominación de competencia digital.

En Colombia, se desarrollan cuatro competencias básicas y la competencia mediática e informacional aparece transversalizada, especialmente en el grupo de competencias comunicativas. En Ecuador, se propone la competencia de utilizar herramientas tecnológicas de forma reflexiva y pragmática y la competencia de comunicarse efectivamente y, si nos referimos a la Comunidad Autónoma Vasca, en el proyecto *Heziberri 2020* se plantea la competencia digital y mediática, como la capacidad de utilizar las TIC en los diferentes ámbitos de la vida y de manera adecuada. La incorporación en el proceso educativo de esta competencia es a través del uso de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje como una herramienta, en las diferentes áreas de conocimiento y sin ningún énfasis en una disciplina. De esta manera se omiten las capacidades de la competencia mediática referida a la capacidad de análisis, evaluación y crítica de los medios y los mensajes y se hace transversal la competencia.

Esta exclusión y/o transversalización de la competencia mediática e informacional desconoce la discusión y el trabajo desarrollado en torno a los medios de comunicación, la información, el desarrollo digital y la educación. Así mismo, hace caso omiso a las recomendaciones de organismos internacionales que como la UNESCO, la Comisión Europea, OFCOM, NAMLE, OECD han venido realizando sobre la urgencia de educar y alfabetizar en los medios de comunicación y la información.

Este posicionamiento, refuerza que en la práctica escolar, los medios de comunicación y la información continúen siendo material de apoyo escolar. Alejándose de la posibilidad de transformar los procesos de aprendizaje y de plantear la educación como un punto de intersección entre el mundo de mercado cultural y el desarrollo democrático en la sociedad del conocimiento. Así mismo, esta visión de lo tecnológico va en detrimento del desarrollo de una competencia comunicativa, donde el adolescente sea capaz de identificarse como un usuario comprometido con la transformación de su entorno comunicativo, al contrario, refuerza la idea de un consumidor acrítico de tecnología y contenidos.

En relación con la reducción de la brecha tecnológica, esta exclusión de la competencia mediática e informacional, va en contravía de la promoción de derechos humanos y desarrollo pleno de libertades, de la promoción de una sociedad de conocimiento y libertad de expresión, del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y del desarrollo de capacidades en medio de la sociedad del conocimiento para lograr el desarrollo personal y social.

Los resultados de esta investigación, evidencian que los adolescentes tienen unos niveles aceptables, relacionados con la tecnología y su uso, como se observa en los resultados relacionados con la dimensión de *Acceso y uso de los medios de comunicación*. Este hecho, en principio, podría relacionarse precisamente con el esfuerzo educativo de desarrollar la competencia digital; no obstante, se limita a su aspecto exclusivamente operativo de conocer y utilizar tanto artefactos como aplicaciones. Es conveniente recordar que la alfabetización digital se ha concebido desde un planteamiento de apropiación de la *cibercultura*, es así que se plantea desarrollar habilidades relacionadas con la gestión, creación y distribución de información, el desarrollo de la cultura de la colaboración, la resolución de problemas desde sistemas de recursos en red, la participación en proyectos de incidencia social, el desarrollo de la actitud crítica frente a la tecnología y sus usos, y el desarrollo de una actitud creativa e intercultural. Sin embargo, los adolescentes manifiestan carencias en las otras áreas de la competencia mediática e informacional que a pesar de la omisión por parte de los sistemas educativos continua siendo una urgencia a resolver.

#### **8.6. Avances en la competencia mediática e informacional y la percepción de valores en los diferentes contextos.**

El propósito de esta investigación fue diseñar e implementar un programa de alfabetización en medios que permitiera mejorar la competencia mediática e informacional y la percepción de valores en adolescentes de 3º de ESO en el País Vasco, Zaragoza y Málaga (España), así como en los contextos de Bogotá (Colombia) y Esmeraldas (Ecuador).



El programa de intervención que se desarrolló, está constituido por 9 sesiones, las cuales se aplicaron a lo largo de un trimestre escolar en cada uno de los contextos mencionados. El diseño de estas sesiones de intervención se realizó a partir de la propuesta de competencia mediática e informacional, que se ha elaborado dentro de esta investigación y se abordó en el capítulo metodológico.

Dicha propuesta está conformada por 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. Cada dimensión está constituida por un conjunto de categorías, que especifican los ámbitos en los cuales se desarrollan las habilidades, destrezas y conocimientos de la competencia mediática e informacional. En total son 11 categorías: Mecanismos de producción, Herramientas telemática, Uso del medio y la información, Lectura y argumentación de imágenes, Creación a partir de imágenes, Criterios estéticos y juicios de valor, Fases de producción, Función cultural de los medios y la información, Conciencia receptora y crítica, Competencia comunicativa y Apropiación tecnológica. Esta propuesta sobre la competencia mediática e informacional se basa en las aportaciones que han desarrollado David Buckingham (2005), Henry Jenkins (2006), Joan Ferrés, Agustín García, J. Ignacio Aguaded, Josep Fernández, Mónica Figueras y Magda Blanes (2011) y Juan Manuel Pérez Tornero y Tapio Varis (2012).

De igual forma, dentro de la intervención diseñada, se introdujo la percepción de valores por parte de los adolescentes en una serie televisiva, a partir del trabajo desarrollado por el equipo de investigación de *Valores y contextos de desarrollo*, sobre la percepción de valores por parte de los adolescentes a través de la escala de valores televisivos (Val-TV01 y Val-TV02) basada en el modelo de valores de Schwartz (Medrano, Aierbe y Palacios, 2008, Medrano, Martínez de Morentin y Aierbe, 2010). Este modelo plantea que existen diez motivaciones humanas que se manifiestan en las diferentes culturas: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición, Conformidad y Seguridad.

El conjunto de las sesiones de intervención se diseñaron para ser desarrolladas en diferentes contextos culturales. Para ello, se realizó una adaptación de las actividades al lenguaje de los contextos latinoamericanos, incidiendo en palabras y términos para hacer comprensibles los diferentes textos, especialmente en las preguntas y frases de los cuestionarios (T1, T2 y T3).

En general las sesiones de intervención tuvieron una buena acogida tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. De acuerdo con las notas de campo, el profesorado señaló que el material era novedoso, sencillo de utilizar, lúdico e innovador. Así mismo, a partir de las evaluaciones de las sesiones por parte del alumnado se puede apuntar, a nivel general, que las actividades eran interesantes, agradables y divertidas para los adolescentes. En relación a los resultados de la intervención, como se observa en los resultados de las pruebas postest (T2 y T3), las actividades que posiblemente mayor influencia tuvieron en la intervención fueron las reunidas en las sesiones de *Colores, Procesos de Grabación, Anuncios y quejas y cinco preguntas claves*.

En la mayoría de los contextos, el ritmo de sesiones, en cuanto a los tiempos se respetó de acuerdo con lo que marcaban las actividades, a excepción de la sesión de *Procesos de Grabación*, que requirió dos o hasta tres horas más, por ejemplo, en el contexto de vasco, bogotano y esmeraldeño. En cuanto al aspecto técnico, se debe señalar que la utilización de diferentes equipos para la proyección de materiales de apoyo, por parte del profesorado, estuvo condicionado a la estructura burocrática y a los recursos de cada centro. Así, por ejemplo en el contexto de Bogotá, las primeras dos sesiones fueron más caóticas a la hora de ponerlas en marcha, en cuanto a solicitar y colocar en funcionamiento los equipos de proyección o utilizar la conexión a internet. A pesar de los inconvenientes relacionados con los equipos, se puede señalar, que el conjunto de sesiones son un buen recurso educativo para trabajar las habilidades, desempeños y conocimientos de la competencia mediática e informacional. Es un recurso educativo que se puede insertar con cierta facilidad en el currículo de diferentes asignaturas, especialmente las referidas al lenguaje, y sus actividades pueden permitir

un trabajo más profundo ampliando los tiempos de ejecución y los espacios para la reflexión y el debate con los adolescentes.

### **8.6.1 Avances en las dimensiones.**

Respecto a los avances en las dimensiones que conforman la competencia mediática e informacional en los diferentes contextos, se puede señalar, en términos globales, que la intervención no logró el objetivo general que esta investigación se planteó. A pesar de la aceptación y la buena ejecución de cada una de las actividades que conforman el conjunto de sesiones, no se consiguieron cambios estadísticamente significativos, en el conjunto de las cuatro dimensiones que componen la competencia mediática e informacional, en ninguno de los contextos. Así mismo, no existe un patrón de mejora que pueda aplicarse a varios contextos. Sin embargo, destaca en los resultados, el buen nivel de conocimientos, habilidades y desempeños que en todos los contextos, manifiestan los adolescentes en la dimensión de *Acceso y uso de los medios de comunicación*, y que no fueron susceptibles de mejora en ninguno de los casos por parte de la intervención.

En cuanto al conjunto de los resultados, destaca la mejora que presentó el contexto del País Vasco en la dimensión de *Lenguaje y comprensión crítica* y el contexto bogotano en la dimensión de *Procesos de Producción*. Estas mejoras, se presentan en ambos casos, en las pruebas realizadas en el primer posttest (T2), es decir, justo al terminar las sesiones de intervención. En el caso bogotano, de manera exclusiva, estos cambios en la dimensión se mantienen a largo plazo en la prueba realizada a los tres meses siguientes al finalizar la intervención, es decir, en el posttest (T3).

#### **8.6.1.1. Dimensión de Lenguaje y comprensión crítica.**

Tal y como se ha señalado al principio, respecto a la dimensión de *Lenguaje y comprensión crítica*, conformada por las categorías de *Lectura y argumentación de*

*imágenes*, *Creación a partir de imágenes* y *Criterios estéticos y juicios de valor*, el contexto que presentó unos resultados estadísticamente significativos, como ya se mencionó, fue el País Vasco. Sin embargo, dichos resultados sólo se mantuvieron a lo largo del tiempo en la categoría de *Criterios estéticos y juicios de valor*. Así mismo, de manera paradójica, en los resultados del segundo postest (T3), en la categoría de *Creación a partir de imágenes*, en el País Vasco, se presentó un retroceso, al igual que el contexto zaragozano. De forma opuesta, en el contexto malagueño en dicha categoría, se presentan unos resultados significativos desde el punto de vista estadístico en ambos postest (T2 y T3). En la categoría de *Lectura y argumentación de imágenes*, tanto el contexto bogotano como el malagueño presentan un retroceso en los resultados del segundo postest (T3). De forma general, exceptuado el contexto vasco, es una dimensión que no logró mejorarse a través de la intervención.

Estos resultados pueden estar relacionados, por lo menos con dos aspectos; el primero, la dificultad que tienen los adolescentes en elaborar un pensamiento más allá de lo concreto, es decir, desarrollar un pensamiento abstracto y complejo, requerido en la lectura y argumentación crítica de textos audiovisuales y en la creación en formatos multimedia. Y el segundo aspecto, la facilidad y las habilidades que tienen los adolescentes para expresarse y aprender a través de actividades que ahonden en el ámbito de los sentimientos, la representación cultural y la identidad, como puede observarse en los resultados estadísticamente significativos, de esta intervención a la hora de emitir juicios de valor estéticos. Es así, que en la mayoría de los contextos, se necesitan más sesiones de trabajo con el fin desarrollar habilidades y destrezas en la lectura crítica, así como en contenidos referidos a los códigos y formas que utiliza el lenguaje audiovisual para expresarse.

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

En cuanto a la dimensión de *Procesos de producción y programación* que está conformada por las categorías de *Fases de producción* y *Función cultural de los medios y la información*, en el contexto bogotano los resultados fueron estadísticamente

significativos tanto en el primer como segundo posttest (T2 y T3). Es el único caso y contexto, en el cual los resultados son estadísticamente significativos en toda la dimensión y se mantienen a lo largo del tiempo. Así mismo, destaca, en el contexto zaragozano, los resultados significativos en la valoración general de la dimensión de *Procesos de producción y programación*, obtenidos en el segundo posttest (T2). En la categoría de *Fases de producción* el contexto de Zaragoza obtuvo resultados estadísticamente significativos en el primer posttest (T2) en una de las preguntas (Pr.14) que evaluaban esta categoría pero no se mantuvieron a lo largo del tiempo. Sin embargo, en el contexto vasco, de manera inversa al zaragozano, obtuvieron resultados estadísticamente significativos en la misma pregunta de esta categoría en el segundo posttest (T3) pero no en el primero (T2). En la misma categoría, pero con otra pregunta (Pr.15), el contexto de malagueño obtuvo resultados estadísticamente significativos, únicamente, en el segundo posttest (T3). En términos globales, la intervención no alcanzó en esta dimensión las expectativas de mejora que se habían propuesto. Sin embargo, el contexto bogotano, con sus buenos resultados, manifiesta, con cautela, que las actividades propuestas sí pueden mejorar esta dimensión y mantener los resultados a lo largo del tiempo. Así mismo, creemos que el alumnado con actividades prácticas, puede transferir conocimientos y crear productos audiovisuales. No obstante, para lograr estos resultados positivos, es necesario que el profesorado tenga una mayor implicación en el desarrollo de estas actividades y realice ejemplos previos de escritura de guiones y grabación de escenas para que en el momento de realizar las actividades de creación el alumnado afiance los conocimientos y se le facilite el logro de la tarea.

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

En la dimensión de *Transformación de la realidad a través de la comunicación* que está conformada por las categorías *Conciencia receptora y crítica*, *Competencia comunicativa* y *Apropiación tecnológica*, en términos generales, a través de la intervención no se alcanzaron los objetivos propuestos en ninguno de los contextos. Sin

embargo, de manera puntual, en cada caso, en los resultados de las pruebas postest (T2 y T3) presentaron datos estadísticamente significativos. En la primera categoría de *Conciencia receptora y crítica*, en el contexto de Esmeraldas, en una de las preguntas que evalúan esta categoría (Pr.3), obtuvo resultados significativos en las dos pruebas postest (T2 y T3). En esta misma categoría, en Bogotá, en el segundo postest (T3) también obtuvo resultados significativos en la pregunta Pr.4. Igualmente, en el contexto bogotano, en uno de los ítems de la Pr19, que evalúa esta misma categoría, sobre quejas en el tema de *la publicidad* obtuvo resultados estadísticamente significativos en ambas pruebas (T2 y T3). En el contexto del País Vasco, en la Pr19 y en el ítem referido al *lenguaje*, también, obtuvo resultados significativos en el primer postest (T2). En este ítem, cabe señalar, que el contexto zaragozano obtuvo resultados paradójicos y que en el ítem sobre *programación* de la Pr 19, obtuvo resultados estadísticamente significativos en el segundo postest (T3). En la categoría de *Competencia comunicativa* en los contextos del País Vasco y Bogotá los resultados fueron estadísticamente significativos en el primer postest (T2). Por otra parte, respecto a la categoría de *Apropiación tecnológica* el contexto vasco obtuvo resultados significativos en los postest T2 y T3 en uno de los ítems de la Pr23, referido al *debate*. Inversamente, en este mismo ítem, el contexto zaragozano obtuvo unos resultados paradójicos en el T2. Así mismo, en el contexto del País Vasco en el postest T2, obtuvo resultados estadísticamente significativos en el ítem relacionados con los *comentarios-cotilleo*. En el contexto de Málaga, los datos estadísticamente significativos, estuvieron en el ítem de la Pr23 referido a la participación ciudadana en el postest T3.

Los resultados en esta dimensión al igual que la dimensión de Lenguaje y comprensión crítica, ratifican que los medios de comunicación y el uso de la nueva tecnología por sí sola no genera habilidades en los ámbitos de la lectura, comprensión, interpretación y creación de formatos audiovisuales, y tampoco, en el desarrollo de habilidades críticas con lo que se ve, lee y escucha en los medios. Igualmente los resultados hallados, manifiestan que los adolescentes tienen dificultades para utilizar los medios de comunicación en la realización de trabajos colectivos, en la participación social y política y en la distribución de información. Así mismo, nos planteamos que si bien en la adolescencia como etapa previa a la adultez, es la época ideal para formar en

valores y pensamiento crítico ya que los individuos se encuentran en un periodo de desarrollo del pensamiento abstracto, en la realidad, por lo menos con los participantes de esta investigación, los adolescentes tienen dificultades para superar los esquemas del pensamiento concreto. No obstante, el trabajo con anuncios de televisión y las actividades diseñadas en la sesión *Cinco preguntas claves* pueden contribuir al desarrollo de estas habilidades del ámbito de la metacognición.

#### **1.6.1.4. Percepción de los valores de acuerdo al modelo de Schwartz**

En referencia a los resultados en el ámbito de valores, de acuerdo con el modelo de Schwartz y Boehnke (2003). Los resultados estadísticamente significativos fueron escasos en la mayoría de los contextos a excepción del caso bogotano. En dicho contexto, en los resultados del segundo postest (T3) se observan resultados significativos en las dimensiones de *Autopromoción* y *Autotrascendencia*, concretamente en los valores de *Estimulación*, *Conformidad* y *Tradición*. Destacan en este ámbito, los resultados paradójicos del contexto de Zaragoza, en el cual el grupo control obtuvo resultados significativos estadísticamente en el postest T2 en la dimensión de *Apertura al cambio* y en los resultados del postest T3 en la dimensión de *Autopromoción* y *Conservadurismo*. En general, las actividades realizadas en esta intervención no influyeron en la percepción de valores por parte de los adolescentes. Es decir, a partir de los resultados, se deduce que los adolescentes no han avanzado en la percepción de valores, dado que no se han hallado diferencias significativas tras la intervención. No obstante, en los contextos que se presentaron diferencias estadísticamente significativas, fueron tanto en valores colectivistas como individualistas, lo cual puede relacionarse con el periodo de contradicción que representa la adolescencia entre mantener los valores de la infancia y forjar nuevos valores para la adultez. En este sentido es conveniente plantear otras estrategias de trabajo, seguramente en un proceso más prolongado en el tiempo, por las características de los adolescentes. Dado que es difícil la construcción y permanencia de los valores durante la adolescencia. En esta etapa el alumnado se encuentra en un periodo de

asentamiento de sus motivaciones éticas y morales que pueden explicar la dificultad para que cualquier intervención educativa en el ámbito de los valores logre cambios, por lo menos observables, en un periodo tan breve de tiempo como el empleado en esta investigación. Así mismo, se debe recordar que de acuerdo con Castro y Nader (2006), respecto a la medición de valores, los sujetos al momento de cumplimentar los cuestionarios pueden no identificarse con ninguno de los valores que se presenta o interpretarlos de manera diferente. A dicha dificultad y complejidad de medir los valores, se le añade que en el periodo de la adolescencia se carece de una estabilidad en su sistema de valores, en la medida que es una etapa, en la que justamente, se está consolidando el sistema de creencias.

### **8.7. Límites y futuras líneas de investigación.**

El diseño y la implementación de intervenciones que permitan mejorar las competencias educativas en los adolescentes y especialmente en los medios de comunicación e información, como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, cobra importancia y es una urgencia, en la medida que los adolescentes carecen de una formación específica en este ámbito y son usuarios asiduos de las nuevas tecnologías en comunicación. Sin embargo, como también se ha podido observar, esta investigación ha estado limitada en diferentes aspectos. En este sentido, a continuación, se abordarán cinco aspectos que han limitado esta investigación y algunas líneas de investigación que podrían desarrollarse a partir de ellos. Los aspectos a los que nos referiremos son: 1) El tiempo de aplicación, 2) La implicación del profesorado en la intervención, 3) La implicación del alumnado, 4) La cumplimentación telemática de los cuestionarios y 5) El instrumento de evaluación.

- Un primer aspecto, es el relacionado con el tiempo de aplicación de la intervención. Ésta se desarrolló a lo largo de un trimestre, en la medida que los resultados de la prueba piloto indicaron que a lo largo de un año el ritmo de la intervención se dilataba y los temas se abordaban de manera aislada dificultando la continuidad de las sesiones. A lo largo de un trimestre, evidentemente, el alumnado pudo trabajar



en bloque todos los temas e hilar los aprendizajes de cada sesión, manteniendo un ritmo estable de trabajo; sin embargo, llegar a desarrollar e incidir en unas competencias críticas, creativas y transformadoras de la realidad comunicativa, así como en la percepción de valores, es una labor educativa que no puede alcanzarse con nueve sesiones de trabajo, se requiere de un periodo más largo, de acuerdo con los resultados alcanzados en este trabajo. El pensamiento abstracto y crítico requiere de un proceso más prolongado en el tiempo y de carácter longitudinal, de la misma forma que profundizar en la percepción de valores. En este sentido, uno de los límites de esta intervención que no favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y la percepción de valores, aunque paradójicamente también es una fortaleza, se refiere a que las sesiones se diseñaron para desarrollarse en 50 minutos, respondiendo a las dinámicas escolares de los horarios de clase; de esta manera, los temas que requerían mayor tiempo de análisis, reflexión y debate, se reducían a un máximo de 30 minutos. En este sentido es conveniente plantear investigaciones, a modo de sistematizaciones, que trabajen la experiencia pedagógica en la formación de pensamiento crítico frente a los medios de comunicación y percepción de valores en un tiempo más largo de aplicación; así mismo, resulta oportuno, plantear investigaciones en diferentes ciclos escolares y edades, que permitan identificar dónde y cómo se puede incidir con mayor eficacia en esta competencia. Necesariamente, como ya se ha mencionado en esta investigación, ese trabajo debe desarrollarse puntualmente en una o varias asignaturas con actividades y tiempos concretos, en la medida que, de acuerdo a la investigación disponible respecto a este tema, el trabajo desarrollado de forma transversal no ha logrado unos óptimos resultados. Es así que en futuras investigaciones se deberían abordar las sesiones de intervención en diferentes ciclos educativos y realizar evaluaciones longitudinales de los avances por parte del alumnado, en la competencia en general o en las dimensiones de dicha competencia. Así mismo, de acuerdo con los resultados de esta investigación, es conveniente ahondar dentro del ámbito educativo, en la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación de su realidad a partir de la competencia comunicativa y consumidores conscientes de las emociones como mecanismo de persuasión en los medios de comunicación.

- Un segundo aspecto, que limitó esta investigación se refiere a la implicación del profesorado en la implementación de la intervención. Una de las intenciones metodológicas de esta investigación fue preservar la naturaleza y cotidianidad de los grupos experimentales. En ese sentido, se optó por trabajar con el profesorado del mismo centro escolar. Sin embargo, a pesar de haber llevado una formación específica con todo el profesorado incluido en la investigación e igualar los conocimientos sobre la competencia mediática e informacional, cada profesor se comprometió de manera diferente en la intervención. Así se puede observar, que en el contexto vasco, de acuerdo con los resultados, la profesora encargada hizo hincapié en aspectos relacionados con la lectura y comprensión del lenguaje, mientras en el contexto bogotano, el énfasis por el profesorado encargado se realizó en la dimensión de procesos de producción y en el contexto de Málaga los bajos resultados plantean dudas sobre el nivel de implicación del profesorado en este contexto. Así mismo, con los resultados paradójicos del contexto zaragozano, deducimos que el grupo control de la ciudad de Zaragoza realizó un trabajo similar en medios de comunicación obteniendo mejores resultados en algunas categorías evaluadas que el grupo experimental. En este sentido, es imprescindible que exista una formación en el profesorado que permita solventar las carencias en conocimientos en esta área tanto en el *saber* como en el *saber pedagógico*. Una de las líneas de investigación que se pueden plantear para el futuro en este ámbito, puede ser la incorporación curricular de esta temática dentro de la formación universitaria en los programas de magisterio y en los programas autonómicos de actualización y formación de maestros, por ejemplo en el País Vasco en los *Berritzegune*. Así mismo, es conveniente continuar investigando en las estrategias para incluir en la legislación educativa la competencia mediática e informacional desde la perspectiva marcada por la UNESCO y el Parlamento Europeo. De igual manera, es conveniente retomar en futuras investigaciones los aprendizajes realizados por los países más avanzados en la incorporación de la educación en medios dentro del currículo de cara a transformar la realidad de la competencia mediática e informacional tanto en el contexto español como latinoamericano.

- El tercer aspecto, que limitó el alcance de esta investigación, se refiere al nivel de implicación por parte del alumnado, tanto en la cumplimentación de las pruebas como en la realización de las sesiones de intervención. Evidentemente, este aspecto se relaciona con el nivel de implicación del profesorado en la misma investigación. Sin embargo, dentro de esta investigación no contamos con una herramienta de selección que permitiera trabajar sólo con aquel alumnado más interesado en la intervención. En parte porque metodológicamente deseamos conservar el ecosistema escolar y porque en la práctica sería más difícil encontrar un centro escolar que nos permitiera realizar ese tipo de selección.
- El cuarto aspecto, que guarda relación con el alumnado y que limitó esta investigación, se refiere a la paradoja de utilizar un formato telemático para la cumplimentación de las pruebas de control. Evidentemente, el trabajar en un formato digital, a nivel de la recolección de datos mejora la recogida de los resultados, obteniéndolos de forma inmediata y en los formatos requeridos para posteriores análisis en programas estadísticos, aún más cuando se trabaja como en este caso con una muestra intercultural. Así mismo recoger los datos a través de un ordenador, permite evaluar habilidades, desempeños y conocimientos relacionados con el uso de los medios de comunicación y sus aplicaciones. Sin embargo, en nuestro caso, la recolección de los datos en varios contextos concluyó con la pérdida de sujetos. Los problemas de infraestructura de los centros escolares (ordenadores desactualizados, escasos equipos y una conexión a internet baja) generó que algunos alumnos reiniciaran varias veces los cuestionarios, que no pudieran guardar los cambios, que no visualizaran imágenes y videos, y, que directamente no realizaran o enviaran los cuestionarios. Así mismo, en algunos casos, el ambiente para realizar los cuestionarios estuvo interrumpido por las quejas del alumnado frente a los fallos técnicos de las salas de ordenadores. Por otro lado, si bien los adolescentes son usuarios asiduos de teléfonos móviles y ordenadores, la competencia o habilidad lectora se encuentra más desarrollada en los formatos de papel. Así, frente a la lectura de las preguntas relacionadas con la percepción de valores, el alumnado se mostraba cansado, hecho que repercutió en una cumplimentación del cuestionario, en algunas ocasiones al azar, y así mismo en la pérdida de sujetos.

- Finalmente, un quinto aspecto que limitó el alcance de esta investigación, se refiere al instrumento de evaluación. Si bien fue un instrumentó que se elaboró a partir de una investigación realizada a nivel nacional, en España (Ferrés, et al., 2011), con una muestra amplia e intergeneracional, el cuestionario utilizado no logró dar una fotografía fiel del nivel que tienen los adolescentes en la competencia mediática e informacional, posterior a la intervención, en la medida que varias preguntas tuvieron que eliminarse porque su nivel de fiabilidad se encontraba por debajo del límite de lo admisible. Es así, que en los análisis de los resultados se trabajaron con los datos de 18 preguntas de las 22 formuladas en el cuestionario. Sin embargo, estas dificultades con el instrumento de medición aparecen en otras investigaciones que buscan evaluar habilidades, conocimientos y destrezas en las competencias mediática, informacional y digital, como es el caso de la desarrollada a nivel europeo, *Study on assessment criteria for media literacy levels (2009, 2011)*, en el cual, se redujo para la evaluación de 59 a 21 indicadores sobre la competencia mediática, en un cuestionario de 82 preguntas, de las cuales, 29 preguntas tuvieron que ser eliminadas por razones técnicas y de fiabilidad, o, en el trabajo sobre la evaluación de competencias informacionales, en estudiantes de la ESO en España realizado por Bielba, Martínez y Rodríguez (2016), quienes concluyen que es necesario seguir afinando los instrumentos para lograr mayor validez estadística. En este sentido, una línea de investigación futura, es el perfeccionamiento o la búsqueda de instrumentos de diagnóstico con una fiabilidad estadística significativa, así mismo, es conveniente investigar sobre la influencia de las habilidades lectoras en papel respecto a las mismas habilidades en pantallas en la cumplimentación de este tipo de cuestionarios, en la medida, que de acuerdo a las notas de campo, la desmotivación de los adolescentes a la lectura *on-line* generó respuestas como se ha indicado, anteriormente, en algunos casos al azar.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones expuestas, realizar investigaciones que favorezcan la promoción y el desarrollo de la competencia mediática e informacional en la educación básica, es de vital importancia para el mundo educativo, y una garantía para el sistema democrático.

Como ya se ha abordado a lo largo de esta investigación, en la actualidad, los medios de comunicación y la información condicionan el desarrollo social de los pueblos y por ende de los individuos. Por ello, la educación no se puede limitar a una formación técnica, de la tecnología en vigor, sino debe indagar en el desarrollo de aquellas habilidades que le permiten a los ciudadanos acceder, comprender, interpretar, evaluar y crear tanto información como conocimiento. Si queremos contar con ciudadanos comprometidos y participativos con lo público, en el ámbito educativo, debemos reconocer el poder que los medios tienen en la representación social y cómo éste afecta la cotidianidad de las personas. Si se quiere mantener un sistema democrático, basado en los valores y el discurso, se debe ofrecer a los ciudadanos herramientas que les permita desarrollar su pensamiento crítico y sus capacidades para opinar y manifestar ideas propias. Igualmente, si se quiere dar una respuesta a fenómenos como el *Cyberbullying*, *al acoso infantil*, *a la adicción a videojuegos*, *aplicaciones y redes sociales o a la ciberestafa*, se deben desarrollar habilidades que les permitan, sobre todo, a los adolescentes, ser críticos con lo ven, escuchan, leen, escriben y difunden. Sin olvidar que si queremos mejorar los procesos de aprendizaje, enfocándolos a un aprendizaje activo, deductivo, indagador y creativo, se debe dotar al alumnado de habilidades y destrezas que le permitan abordar las nuevas tecnologías como herramientas para acceder al conocimiento y no solo al entretenimiento.

En esta tarea, la Universidad tiene una corresponsabilidad con el sistema educativo básico. Desde la educación superior y la investigación, se debe aportar a la educación básica herramientas con validez estadística que le permita evaluar las competencias del alumnado, así mismo, debe trabajar en estrategias, programas y actividades que puedan desarrollarse dentro del aula de clase, facilitando del desarrollo el currículo. El profesorado de educación básica debería encontrar en sus compañeros, los investigadores universitarios, respuestas a las demandas del *qué hacer pedagógico*; a su vez, el ámbito científico, debería ver en la escuela un escenario predilecto para el descubrimiento y la creación de conocimiento. Sin lugar a dudas, la escuela, el alumnado y el profesorado conforman el escenario perfecto para la construcción del

conocimiento científico en el área educativa, a pesar de las dificultades que las dinámicas escolares puedan presentar a los equipos de investigación.

## Referencias

- Aguaded, J. I., Ferrés, J., Cruz, M., Pérez, M. A., Sánchez, J., y Delgado, Á. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6892>
- Aguaded, J. I., y Carrero, J. S. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *AdComunica*, (5), 175-196.
- Alison, J., Sanders Jackson, A., y Smallwood, A. (2006). IMing, textmessaging, and adolescent social networks. *Journal of Computer Mediated Communication*, 11(2), 577-592.
- All, A., Castellar, E. P. N., y Van Looy, J. (2015). Towards a conceptual framework for assessing the effectiveness of digital game-based learning. *Computers & Education*, 88, 29-37.
- Alpízar, L., y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década*, 11(19), 105-123.
- Alvarado, M., Gutch, R., y Wollen, T. (1987). *Learning the media: An introduction to media teaching*. Londres: Macmillan Education.
- Álvarez, C., Salavati, S., Nussbaum, M., y Milrad, M. (2013). Collboard: Fostering new media literacies in the classroom through collaborative problem solving supported by digital pens and interactive whiteboards. *Computers & Education*, 63, 368-379.
- Álvarez, M. C. (2009). Imágenes de la diferencia: lo que la televisión (in) visibiliza sobre los otros. *Questión*, 1. (22) Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32323/Documento\\_completo..pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32323/Documento_completo..pdf?sequence=1)
- Ambrós, A. (2005). La educación en comunicación y el currículo vigente. *Aula de Innovación Educativa*, 14(145), 56-60.
- Antheunis, M., y Schouten, A. (2011). The Effects of OtherGeneratedandSystem GeneratedCuesonAdolescents' PerceivedAttractivenesson Social Network Sites. *Journal of Computer Mediated Communication*, 16(3), 391-406.
- Antoci, A., Sabatini, F., y Sodini, M. (2012). See you on Facebook! A framework for analyzing the role of computer-mediated interaction in the evolution of social capital. *The Journal of Socio-Economics*, 41(5), 541-547.

- Apodaca, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 363-377.
- Bachmair, B. (2011). Media literacy, everybody's darling—its strategic functions and relevant items for a framework? *Media literacy: Ambitions, policies and measures*, 8-39. Recuperado de [http://www.costtransformingaudiences.eu/system/files/cost\\_media\\_literacy\\_report.pdf](http://www.costtransformingaudiences.eu/system/files/cost_media_literacy_report.pdf)
- Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Barbero, M J. (2004). Medios y culturas en el espacio latinoamericano. *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*, 5, 1-16.
- Batista, R. (2014). Campo semántico-discursivo del amor en la telenovela mexicana y brasileña. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 9(24), 267-293.
- Bazalgette, C. (2007). La educación en los medios en el Reino Unido. *Comunicar*, 28, 33-41.
- Bennett, S., Maton, K., y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bennett, S., y Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 321-331.
- Bernabéu, N., Esteban, N., Gallego, L., y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Berrios, L. A., y Buxarraís, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264.
- Bevort, E. (2007). La educación en medios en Francia: difícil consolidación, perspectivas futuras. *Comunicar*, 28, 43-48.
- Blais, J., Craig, W., Pepler, D., y Connolly, J. (2008). Adolescents online: The importance of Internet activity choices to salient relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 522-536.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales, Manual I: El dominio cognitivo*. Nueva York: David McKay Co Inc.



- Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y Adolescentes ante las Pantallas*. Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Brown, B.B. y Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. En G.R. Adamsy M.D. Berzonsky (Eds.), *TheBlackwellhandbook of adolescence* (pp. 330-348). Oxford: Blackwell.
- Brown, C., y Czerniewicz, L. (2010). Debunkingthe ‘digital native’: beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of ComputerAssisted Learning*, 26(5), 357-369.
- Brown, G. (2005). The rough and rosy road: Sites of contestation in Malaysia's shackled media industry. *Pacific Affairs*, 78(1), 39-56.
- Brown, J. E., y Mann, L. (1990). The relationship between family structure and process variables and adolescent decision making. *Journal of Adolescence*, 13(1), 25-37.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33-43
- Buckingham, D. (2002) The Electronic Generation? Children and New Media. En Lievrouw, L. y Livingstone, S. (eds), *The Handbook of New Media* (pp 77-89). London: Sage
- Buckingham, D. (2005). *Media Literacy of Children and Young People Literature Review: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: OFCOM.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., y Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. Londres: London: Knowledge Lab. Recuperado de <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>.
- Buckingham, D., y Rodríguez, C. (2013). Learning about power and citizenship, in an online virtual world. *Comunicar*, 20(40), 49-57
- Burroughs, S., Brocato, K., Hopper, P. F., y Sanders, A. (2009). Media literacy: A central component of democratic citizenship. *The Educational Forum*, 73 (2), 154-167.

- Cabero-Almenara, J., y Tena, R. R. (2001). Violencia, juventud y medios de comunicación. *Comunicar*, 17, 126-132.
- Callejo, J., y Gutiérrez, J. (2012). *Adolescencia entre pantallas*. Barcelona: Gedisa.
- Calvo, M. B., Abad, F. M., y Conde, M. J. R. (2016). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(1), 27-43.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castells, M. (1999). *La sociedad red. La era de la información: economía, sociedad y cultural*. Madrid: Alianza.
- Castillo, A., Fonseca, O., y Almansa, A. (2013). Redes sociales y jóvenes: uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40(1), 1-17.
- Castro Solano, A., y Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 23(2), 155-174.
- 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*. Brussels: European Commission.
- Cepeda, E. (2008). *Grupos juveniles y televisión*. Roma: LuluPress.
- Chóliz, M., Villanueva, V., y Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: uso, abuso ¿y dependencia? del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 1, 74-88.
- Christofides, E., Muise, A., y Desmarais, S. (2009). Information disclosure and control on Facebook: are they two sides of the same coin or two different processes? *CyberPsychology & Behavior*, 12(3), 341-345.
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., y de Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 20(40), 15-23.
- Cole, M. y Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Comisión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:NOT>) (10-01-2011).
- Comisión Europea (Ed.) (2009). Recomendación de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. [Diario Oficial L 227 de 29.8.2009]
- Contreras P. (2014). *La Alfabetización mediática como herramienta de intervención en prisiones*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cook, D., y Campbell, T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin Company: Boston
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- 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.
- Cuervo, S. L., Medrano, C., y Aierbe, A. (2016). Televisión y valores percibidos por los adolescentes: diferencias transculturales y de género/Values perceived by adolescents on television: cross-cultural and gender differences. *Educación XXI*, 19(2), 383.
- Dalton, M. A., Sargent, J. D., Beach, M. L., Titus-Ernstoff, L., Gibson, J. J., Ahrens, M. B., y Heatherton, T. F. (2003). Effect of viewing smoking in movies on adolescent smoking initiation: a cohort study. *The Lancet*, 362(9380), 281-285.
- David-Ferdon, C., y Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12 (21), 83-104.
- Del Pozo, J., y Nuez, L. (2012). Las Tecnologías de la comunicación y la salud pública. En L. Pérez., C. Nuez y J. Del Pozo (Coord.) *Tecnologías de la comunicación*,

- jóvenes y promoción de la salud*. (pp. 72-88). Logroño: Consejería de Salud del Gobierno de la Rioja.
- Del Río J, Sádaba C, y Bringué X. (2010). *Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying*. *Revista de estudios de juventud*, 88, 115-129. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-09.pdf>.
- Dendaluce, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En V. García y R. Pérez (eds.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. (pp. 286-306). Madrid: Rialp.
- Dhaenens, F. (2013). Teenage queerness: Negotiating heteronormativity in the representation of gay teenagers in Glee. *Journal of Youth Studies*, 16(3), 304-317.
- Dobbs, D., y De Kitra Cahana, F. (2011). Cerebro adolescente. *National Geographic–Brasil, ano, 12*, 46-69.
- Doncel, J., y Leena, M. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza. Fundamentación, enseñanza y evaluación*. Sevilla: Alcalá de Guadaíra.
- Dworak, M., Schierl, T., Bruns, T., y Strüder, H. (2007). Impact of singular excessive computer game and television exposure on sleep patterns and memory performance of school-aged children. *Pediatrics*, 120(5), 978-985.
- EAVI (2011) *European Association for Viewers' Interests. Media Literacy*, [en línea]. Bruselas. Recuperado de <http://www.eavi.eu/joomla/component/content/article/47>.
- Elexpuru, I., y Medrano, C. (2001). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: Mensajero.
- Erikson, E. (1985). *Ciclo vital*. Buenos Aires: Paidós.
- Falbe, J., Willett, W. C., Rosner, B., Gortmaker, S. L., Sonneville, K. R., y Field, A. E. (2014). Longitudinal relations of television, electronic games, and digital versatile discs with changes in diet in adolescents. *The American journal of clinical nutrition*, 100(4), 1173-1181.
- Falloon, G. (2015). ¿Cuál es la diferencia? El aprendizaje en colaboración utilizando iPads en aulas convencionales. *Computadoras y Educación*, 84, 62-77.
- Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 7-23.

- Feixa, C. (2003). Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 7, (19), 6-27.
- Fernández Cavia, J. (2000). *El consumidor adolescent. Motivacions, actituds i comportaments dels adolescents davant el consum, les marques i la publicitat*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández, C. O. B. (2015). Ideología mediática y educación en México, ¿influyen en la construcción y mantenimiento de la desigualdad social? *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3, 20-29.
- Ferrés, J. (2003). Educación en medios y competencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 49-69.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., García, A., Aguaded, J., Fernández, J., Figueras, M., y Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Instituto de Tecnología Educativa.
- Ferrés, J., y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Férres, J., y Velilla, J. S. (2011). *Competencia Mediática: Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Fields, R. D. (2008). ¿Neurología? Qué función cumple la sustancia blanca? La investigación reciente demuestra que la sustancia blanca del cerebro interviene en el aprendizaje y en la enfermedad mental. *Investigación y Ciencia: Edición Española de Scientific American*, (380), 54-61.
- Fiske, J. (1987). *Television culture*. Londres: Methuen.
- Flores-Lazaro J. C., y Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. Mexico D.F: El Manual Moderno.
- García del Junco, J., Medina, S. E. y Dutschke, G. (2010). Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz. *Revista economía, gestión y desarrollo*, 9, 35-66.
- García, M. L. G., y Gómez, P. N. (2012). Bloggers y su influencia en la imagen de una marca. *Revista ICONO14*. 7(1), 242-252.

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gesell, A., Ilg, F. y Bates, L. (1997). *El adolescente de 10 a 16 años* (2a. ed). Madrid: Paidós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gordo, A. J., y Megías, I. (2006). *Jóvenes y cultura Messenger*. Madrid: Ancares Gestión Gráfica.
- Greenleaf, C. (2005). Self-objectification among physically active women. *Sex Roles*, 52(1-2), 51-62.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., y Onumah, C. (2013). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. París: UNESCO.
- Guembe, P., y Goñi, C. (2004). *Não conta para os meus pais*. Rio Janeiro: Ediouro Publicações.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence/Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31.
- Hall, S. (2006). The rediscovery of ideology: Return of the repressed in media studies. En C.J. Storey (ed) *Cultural theory and popular cultura A reader* (pp. 124-155). London: Pearson-Prentice-Hall.
- Hargreaves, D. A., y Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: “Comparing” boys and girls. *Body Image*, 1(4), 351-361.
- Heins, M., y Cho, C. (2003). *Media literacy: An Alternative to Censorship*. New York: Free Expression Policy Project.
- Helsper, E. J., y Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520.
- Herrera, F. (2007). La adolescencia y el desarrollo moral y prosocial. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*, 1-57. Recuperado de

[http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:m75RLRayFA8J:scholar.google.com/&hl=es&as\\_sdt=0](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:m75RLRayFA8J:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0)

- Hidalgo, M. C., y Pertiñez, J. (2005). La calidad en los dibujos animados en Televisión. *Revista Comunicar*, 25, 1-8.
- Hleap, J. (2013). Saberes expertos sobre mundos legos. El desperdicio de experiencia en la comunicación para el cambio social. *Revista Nexus Comunicación*, 1(12). Recuperado de: <http://nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/1780/1717>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. (2005). The state of media literacy education. *Journal of Communication*, 55(4), 865-871.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington: The Aspen Institute.
- Hobbs, R., y Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: United Nations Publications.
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Igartua, J. J. (2011). Comunicación mediática, educación para la paz y persuasión narrativa. En D. Páez., M. Martín Beristain., J. L. González-Castro., N. Basabe y J. de Rivera (Eds.), *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz* (pp. 631-668). Madrid: Fundamentos.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2011). *Cifras de población y censos demográficos*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Instituto Nacional de Estadística.
- NIH- Institutos Nacionales de la Salud (2013). *Las drogas, el cerebro y el comportamiento* Recuperado de <https://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/serie->

[de-reportes/las-drogas-el-cerebro-y-el-comportamiento-la-ciencia-de-la-adiccion/las-drogas-y-el-cerebro.](#)

- Inhelder, B., y Piaget, J. (1985). *De la logica del niño a la logica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorios formales*. Barcelona: Paidós.
- Islas, O. I. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, 33, 25-33.
- Ivanović, M. (2014). Development of media literacy—an important aspect of modern education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 438-442.
- Izco, E. (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del target*. Pamplona: Universidad de Navarra, Pamplona.
- Jacquinet, G. (2010) Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs* 2(8) ,153-165 DOI: [10.3166/ds.8.153-165](#)
- Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7(1), 33-43.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos: la cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Jeong, S. H., Cho, H., y Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A metaanalytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454-472.
- Jiménez, M. D. (2005). La juventud como construcción social: análisis desde la psicología social de la adolescencia. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social: REIPS*, 3(1), 1. Recuperado de <http://myslide.es/documents/juventud-como-construccion-social.html>
- Jiménez, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Jocson, K. M. (2015). New media literacies as social action: The centrality of pedagogy in the politics of knowledge production. *Curriculum Inquiry*, 45(1), 30-51.
- Johnson, M. K. (2002). Social origins, adolescent experiences, and work value trajectories during the transition to adulthood. *Social Forces*, 80(4), 1307-1340.



- Kamerer, D. (2013). Media literacy. *Communication Research Trends*, 32(1), 3-26.
- Kearney, M. S., y Levine, P. B. (2015). Media influences on social outcomes: The impact of MTV's 16 and pregnant on teen childbearing. *The American Economic Review*, 105(12), 3597-3632.
- Kellner, D. (2011). *Cultura mediática. Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: Akal.
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., y Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 332-343.
- Kerckhove, D. D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- Kimmel, D. C., Weiner, I. B., y Ascaso, L. E. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Knafo, A., y Schwartz, S. H. (2004). Identity formation and parent child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 439-458.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Korres, O. (2015). *Los valores percibidos por los adolescentes de Bizkaia en su personaje televisivo preferido de ficción seriada: una aproximación desde los modelos de Schwartz y Hall-Tonna*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En S. Balardini. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp.119-134). Buenos Aires: CLACSO.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*, 48(1), 58-69.
- Kuttler, A., La Greca, A., y Prinstein, M. (1999). Friendship qualities and social-emotional functioning of adolescents with close, cross-sex friendships. *Journal of Research on Adolescence*, 9(3), 339-366.

- La Ferrara, E., Chong, A., y Duryea, S. (2012). Soap operas and fertility: Evidence from Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4), 1-31.
- Lau, J. (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. En *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy*. (pp. 76-91). Paris: UNESCO.
- Lau, J., y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar*, 32, 21-30.
- Lau, W. W., y Yuen, A. H. (2014). Developing and validating of a perceived ICT literacy scale for junior secondary school students: Pedagogical and educational contributions. *Computers & Education*, 78, 1-9.
- Lazo, C., y Gabelas, J. A. (2013). Hábitos de consumo televisivo de ficción entre los universitarios que estudian Comunicación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (31), 14-33.
- Lee, A.Y.L. (1999). Infomedia Literacy: An Educational Basic for the Young People in the New Information Age. *Information, Communication and Society*, 2(2), 134-155.
- Lee, A. Y. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1-13.
- Lee, A., Lau, J., Carbo, T., y Gendina, N. (2013). *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies*. Paris: UNESCO.
- Lee, A., y So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 21(42), 137-146.
- 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.
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S., y Purcell, K. (2010). Teens and mobilephones: Text messagingexplodes as teens embrace it as thecenterpiece of theircommunicationstrategieswithfriends. *Pew Internet & American Life Project*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED525059>
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., y Zickuhr, K. (2010). *Social Media and Mobile Internet Use amongTeens and Young Adults. Millennials*. Washington :Pew Internet and American Life Project. Recuperadode:<http://www.pewinternet.org/>

[files/oldmedia/Files/Reports/2010/PIP\\_Social\\_Media\\_and\\_Young\\_Adults\\_Report\\_Final\\_with\\_toplevels.pdf](#)

- León, A. (2002). Teorías e investigación de la comunicación en América Latina. Situación actual. *Ámbitos: Revista Andaluza de Comunicación*, 7, 19-47.
- Lerner, R. M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32.
- Leung, L., y Lee, P. S. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media & Society*, 14(1), 117-136.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lévy, P., y Da Costa, C. I. (1993). *Tecnologias da inteligência*, As. Sao Paulo: Editora 34.
- Li, Y., y Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9 (4), 671-696.
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2010). Balancing Opportunities and Risks in Teenagers' Use of the Internet: the Role of Online Skills and Internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12 (2), 309-329.
- Livingstone, S., Van Couvering, E., y Thumim, N. (2005). *Adult media literacy: A review of the research literature*. Londres: Media@LSE
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006, BOE 4 de Mayo.
- LOCE, (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, BOE 24 de Diciembre.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo 3/1990, BOE 4 de Octubre.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. 8/2013. BOE 9 de Diciembre.

- López, O., Honrubia, M. L., y Freixa, M. (2012). Adaptación española del "Mobile Phone Problematic Use Scale" para población adolescente. *Adicciones*, 24 (2), 123-130.
- López, A. M., y Castro, A. (2007). *Adolescencia: límites imprecisos*. Madrid: Alianza.
- López, J. L. (2006). Educación en valores mediante el fútbol y el atletismo a través de los medios de comunicación: dos ejemplos contrapuestos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 6(21), 59-66.
- López, L. P. H. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid: Paraninfo.
- Lozano, J. C. (1996). Media reception on the Mexican border with the United States. *Mass media and free trade: NAFTA and the cultural industries*, 3, 157-186.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., y Gasser, U. (2013). *Teens and mobile apps privacy*. Washington: Pew Internet and American Life Project.
- Madell, D., y Muncer, S. (2005). A study from a 'rational actor' perspective. *Information, Communication & Society*, 8(1), 64-80.
- Mansell, R. (2004). Political economy, power and new media. *New Media and Society*, 6(1), 74-83.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9 (11), 159-187.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., y Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
- Martens, H., y Hobbs, R. (2015). How media literacy supports civic engagement in a digital age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137.
- Martín, R. C. (2001). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias Pedagógicas*, (6), 187-199.
- Martínez, E. M., y Morán, R. B. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 235-259.

- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Masterman, L. (1980). *Teaching about television*. Londres: Macmillan.
- Maynard, A., Subrahmanyam, K. y Greenfield, P. (2005). Technology and the development of intelligence. En R. J. Sternberg y D. Preiss (Eds.), *Intelligence and technology. The impact of tools on the nature and development of human abilities*, (pp. 3-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- McQuail, D. (1983). *Introducción a la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Media Literacy Week (2010). What is Media Education? Recuperado de [www.medialiteracyweek.ca/en/101\\_whatism.htm](http://www.medialiteracyweek.ca/en/101_whatism.htm)
- Mediasmarts (2014) Digital Literacy Fundamentals. Recuperado de <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals>
- Medrano, C. (2008a). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV. *Comunicar*, 31, 387-392.
- Medrano, C. (2008b). Televisión y educación: del entretenimiento al aprendizaje. *Teoría de la educación*, 20, 205-224.
- Medrano, C. y Aierbe, A. (2008). Valores y contextos de desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-68.
- Medrano, C., Aierbe, A., y Martínez de Morentín, J. I. (2011). Valores percibidos en el medio televisivo por adolescentes en contextos transculturales. *Comunicar*, 19 (37), 117-124. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C37>
- Medrano, C., Aierbe, A. y Palacios, S. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 65-84. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/79048>
- Medrano, C., Cortés, A., Aierbe, A., y Orejudo, S. (2010). Los programas y características de los personajes preferidos en el visionado de la televisión: diferencias evolutivas y de sexo. *Cultura y Educación*, 22(1), 3-20.
- Medrano, C., Cortés, A. y Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*, 342, 307-328.

- Medrano, C., Cortés, A. y Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en la televisión: un estudio con adolescentes. *REIFOP*, 12(4), 55-66. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Medrano, C., Martínez de Morentín, J. I. y Pindado, J. (2014). Identificación con los personajes televisivos y valores percibidos por los adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 31-48
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista ALETHEIA*, 2(2).
- Mejía, M. R. (2012). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. [www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf)
- MEN (2014) Bachillerato general unificado. Quito. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado/>
- Miller, C. (2009). Twitter es más atractivo para los adultos que para los adolescentes. Periodico La Nación.27-08-2009.
- Montero, I., y León, O. G. (2006). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana
- Mora Ordóñez, E. (2012). Del sueño americano a la utopía desmoronada: cuatro novelas sobre la inmigración de México a Estados Unidos. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 54, 269-295.
- Moratalla, N. (2011) Neurobiología de la Adolescencia El control del Circuito Afectivo-Cognitivo. Recuperado de: <http://arvo.net/uploads/file/ACRE/ACRE02-NeurobiologiaAdolescencia.pdf>
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.
- Morduchowicz, R. (2008). *La Generación Multimedia: Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.

- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreira, M. A. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de innovación educativa*, 212, 55-59.
- Moreno, I., García, F., Souza, K. (2009). Estudiantes y educadores: nativos y no nativos digitales. *Icono* 14,12, 93-108.
- Muñoz, G. (2010). ¿De los "nuevos medios" a las "hipermediaciones"? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 9-16. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140328112651/delosnuevosmedios.GermanM.pdf>
- Murcia, A. R. (2016). Telenovela y género en Colombia. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(4), 45-64.
- Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40, 31-39.
- NAMLE (2010). Media Literacy Defined. National Association for Media Literacy Education. Recuperado de <http://namle.net/publications/me-dia-literacy-definitions>
- Navarro, J. (1997). Adolescencia y valores. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1, 84-90.
- Núñez, P., García, M., y Hermida, L. (2012). Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales y jóvenes en la web 2.0. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67, 1-15.
- Oblinger, D. (2003). Boomers gen-xers millennials. *EDUCAUSE review*, 500 (4), 37-47.
- OCDE-DeSeCO (2003). Definición y selección de competencias clave. Recuperado de [www.deseco.admin.ch/](http://www.deseco.admin.ch/).
- Ochaita, E., Espinosa, M. A., y Gutiérrez H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 87-110.
- OFCOM (2004). Ofcom's strategy and priorities for the promotion of media literacy: Consultation document. Recuperado de [www.OFCOM.org.uk/tv/PSBreview/psb](http://www.OFCOM.org.uk/tv/PSBreview/psb).

- OFCOM (2005). "Public service broadcasting review phase 3: competition for quality" (8 February). Recuperado de [www.OFCOM.org.uk/tv/PSBreview/psb\\_review/?a=87101](http://www.OFCOM.org.uk/tv/PSBreview/psb_review/?a=87101).
- OFCOM (2008). *Social Networking: A quantitative and qualitative research report into attitudes, behaviours and use*. London: Office of Communications.
- OFCOM (2010). What is Media Literacy – Ofcom's Definition. Recuperado de <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/medialiteracy/about>
- Olavarría, J. (2003). *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO
- Oliva, A., y Antolín, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de Psicología*, 31(1), 53-66.
- Ovelar, R., Benito, M., y Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. *Revista Icono*, 14. 31-53.
- Pasquier, D. (1996). Teen Series Reception: Television, Adolescent and Culture of Feelings. *Childhood: A Global Journal Child Research*, 3(3), 351-373. doi:10.1177/0907568296003003004
- Pennington, N. (2009). *What it means to be a (Facebook) friend: Navigating friendship on social network sites*. En Paper presented the annual meeting of the NCA 95th annual convention, Chicago Hilton & Towers, Chicago, IL Online (Vol. 24, p. 13).
- Penuel, W. R., Bates, L., Gallagher, L. P., Pasnik, S., Llorente, C., Townsend, E., y VanderBorgh, M. (2012). Supplementing literacy instruction with a media-rich intervention: Results of a randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 115-127.
- 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. (2013). Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones: cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la alfabetización mediática e informacional. En J. Díaz., A. Santisteban y A. Cascajero, (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 271-313) Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones. Alcalá.



- Pérez Tornero, J. M., Celot, P., y Varis, T. (2007). *Study on the current trends and approaches to Media Literacy in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- Pérez Tornero, J. M., Martínez-Cerdá, J. F., Pegurer Caprino, M., y Othman, D. A. (2013). Midiendo la Alfabetización Mediática, en Europa 2005-2010. *Alfabetización Mediática: De la Piedra Rosetta al siglo XXI. Hacia un Observatorio Europeo de Alfabetización Mediática. Informe* (2013).
- Pérez Tornero, J. M., y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo* (Vol. 2). Editorial Uoc: Barcelona.
- Pérez Villacís, L. A. (2013). *Análisis de los discursos y contenidos de las narco novelas y el impacto que estas han tenido en los niños de 15 a 17 años que habitan en el sur de Quito*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Pertierra, A. C. (2015). Cuban girls and visual media: bodies and practices of (still-) socialist consumerism. *Continuum*, 29(2), 1-11.
- Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 67-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120206>
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Martínez Roca.
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 22, 71-86.
- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Cohen, M., Chen, Y. C. Y., y Fitzgerald, E. (2008). Effects of a peer-led media literacy curriculum on adolescents' knowledge and attitudes toward sexual behavior and media portrayals of sex. *Health Communication*, 23(5), 462-472.
- Potter, W. J. (2011). Conceptualizing mass media effect. *Journal of Communication*, 61(5), 896-915.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos sek 2.0. Institución Educativa SEK. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

- Prieto, C. A. (2009). Información y consumo de drogas: la TV como factor de riesgo en niños escolares. *Comunicar*, 33, 125-132.
- Pungente, J. J., Duncan, B., y Andersen, N. (2005). The Canadian Experience: Leading the Way. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 104(1), 140-160. DOI: 10.1111/j.1744-7984.2005.00009.x
- Raffa, J. B. (1983). Television: The Newest Moral Educator?. *Phi Delta Kappan*, 65(3), 214-15.
- Raymond, B. (1986). *El desarrollo social del niño y el adolescente*. Barcelona: Hender.
- Reich, S., Subrahmanyam, K., y Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology*, 48(2), 356- 368.
- Reig, D., y Vílchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Rey, G. (2009). *Industrias culturales, creatividad y desarrollo*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Rincón, O. (2013). Todos temos um pouco do tráfico dentro de nós: um ensaio sobre o narcotráfico/cultura/novela como modo de entrada para a modernidade. *MATRIZES*, 7(2), 193-219.
- Rincón, O. (2016). Por fin triunfan los malos: La ilegalidad cool de las series de televisión. *Nueva Sociedad*, 263, 150-159.
- Rocha, T. y Díaz, R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21 (1), 42-49.
- Romero, J. B., y Degrado, M. D. (2008). Recepción de telenovelas y perspectiva de género. *Comunicar*, 31, 673-679.
- Romine, C. B., y Reynolds, C. R. (2005). A model of the development of frontal lobe functioning: Findings from a meta-analysis. *Applied neuropsychology*, 12(4), 190-201.
- Ruiz, N. E., Morón, N. B., Páez, A. R., y Hernández, L. G. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula* (Vol. 2). Madrid: Ministerio de Educación.

- Sáez Vacas, F. (2004). *Más allá de internet: la Red Universal Digital. X-Economía y Nuevo Entorno Tecnosocial*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Sanbonmatsu D., Strayer D., Medeiros-Ward N., y Watson J. (2013) Who Multi-Tasks and Why? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking. *PLoS ONE*, 8(1), e54402. doi:10.1371/journal.pone.0054402.
- Sánchez-Queija, I., y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Santaella, L. (2012). *Culturas y artes de lo poshumano*. Sao Paulo: San Pablo.
- Santibáñez, J. (2005). Televisión: un recurso para adquirir conocimientos, procedimientos y valores. *Comunicar*, 25, 363-364.
- Santibáñez J., y Latorre, C. (2013). Competencia mediática ante los valores transmitidos por los medios de comunicación: análisis cuantitativo y cualitativo. *Didáctica, innovación y multimedia*, 26, 0001-19.
- Schmitt, N. B. (2012). *El proceso de subjetivación de los jóvenes: Entre la estigmatización y el control social*. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- 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 behavior*, 55(5), 597-604.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. Questionnaire Package of the European Social Survey, 259-290. Recuperado de [http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core\\_ess\\_questionnaire/ESS\\_core\\_questionnaire\\_human\\_values.pdf](http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf)

- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2003). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255. doi:10.1016/S0092-6566(03)00069-2
- Schwartz, O. (2011). Who moved my conversation? Instant messaging, intertextuality and new regimes of intimacy and truth. *Media, Culture & Society*, 33(1), 71-87.
- Serrano, G., El-Astal, S., y Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: análisis comparativo. *Psicothema*, 16(3), 468-475.
- Sevillano, M. L. (2001). La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes menores de 14-18 años. *Revista de Educación*, 326, 333-334.
- Small, G., y Vorgan, G. (2008). *El cerebro Digital. Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Urano.
- Smith, J., Skrbis, Z., y Western, M. (2013). Beneath the 'Digital Native' myth: Understanding young Australians' online time use. *Journal of Sociology*, 49(1), 97-118.
- Somyürek, S., y Coşkun, B. K. (2013). Digital competence: Is it an innate talent of the new generation or an ability that must be developed? *British Journal of Educational Technology*, 44(5), E163-E166.
- Stassen, K. y Thompson, R.A. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Steinberg, L. (2012). Should the science of adolescent brain development inform public policy? *Issues in Science and Technology*, Spring, 67-78.
- Stornaiuolo, A., DiZio, J. K., Hellmich, E. A., y Hull, G. A. (2013). Expanding community: Youth, social networking, and schools. *Comunicar*, 40(20), 79-87.
- Stuss, D., y Levine, B. (2002). Adult clinical neuropsychology: lessons from studies of the frontal lobes. *Annual review of psychology*, 53(1), 401-433.

- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., y Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 7-30.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., y Tynes, B. (2004). Constructing sexuality and identity in an online teen chat room. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 651-666.
- Sullivan, H. S. (1974). *La teoría interpersonal de psiquiatría*. Buenos Aires: Psiqué.
- Sunkel, G. (2006). *El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sunkel, G., y Catalán, C. (1993). Comunicación y política en América Latina. *Historia crítica*, (7), 4-15 Recuperado DialnetComunicacionYPoliticaEnAmericaLatina 2186708%20(1).pdf.
- Tan, A. Nelson, L., Dong, Q. y Tan, G. (1997). Value Acceptance in Adolescent Socialization: A Test of a Cognitive-Functional Theory of Television Effects. *Communication Monographs*, 64, 82-97. doi: 10.1080/03637759709376406
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital*. New York: McGraw-Hill.
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 5.
- Teo, T. (2013). An initial development and validation of a Digital Natives Assessment Scale (DNAS). *Computers and Education*, 67, 51-57.
- Tosun, L. (2012). Motives for Facebook use and expressing “true self” on the Internet. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1510-1517.
- Tucho, F. (2006). Educación en medios de comunicación y democracia: Retos y propuestas para una sociedad en transformación. *Redes.com: Revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, 3, 263-274.
- Ugalde, L. (2015). *La percepción de valores en personajes televisivos y los hábitos televisivos en adolescentes: un estudio transcultural*. Donostia-San Sebastián: Universidad Pública del País Vasco (UPV-EHU).

- Underwood, M. K., Rosen, L. H., More, D., Ehrenreich, S. E., y Gentsch, J. K. (2012). The BlackBerry project: capturing the content of adolescents' text messaging. *Developmental Psychology*, 48(2), 295-302.
- UNESCO (1982). Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los Medios de Comunicación (1982) promulgada por la UNESCO. Recuperado de [www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)
- UNESCO (1990) Declaración mundial de educación para todos. Jomtien. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO (1999) Conferencia de Viena: Educación en medios para jóvenes. Recuperado de <https://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>
- UNESCO (2002) Seminario de Sevilla “Educación en medios para jóvenes”. Recuperado de [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=5680&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (2011). Declaración de Praga sobre alfabetización mediática. Recuperado de [www.cca.eca.usp.br/noticia/756](http://www.cca.eca.usp.br/noticia/756)
- UNESCO (2014) Declaración de París sobre la alfabetización mediática. Foro Europeo de Medios de Comunicación e Información de la Alfabetización. París. Recuperado de [http://www.oficinamediaespana.eu/noticia\\_literacy.asp?p=declaracion-de-paris-sobre-la-alfabetizacion-mediatica](http://www.oficinamediaespana.eu/noticia_literacy.asp?p=declaracion-de-paris-sobre-la-alfabetizacion-mediatica)
- Unión Europea (2007) Directiva 2007/65/CE sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de la radiodifusión televisiva actividades. Bruselas. Recuperado de <http://www.wipo.int/wipolex/es/details.jsp?id=7881>
- Valkenburg, P., y Peter, J. (2007). Online communication and adolescent wellbeing: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer Mediated Communication*, 12(4), 1169-1182.
- Vallejo, A. (2012). Medios de comunicación de masas y sistema de valores: un acercamiento al programa de Responsabilidad Social Corporativa de Telecinco. *Revista de Responsabilidad Social de la Empresa*, 12, 91-124.

- Van Cleemput, K. (2012). Friendship type, clique formation and the everyday use of communication technologies in a peer group: A social network analysis. *Information, Communication & Society*, 15(8), 1258-1277.
- Van der Merwe, P. (2013). Adolescent Violence: the risks and benefits of electronic media technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 87-93.
- Vélez, L. B. (2016). Ethos y familia en Café con aroma de mujer. *Enunciación*, 21(1), 123-136.
- Vera, N. J. A. y Valenzuela, M. J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 35-55.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villegas, I. M. (2014). *Alfabetización mediática y cultura escolar: adquisición y uso de las competencias mediáticas dentro y fuera del entorno escolar*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Webb, T., Martin, K., Afifi, A. A., y Kraus, J. (2010). Media literacy as a violence-prevention strategy: A pilot evaluation. *Health Promotion Practice*, 11(5), 714-722.
- Wilksch, S. M., y Wade, T. D. (2014). Depression as a moderator of benefit from Media Smart: A school-based eating disorder prevention program. *Behaviour Research and Therapy*, 52, 64-71.
- Willoughby, T. (2008). A short-term longitudinal study of Internet and computer game use by adolescent boys and girls: prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, 44(1), 195-204.
- Wilson, C., y Duncan, B. (2008). Implementing mandates in media education: The Ontario experience. *Comunicar*, 32, 127-140.

Wilson C, Grizzle A, Tuazon R, Akyempong K. y Cheung CK (2011) *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para profesores* Paris: UNESCO.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Yang, C. C., y Brown, B. B. (2013). Motives for using Facebook, patterns of Facebook activities, and late adolescents' social adjustment to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 403-416. DOI: 10.1007/s10964-012-9836-x.



# **Anexo 1**

Cuestionario: Grado de competencia mediática e informacional en adolescentes





United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



UNESCO Chair in Communication  
and Educational Values  
Donostia – San Sebastian. Spain



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

## **Questionario:**

Referencia \_\_\_\_\_

# **Grado de competencia mediática e informacional en adolescentes**

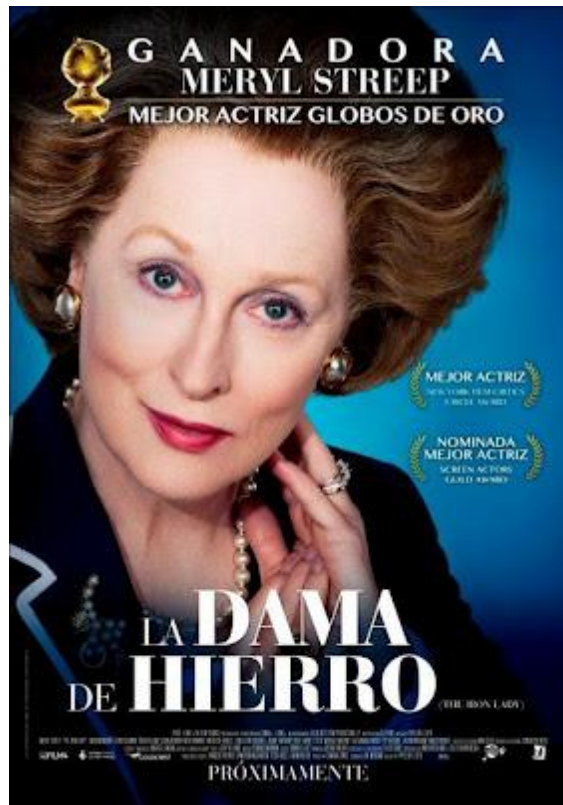
PRETEST 1 (ANTES DE LA INTERVENCIÓN)

### Datos Generales

Nombres y apellidos		
Sexo	Hombre	Mujer
Ciudad		
Edad		
Colegio		
Fecha		



1. Observa con atención esta imagen. Es el cartel promocional de una película



1.1 ¿Cómo hacer todo el

crees que se logró anuncio?

- a) A partir de un programa de ordenador
- b) A través de una fotografía
- c) A través de una fotografía y un programa de ordenador


1.2 Si quisieras encontrar el cartel promocional en internet, ¿qué palabras introducirías en el buscador para encontrarlo?

---

---

---

---

1.3 Busca el cartel promocional e inserta el enlace o *link* en el cuadro amarillo. ACCEDE AL BUSCADOR Y REGRESA AL CUESTIONARIO PARA RESPONDER Y CONTINUAR.

2. ¿Cómo se respetan los derechos de autor cuando se utilizan los siguientes productos?

Archivo	1.Pagando	2. Nombrando la fuente	3. No es necesario
a) Video colgado en Youtube			
b) Artículo publicado en un blog			
c) Canción en un CD			

3. Observa el siguiente anuncio y responde. Para ello accede al buscador y al acabar regresa al cuestionario.

[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=DFvalQ7KUCg](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=DFvalQ7KUCg)



Si el anuncio influye en la decisión de compra de una persona, ¿por qué crees 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


4. Cuando las noticias van acompañadas de imágenes no hay tanto riesgo de ser manipulado, porque gracias a las imágenes se puede ver la realidad.

Verdadero

Falso

No sé

5. Completa la siguiente tabla marcando las posibilidades que tiene cada dispositivo.

Dispositivo	¿Qué puede almacenar?		
	Audio	Imágenes	Texto
Ordenador			
Tablet			
MP4			
DVD (disco)			
Móvil			

6. Marca la foto que mejor describe esta frase. PENSATIVA Y TRISTE, PERO

SERENA



1



2



3



4



5



6



7



8



9

7. ¿Por qué has elegido esta fotografía? Señala la frase que más se acerca a tu opinión. Marca sólo una opción.

a) En ella se juega con colores fríos, se ha eliminado la profundidad de campo y no tiene una angulación enfática.

- b) La sensación de tristeza la observamos en el rostro, su cara está seria y está mirando como al infinito.
- c) La perspectiva y el color aportan mayor sensación de soledad y tristeza profunda.
- d) No sé, porque todas pueden mostrar este título, pero me gusta más esa


8. Presta atención a estas imágenes y crea una historia coherente. Comienza por la imagen número uno y añade cinco más. Señala en las casillas inferiores

**Foto de inicial**



1



2



3



4



5



6



7



8



9

los números de las imágenes que has elegido para contar la historia coherente.

1					
---	--	--	--	--	--

9. Observa los anuncios y selecciona el que más te gustó desde tu punto de vista artístico.

- **Corolla:** [http://www.youtube.com/watch?v=51NDTfRVPBc&list=PL9B893728959B1E0B&index=4&feature=plpp\\_video](http://www.youtube.com/watch?v=51NDTfRVPBc&list=PL9B893728959B1E0B&index=4&feature=plpp_video)
- **Ford Puertas:** <http://www.youtube.com/watch?v=q->




10. Elige las tres frases que mejor reflejan los motivos estéticos por los cuales has 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 transmite	
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 molan	
8	Porque paso de los demás	

11. Si crees que el anuncio de *Corolla* no se basa en la razón, ¿cómo piensas que consigue que nos interese por el coche? Selecciona la frase con la que más te identificas.

- a) No lo sé
- b) Narra una historia que al final transmite que quien adquiera el producto podrá mejorar su imagen o estará más satisfecho.
- c) Porque utiliza elementos que desean muchas personas, como son el atractivo físico, la apariencia, el confort y la moda.
- d) Porque es novedoso. De esta manera se mantiene mejor en la memoria y ayuda a recordar la marca.


12. Explica al autor del anuncio de *Corolla*, cuál es tu opinión sobre el anuncio que ha hecho. Selecciona la frase con la que más te identificas.

- a) No lo sé
- b) Le valoraría bastante favorable (8 sobre 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.


13. "Software libre" es aquel soporte lógico del sistema informático que permite libremente a los usuarios copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software, siempre que se informe a sus creadores y respondan a los intereses del programador.

Verdadero

Falso

No sé



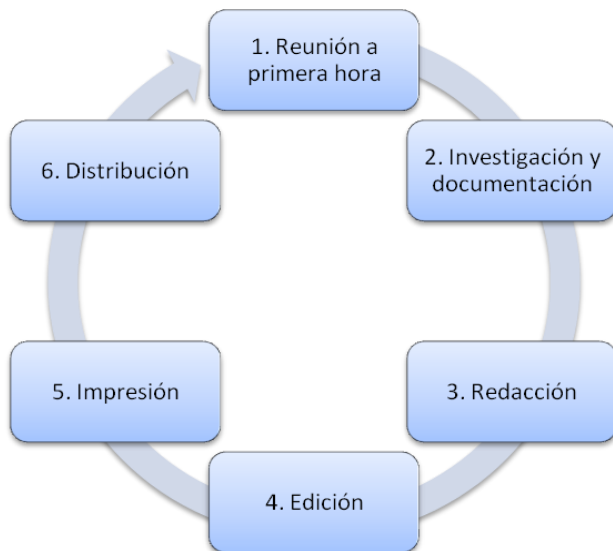
14. Une las profesiones que aparecen en la columna de la izquierda con las definiciones de la columna derecha. Utiliza los números que correspondan. Ten en cuenta que hay definiciones que sobran.

Realizador/realizadora	<b>1</b>	a) Quien se encarga de tomar imágenes durante la grabación	
Cámara	<b>2</b>	b) Auxiliar del productor en todas las fases de la producción previas a la emisión del programa	
Productor/productora	<b>3</b>	c) Une o monta las imágenes grabadas dándoles un sentido narrativo	
Editor/Editora	<b>4</b>	d) Quien prepara todas las etapas para llevar a cabo el programa de principio a fin	
Attrezzista-preparador(a) de escenografía	<b>5</b>	e) Quien dirige desde el control cómo se toman las imágenes del plató y las selecciona para ofrecer al espectador el producto	
Guionista	<b>6</b>	f) Quien señala a qué cámara debe mirar el presentador, anima al público y señala los cortes de publicidad	
Regidor/Regidora	<b>7</b>	g) Quien maquilla y peina a las personas que aparecen en la pantalla	
		h) Quien prepara y dirige actrices y actores antes de grabar cada escena	
		i) Quien escribe con detalle el documento audiovisual para que éste pueda ser realizado	
		j) Quien distribuye los objetos en el decorado de una producción audiovisual	

15. Señala a qué proceso de producción corresponde la siguiente secuencia.

Marca una sola opción.

Una revista <i>online</i>	<input type="checkbox"/>
Un periódico	<input type="checkbox"/>



Un blog	
Un programa de radio	

16. Imagina que vas a participar en un concurso de video. Ordena las siguientes acciones en la fase que corresponda. *Sólo debes colocar la letra de cada frase.*

- a) Construcción de guión 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 guión 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

Pre producción	
Rodaje	
Posproducción	

17. Marca con las cruces que correspondan cuáles de estas afirmaciones definen a las televisiones públicas, a las privadas o a ambas.

	Públicas	Privadas	Ambas
Deben cumplir un servicio público			

Se financian a través de la publicidad			
Los estamentos políticos nombran sus puestos directivos			
Tienen algún tipo de financiación pública			

18. Señala en cada frase lo que corresponde a tu manera de actuar.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
a) Ver las fotos del perfil de mis amigos en las redes sociales me ayuda a personificarlos mejor					
b) Me gusta compartir enlaces favoritos o mi trabajo creativo en medios sociales ( <i>Facebook...</i> )					
c) Cuando estoy <i>online</i> , me gusta sentir que formo parte de un grupo.					
d) Utilizo herramientas como <i>Google maps, Earth</i> etc. para orientarme en sitios que no conozco					
e) Organizo y/o informo de eventos y actividades a través de aplicaciones <i>online</i> ( <i>Whatsapp, Twitter, Facebook...</i> )					

19. ¿Hay razones para quejarse de algunas televisiones? Marca 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					

20. Si te quejases, ¿cuáles serían las razones? Marca todas las razones que más responden a tu opinión.

- a) La manera de expresarse en los conflictos (insultos, malos modales, gritos...)
- b) La ausencia de respeto a minorías y grupos vulnerados (mujeres, grupos étnicos, homosexuales)
- c) La manipulación en los productos publicitarios y los contenidos consumistas
- d) La ausencia de franjas horarias para cada tipo de público
- e) Porque le otorgan mucha importancia a la política
- f) Porque le otorgan mucha importancia a un solo deporte
- g) La constante promoción del consumismo y la proyección de personas consumistas asociadas al éxito.


21. Imagina que has visto el último capítulo de tu serie favorita de televisión y quieres compartirlo con otras personas. Marca la **opción más apropiada** para discutir sobre lo que has visto.

- a) Correo electrónico
- b) *Whatsapp*
- c) Tu blog


d) Un foro

e) *Twitter*


22. En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones

	<b>Nada</b>	<b>Casi nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
1. Asistir a una clase <i>online</i> es igual que asistir a una clase en el aula						
2. La experiencia con algunos videojuegos me facilita la comprensión de personas que son diferentes a mí						
3. La publicidad se vale de las emociones para vender los productos						
4. Los medios de comunicación ofrecen una mirada estereotipada hacia otras culturas y/o grupos minoritarios						
5. La utilización de videojuegos hace que las personas estén más abiertas a otras culturas						
6. La utilización de fuentes de internet nos asegura una información de alta calidad						
7. Los medios de comunicación facilitan el acercamiento a conocer otras culturas y otras formas de pensamiento						
8. La publicidad utiliza la belleza femenina para hacer más atractivos los productos que promocionan						
9. Los videojuegos combinan entretenimiento y						

publicidad						
10. Vivir una experiencia en un entorno virtual, es igual a vivirla en la vida real.						
11. La información que encuentras por internet sobre cualquier tema es verdadera						
12. Las plataformas <i>online</i> facilitan la realización de proyectos colaborativos						

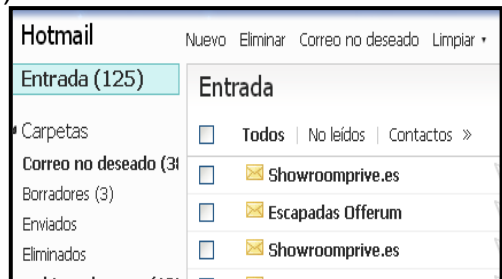
23. Marca a qué hace referencia cada imagen.

<b>Trabajo colectivo</b>	
<b>Participación ciudadana</b>	
<b>Intercambio de datos</b>	
<b>Debate</b>	
<b>Comentario y/o cotilleo</b>	

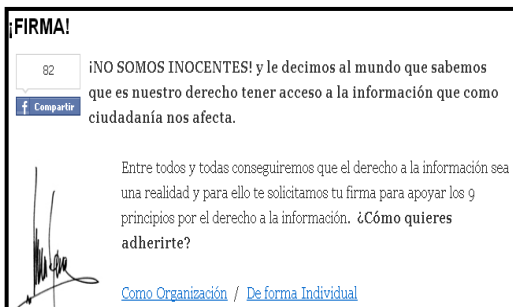
a)



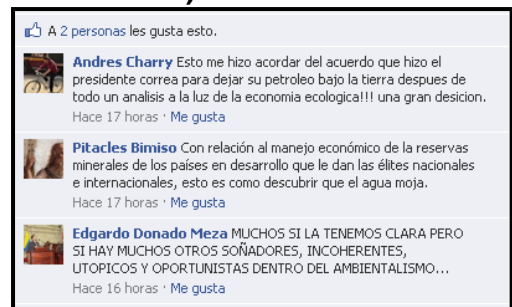
b)



c)



d)



e)









# **Anexo 2**

Cuestionario de Valores y Televisión Val-CMI.V.0.3.



1. Observa las siguientes secuencias

- [http://www.youtube.com/watch?v=rr\\_4DrMIZuM&list=PL9B893728959B1E0B](http://www.youtube.com/watch?v=rr_4DrMIZuM&list=PL9B893728959B1E0B)
- <http://www.youtube.com/watch?v=GuyP9zuEbV8&list=PL9B893728959B1E0B&index=15>

Tras visionar las dos secuencias de la serie "Big Bang" ¿en qué medida crees que el personaje de Sheldon refleja las afirmaciones señaladas a continuación?

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Casi nada	Nada
1. Es importante para él tener ideas nuevas y ser creativo/a. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Para él es importante ser rico. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Para él es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le admire por lo que hace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le gustan las sorpresas y siempre busca experimentar cosas nuevas. Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aún cuando nadie le esté observando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Le parece importante escuchar a las personas que son	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

distintas a él. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas.						
<b>9.</b> Para él es importante ser humilde y modesto. Trata de no llamar la atención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>10.</b> Pasárselo bien es muy importante para él. Le agrada “consentirse” a sí mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>11.</b> Es importante para él tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad y no depender de los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>12.</b> Es muy importante para él ayudar a la gente que le rodea. Se preocupa por su bienestar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>13.</b> Para él es importante ser una persona muy exitosa. Espera que la gente reconozca sus logros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>14.</b> Es importante para él que el gobierno le proteja contra todos los peligros. Quiere que el estado sea fuerte para así poder defender a sus ciudadanos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>15.</b> Anda siempre en busca de aventuras y le gusta arriesgarse. Tener una vida llena de emociones es importante para él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>16.</b> Es importante para él comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>17.</b> Para él es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>18.</b> Es importante para él ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>19.</b> Cree firmemente que las personas deben proteger la Naturaleza. Le es importante cuidar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

el medio ambiente.						
<b>20.</b> Las tradiciones son importante para él. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21.</b> Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él es importante hacer cosas que le resulten placenteras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



# **ANEXO 3**

Cuadernillo de trabajo para el alumnado

# Competencia mediática e informacional en adolescentes



## Cuadernillo de trabajo para el alumnado

Proyecto de intervención educativa


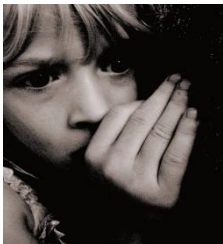




Nombres y apellidos		
Sexo	Hombre	Mujer
Ciudad		
Edad		
Colegio		







## Alumnado 1

	Imagen	Emoción que transmite	Sonido
1			
2			
3			
4			
5			
6			

# 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>*



## Ficha Alumnado 3

# El uso del color en el cine

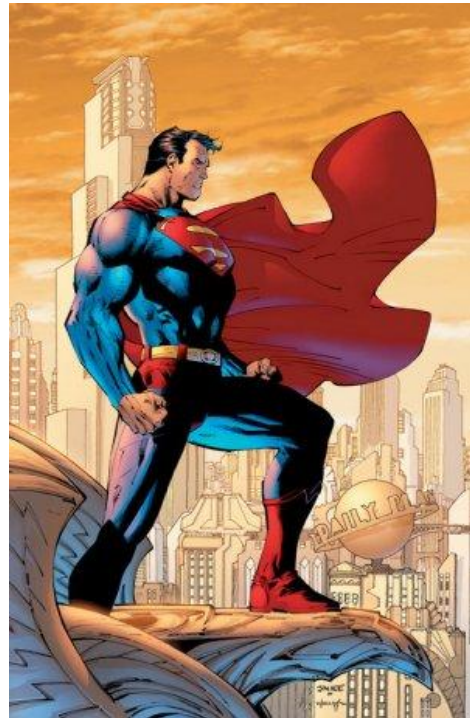
---

Tal como sucede en la fotografía y en el cómic, el color tiene un fin narrativo y estético. En la actualidad se intenta que el color refleje la realidad. Sin embargo, cuando se quiere expresar un espacio de tranquilidad suele utilizarse lentes con filtros de una gama cromática de verdes y azules. En este caso el color cumpliría una función estética.

Los colores al representar símbolos, también son utilizados como complemento de la narración de una historia. Por ejemplo, cuando se refieren al mundo de los muertos o de los personajes malvados, los colores son blancos y negros; pero cuando se quiere señalar el mundo de los vivos o de los súper héroes se utiliza la gama cromática contraria de rojos, verdes y amarillos. En estos casos la función del color se convierte en narrativa.

Algunos ejemplos del uso del color en el cine.

- Rojo, Azul y Amarillo. Los colores de los súper héroes estadounidenses suelen combinar en sus trajes los colores de la bandera de este país. *Superman, Capitán América y Spiderman*. Es un himno a este país y sus valores.
- *“Rosa se relaciona con la dependencia y la sobreprotección. Este color es muy usado en películas especialmente dirigidas hacia el sexo femenino. Por ejemplo en “Legalmente rubia 2” el color rosa predomina y trata de reflejar una imagen muy femenina ya que está basada en una novela que se escribió en la etapa de la liberación femenina. En dicha película el color rosa nos refleja dependencia hacia su perrito, ya que a todos lados lo lleva y no puede hacer nada sin él y lo sobreprotege, al igual que ella es una chica sobreprotegida ya que los otros piensan que es muy frágil”*



Adaptado de <http://cineppetl.blogspot.com.es>

## Ficha Alumnado 4

# Uso de los colores en la web

---

El uso del color en la web es un asunto que muchas veces suele dejarse al gusto y criterio del diseñador del sitio pero que, sin embargo, ocupa un lugar preponderante en la identidad del mismo. Existen muchas opiniones sobre qué colores utilizar, cómo seleccionarlos y qué resulta más adecuado. Sin embargo, la realidad es que cada caso de diseño requiere un análisis exhaustivo para que la elección se realice correctamente.

Existen criterios objetivos si se quiere obtener un diseño equilibrado y agradable, que ni estrese ni canse.

Cuando piense en cómo desearía que “se vea” su marca online, debe considerar que en diseño web es recomendable utilizar 3 colores; más de esta cantidad podrían saturar la página y pondría en riesgo la comprensión del mensaje, menos de esta cantidad llevarían a la monotonía, los visitantes podrían aburrirse y abandonar el sitio.

Resulta importante seleccionar cuidadosamente los colores a emplear, considerando que deberá elegir un color “primario” como tono básico de la página, por lo cual será el color predominante; un color “secundario” para resaltar áreas importantes (módulos destacados, columnas) que por lo general es un color próximo al color primario; y un color “destacado” para resaltar aspectos concretos (enlaces, accesos, ítems), deberá ser un color contraste, por este motivo deberá usarse con moderación.

*Tomado de <http://desarrolloydisenoweb.grupocreartel.com.ar>*

## Ficha Alumnado 5

# El uso de los colores

### Qué color usar y por qué: significado de los colores

**Rojo:** es un color altamente visible y considerado emocionalmente intenso por lo cual es usado para estimular a las personas a tomar decisiones rápidas. Se recomienda usarlo en pequeñas proporciones, para no generar estridencias. Es muy común verlo en textos e imágenes que funcionan como vínculos o botones de “Comprar Ahora” y “Adicionar al Carrito de Compras”. Generalmente se usa en los sitios web como color “destacado”, es aconsejable no seleccionar este color como color principal.



**Naranja:** este color suele usarse para llamar la atención sobre algún elemento particularmente importante del diseño; si bien es un color cercano al rojo, no es tan agresivo como éste. Suele utilizarse como color predominante en sitios relacionados al turismo o empresas jóvenes, con una visión de negocio más desestructurada.



**Amarillo:** estimula la actividad mental y genera energía; es un color asociado a la vitalidad. Este color es muy usado como color secundario o destacado por su estridencia natural, sin embargo; actualmente es común verlo como color principal en sitios relacionados a e-commerce, o en páginas de comunidades y ONGs.



**Verde:** es el color de la naturaleza. Simboliza prosperidad, armonía y fertilidad, sugiere estabilidad. Se usa en sitios relacionados con la ecología, las finanzas y la medicina.

**Azul:** es un color asociado a la estabilidad, a la sobriedad y a la seguridad; es por ello que se usa frecuentemente como color principal en sitios de corporaciones tradicionales, grandes empresas consolidadas en el mercado y sitios gubernamentales.



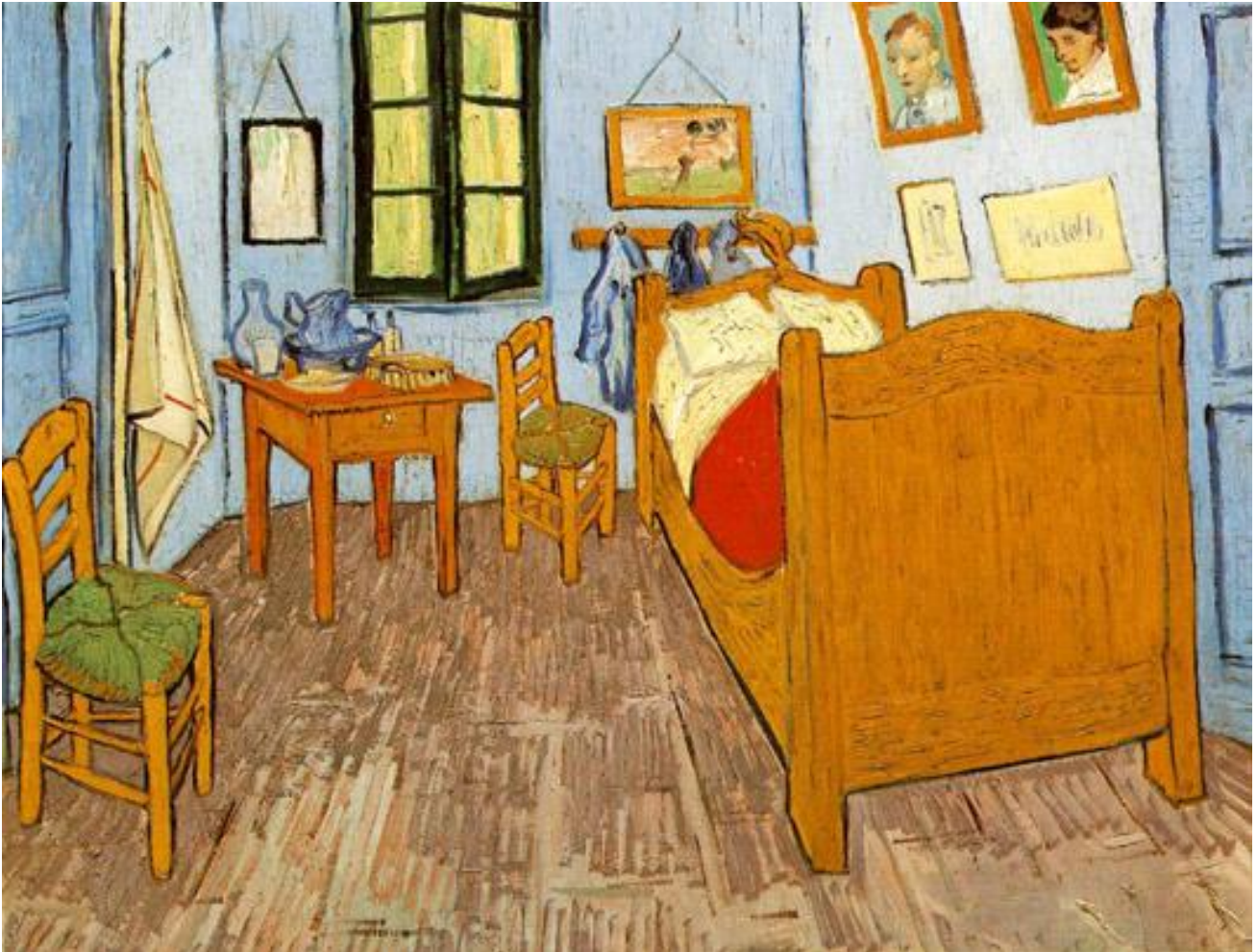
**Negro:** está asociado al poder, al estatus y al lujo. Se utiliza principalmente en sitios relacionados con objetos de lujo, orientados a un target de alto poder adquisitivo. Puede verse frecuentemente en sitios de artículos electrónicos de alta gama, bodegas y joyerías.

Tomado de <http://desarrolloydisenoweb.grupocreartel.com.ar>

## Ficha Alumnado 6

### Vicent Van Gogh, (1888): Habitación en Arlés

---



Realiza una descripción de la función del color en esta pintura. Ten en cuenta el ejemplo de la descripción de Egon Schielle, (1911): Mi habitación.

Lenguaje visual (color):

## Ficha Alumnado 7

### Maurice de Vlaminck, (1906): Tugboat on the Seine

---



Observa atentamente esta obra, ¿qué emociones te despierta?, ¿qué sientes al mirarla?—Marca la opción que corresponde con tu opinión.

Felicidad	Rabia
Entusiasmo	Ansiedad
Optimismo	Depresión
Serenidad	Ansiedad
Alegría	Tristeza

### Maurice de Vlaminck, (1906): Tugboat on the Seine

---

**Modificada por ordenador**

Ahora ésta ¿qué emociones te despierta?, ¿qué sientes al mirarla? Marca la opción que corresponde con tu opinión.

Felicidad	Rabia
Entusiasmo	Ansiedad
Optimismo	Depresión
Serenidad	Ansiedad
Alegría	Tristeza





## Ficha Alumnado 8

A lo largo de la sesión hemos visto que existen estudios y normas para utilizar los colores y hacer que los productos, obras de arte 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 trasmite el color que seleccionaste?		
Comidas preparadas y/o rápidas	Verde	Blanco	Naranja	Entusiasmo	Ansiedad	Tranquilidad
Artículos de limpieza e higiene	Rojo	Azul	Gris	Armonía	Alegría	Entusiasmo
Ingredientes de alimentos, bebidas y productos infantiles	Blanco	Negro	Rojo	Confianza	Optimismo	Impaciencia
Salones de belleza	Rosado	Amarillo	Verde	Optimismo	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
Verde en los alimentos congelados. productos de origen vegetal	Verde	Naranja	Azul	Bienestar	Alegría	Entusiasmo

## Ficha Alumnado 9



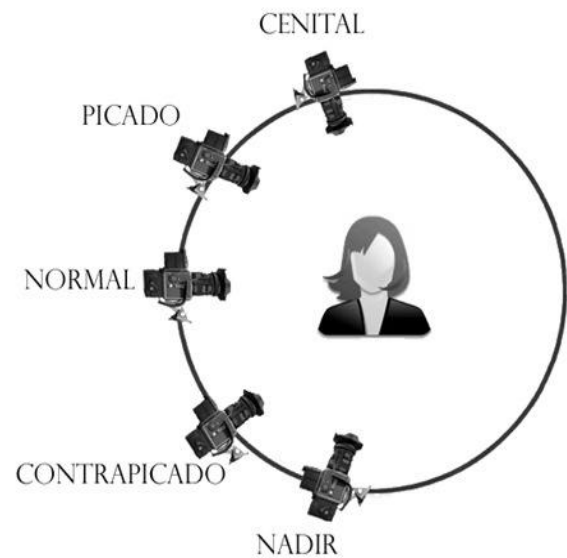
Los diferentes planos y movimientos de la cámara transmiten ideas que considera principales y con ellas se acentúa las emociones que desea transmitir.

### Tipos o clases de planos

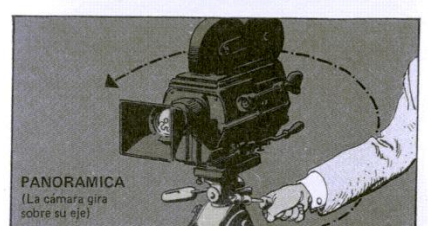
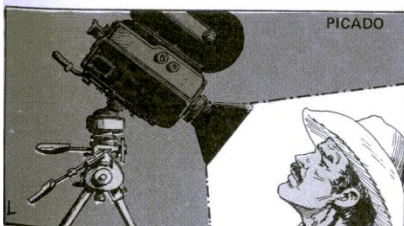
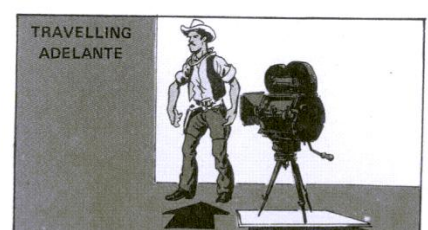
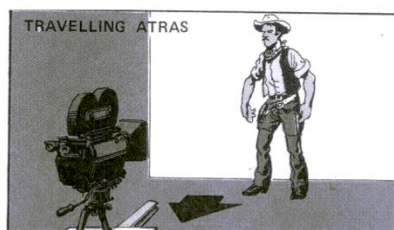
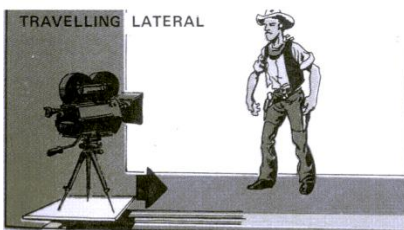
La clase y el tamaño de los planes dependen de la función dramática que desempeñen dentro del guión.

- Plano General
- Plano Americano
- Plano Medio
- Primer Plano
- Plano Detalle

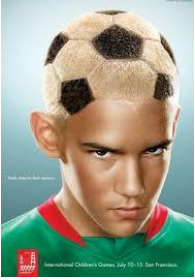


## Tipos de Ángulos



## Movimientos de la cámara



## Ficha Alumnado 10






FOTOGRAFIA	PLANO	ÁNGULO	FUNCIÓN
			
			
			
			
			

## Ficha Alumnado 11

**Señala el argumento que describe la imagen que más podría gustarte.**

1. “Esta foto es original e interesante. Es una instantánea que refleja fielmente nuestra sociedad de hoy en día; coches, autobuses, personas... un conjunto de elementos, figuras que se observan en el horizonte de la imagen. Las líneas paralelas que encontramos en la parte baja de la imagen proporcionan el equilibrio necesario que necesita la instantánea”
2. “Esta imagen representa la libertad de un modo muy atractivo, libertad que envidia. Estéticamente es muy sencilla, sencillez que consigue captar toda atención. En el centro aparece una joven montada en un columpio que parece no tener fin, como el cielo que observamos al fondo, un ritmo que expresa relax total”
3. “El colorido es lo que me ha llevado a decantarme por esta fotografía: tonos rojizos, morados, marrones, etc. Una imagen viva que transmite sensación de movimiento y que invita a salir a la calle. La luminosidad y el color es lo más llamativo de esta imagen, un ritmo que me resulta muy interesante”
4. “De todas es la más fría, pero la más bonita y original también. Transmite soledad, falta movimiento en la imagen, pero muchas veces, como es el caso, lo estático es más que suficiente. Es de noche y no aparece ninguna persona caminando por la acera, algo que no es nada necesario pues es suficientemente atractiva estéticamente”

## Ficha Alumnado 12

	PLANO	INDICE TÉCNICO	ANGULO	MOVIMIENTO DE CAMARA	STORY BOARD	IMAGEN	SONIDO	Música Incidental Ambiental
5	1	Plano General	Normal Frontal / Posterior	Plano fijo	 <small>PLANO 1</small>	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	 <small>PLANO 2</small>	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	 <small>PLANO 3</small>	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	 <small>PLANO 4</small>	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	 <small>PLANO 5</small>	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 13

- Completa la información de esta tabla con ayuda de la Ficha 9 y Ficha 12.

Plano	Angulo	Movimiento de cámara	Storyboard	Imagen	Sonido	Música Incidental Ambiental
						
						
						
						
						
						

## Ficha Alumnado 14



**Reflexiona y responde las siguientes preguntas. Utiliza la siguiente página para escribir.**

- ¿Alguna vez te ha sucedido algo similar a la historia de la viñeta?
- Cuando buscas información dentro o fuera de internet ¿qué fuentes utilizas? (libros, revistas, videos, foros, bases de datos, consultas con expertos, consultas a personas de tu entorno)
- ¿Utilizas alguna estrategia para concentrarte al realizar una búsqueda?
- ¿Crees que es coincidencia que existan distracciones de entretenimiento en la red o tienen un fin específico? ¿Por qué?
- Cuando accedes a páginas o informaciones ¿tienes algún criterio para hacerlo?





## Ficha Alumnado 15

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 el siguiente cuadro en qué consiste y las características principales de sus películas.

**MOVIMIENTO DOGMA 95**

## Ficha Alumnado 16

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 cortometraje.

La propuesta es utilizar la cámara de un móvil y sin editar, grabar el cortometraje.

### PASOS A SEGUIR

**1. PENSAR LA IDEA O HISTORIA:** Consensuar entre todos una historia a contar que relate algún aspecto de su vida escolar. 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		
Attrezzista		
Script		
Iluminador		
Actores		

**3. PREPARCIÓN DEL RODAJE:** Para poder empezar a grabar es necesario tener escrito el **guión literario** que el director y los actores van a utilizar. En el guión debe escribirse toda la historia. Escena a escena.

Un ejemplo:

ESCENA 1.

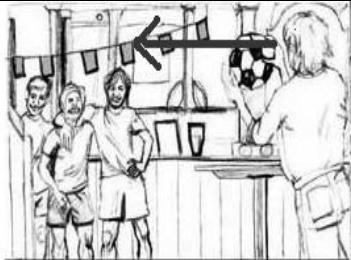

EXTERIOR. Cancha de futbol. DÍA

SARA tiene el balón de futbol en las manos. Lanza el balón a sus amigos (Carlos, Sati y Beñat). Lo recibe Beñat con un pequeño salto.

SARA - Beñat ¿vienes conmigo?-

Al mismo tiempo se debe preparar el **guión técnico**. Este guión es fundamental para que los miembros del equipo técnico puedan realizar sus tareas (productor, atrezzista, 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 -Beñat ¿vienes conmigo? - BEÑAT -¡por supuesto! -	3 " (segundos)
2	PM	Frontal Traveling retroceso		Ambiente. Música de feria. Risas de fondo SARA Y BEÑAT 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.

## Ficha Alumnado 17

<b>Nombre del producto:</b>			
<b>Familia a la que pertenece:</b>	Informática		
	Telefonía		
	Audio y Vídeo		
	Fotografía		
	Software		
	Video-juegos		
	Otra:		
<b>Precio del producto:</b>			
<b>Marca del producto:</b>			
<b>Características específicas:</b>			
<b>Funciones:</b>	Reproductor de vídeo		Calendario
	Reproductor de audio		Micrófono
	Visor de fotografías		Altavoces
	Mensajería instantánea		Acceso Internet
	Conexión inalámbrica		Táctil
	Otras:		
<b>Nº integrantes del grupo que lo tienen:</b>		<b>Nº integrantes del grupo que les gustaría tenerlo:</b>	

<p>¿Os parece imprescindible para el día a día?</p> <p>¿Mejora nuestras vidas?</p>	Sí		No	
	¿Por qué?			
<p>¿Favorece la comunicación?</p>	Sí		No	
	¿Por qué?			
<p>Aspectos positivos del producto:</p>				
<p>Aspectos negativos del producto:</p>				



## Ficha Alumnado 19

### ¿Para qué me sirve?

Fíjate en las imágenes siguientes y a continuación en los recuadros inferiores enumera, por un lado, unas cuantas cosas que sólo pueden hacerse con los objetos que aparecen en ellas, y por otro, otras cuantas que gracias a ellos se hacen más rápida o cómodamente.





### Ficha Alumnado 20

QUINELA	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)			

## Ficha Alumnado 21

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 22

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 & 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 23

En 2007 fue retirada la famosa campaña de la anorexia. Llegó con toda su crudeza a las vallas publicitarias de las calles italianas y desde allí a la opinión pública a través de la foto de una joven desnuda y de una delgadez extrema, elegida como “modelo” para la campaña de una marca de moda, que ha querido así sensibilizar sobre este problema. Tras varias semanas de gran polémica, el organismo de control de la publicidad en Italia ordenó la retirada del cartel.



Tomado de:  
[www.20minutos.es/noticia/1174032/0/donettes/campanas/publicidad/](http://www.20minutos.es/noticia/1174032/0/donettes/campanas/publicidad/)

## Ficha Alumnado 24

La dieta *Special K* se basa en:

- 1.- Desayuna y cena *Special K*
- 2.- Hacer algo de ejercicio
- 3.- Comer equilibradamente

Vamos a ver. Si omitimos el punto 1. ¿No sería una dieta suficiente para mantenernos en peso e, incluso, en casos adelgazar? ¿Qué tienen de '*special*' aquí estos cereales? Yo no lo veo. Que me lo expliquen.

Special K

INVEGADOR SECCIONES

Special K te ayuda a prepararte para el verano con el

Plan 15 días Special K ¡FUNCIONA!

El Plan 15 días de Special K te ayudará a verte y sentirte mejor.  
¡Animate, pruébalo y notarás la diferencial!

1. Desayuno y cena Special K
2. Algo de ejercicio
3. Come equilibradamente

SECCIONES

Adaptado de: <http://lacomunidad.elpais.com/losers/2007/10/23/-special->

## Ficha Alumnado 25

La imagen representa a una mujer cosiendo un mango con un subtítulo que dice: *"La costurera con hilo de lino, cera de abejas y paciencia infinita protege cada puntada de la humedad y el paso del tiempo"*.

Se podría decir, a partir de este anuncio que un bolso de Louis Vuitton es una colección de detalles. Sin embargo, al menos en Reino Unido, Louis Vuitton ha tenido que retirarlo porque engaña a sus consumidores. La marca francesa daba a entender que sus bolsos se hacían a mano cuando en realidad casi todo el proceso se hace con máquinas.

Louis Vuitton se ha defendido afirmando que la publicidad hace referencia al arte de la creación, no del proceso de fabricación.



Adaptado de: <http://yonomeaburro.blogspot.com.es/2010/05/el-anuncio-censurado-de-louis-vuitton-y.html>

## Ficha Alumnado 26

Si estás engañando a alguien, las cosas caerán bajo su propio peso tarde o temprano. Pero si intentas engañar a muchísimas personas a la vez, es muchísimo más posible que en algún momento tengas que pagar o por lo menos redimirte por lo que estás haciendo. Este es el caso de Coca Cola en Australia.

La Comisión de Defensa del Consumidor de Australia le ordenó quitar unos anuncios, en dónde se aseguraba que tomar el refresco no implicaba ningún riesgo para la salud, cuando es de todos conocido lo dañina que puede ser esta bebida para el estómago. Digo, se puede usar hasta para limpiar monedas, vamos.

El problema radicaba en que estos anuncios decían que el refresco no propiciaba la caries ni la obesidad. Por tal motivo, tuvieron que retirar los anuncios, y colocar en su sitio web una tabla en donde muestran los componentes (como la cafeína), que sí podrían llegar a ser dañinos.



Adaptado de: [alkanze.com/coca-cola-rectifica-anuncios-enganosos-en-australia](http://alkanze.com/coca-cola-rectifica-anuncios-enganosos-en-australia)

# 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, 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?



# 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”?

# 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

# 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?

# 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 enviando? ¿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 32

Lee 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 o Profesorados

**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 recuerdes intenta 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			

# Sesión 1

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

**1. Sobre ti**

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

**2. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: (marca una X)**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3. En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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!

# Sesión 2

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

**1. Sobre ti**

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

**6. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: (marca una X)**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**7. En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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										

**8. Lo que más me ha gustado ha sido:**

**9. Lo que menos me ha gustado ha sido:**

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# Sesión 3

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

---

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

#### 1. Sobre ti

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

10. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: (marca una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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										

12. Lo que más me ha gustado ha sido:

13. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!



# Sesión 4

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

**1. Sobre ti**

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

**14. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo:** (marca una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**15. En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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										

**16. Lo que más me ha gustado ha sido:**

**17. Lo que menos me ha gustado ha sido:**

**¡Gracias por contestar con sinceridad!**

# Sesión 5

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

**1. Sobre ti**

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

**18. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo:** (marca una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**19. En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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										

**20. Lo que más me ha gustado ha sido:**

**21. Lo que menos me ha gustado ha sido:**

**¡Gracias por contestar con sinceridad!**

# Sesión 6

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

---

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

#### 1. Sobre ti

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

#### 22. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: (marca una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

#### 23. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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										

#### 24. Lo que más me ha gustado ha sido:

#### 25. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# Sesión 7

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

**1. Sobre ti**

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

**26. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo:** (marca una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**27. En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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										

**28. Lo que más me ha gustado ha sido:**

**29. Lo que menos me ha gustado ha sido:**

**¡Gracias por contestar con sinceridad!**

# Sesión 8

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

---

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

#### 1. Sobre ti

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

30. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: (marca una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

31. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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										

32. Lo que más me ha gustado ha sido:

33. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# Sesión 9

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

**1. Sobre ti**

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

**34. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo:** (marca una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**35. En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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										

**36. Lo que más me ha gustado ha sido:**

**37. Lo que menos me ha gustado ha sido**

**¡Gracias por contestar con sinceridad!**



Este cuadernillo se ha realizado gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad al proyecto EDU2012-36720 e igualmente ha sido apoyado por la UFI 11/04 de la Universidad del País Vasco

# **ANEXO 4**

Programa de intervención



# Competencia mediática e informacional en adolescentes



CUADERNILLO PARA EL PROFESORADO



**Proyecto de intervención educativa**  
2014-2015





## Material educativo para mejorar la competencia mediática e informacional en adolescentes

Teniendo en cuenta el desarrollo conceptual de cada una de las dimensiones y de categorías que confirman esta competencia hemos desarrollado nueve unidades didácticas que se realizan en once sesiones de 50 minutos cada una. El objetivo de este material es trabajar cada uno de los aspectos de la competencia mediática e informacional dentro del aula con adolescentes entre los 13 – 17 años de edad.

Se ha pretendido que las actividades sean acordes a los intereses de los adolescentes en estas edades y que el material pueda desarrollarse de manera sencilla dentro del aula. También se ha procurado que las actividades sean dinámicas, con trabajo cooperativo y que desarrollen habilidades argumentativas, interpretativas y descriptivas. En la mayoría de los casos las sesiones interpelan a los estudiantes con su realidad y se cree que este puede ser un acierto didáctico a la hora desarrollar las sesiones.

Cada sesión está compuesta por unos objetivos acordes con el desarrollo de dos o varias dimensiones y categorías. Para facilitar todo el proceso y como parte de la fase de investigación se han elaborado recursos didácticos compuesto por textos, caricaturas, videos, canciones, tablas para completar.

- Profesorado: 16 recursos didácticos señalados en la parte superior como **Recurso profesorado (letra ascendente)**
- Alumnado: 32 Fichas de trabajo para el alumnado señalado en la parte superior como **Fichas Alumnado (número ascendente)** y una ficha de evaluación continúa para responder al finalizar cada una de las sesiones.

Tabla III Sesiones y dimensiones del material educativo CMI

Sesiones	Dimensiones	Categorías
<b>Detectando emociones</b>	Acceso y uso de los medios Lenguaje y comprensión	Criterios estéticos y juicios de valor Conciencia receptora y crítica
<b>Colores</b>	Acceso y uso de los medios Lenguaje comprensión Transformación de la realidad	Criterios estéticos y juicios de valor Lectura y argumentación de imágenes Conciencia receptora y crítica

<b>Plano a plano</b>	Lenguaje y comprensión crítica Procesos de producción	Lectura y argumentación de imágenes Criterios estéticos- Fases de producción
<b>El Storyboard</b>	Procesos de producción Transformación de la realidad	Fases de producción Competencia comunicativa
<b>Procesos de grabación</b>	Acceso y uso de los medios de comunicación Lenguaje y comprensión Procesos de producción Transformación de la realidad	Uso del medio y la información Lectura y argumentación de imágenes Creación a partir de imágenes Fases de producción Apropiación tecnológica
<b>Brecha digital</b>	Acceso y uso de los medios Lenguaje y comprensión	Herramientas telemáticas y tecnológicas Conciencia receptora y crítica
<b>Quínela de las redes</b>	Procesos de producción Transformación de la realidad	Apropiación tecnológica Función cultural de los medios
<b>Anuncios y Quejas</b>	Transformación de la realidad	Competencia ciudadana Conciencia receptora y crítica
<b>Cinco preguntas claves</b>	Acceso y uso Procesos de Producción Transformación de la realidad	Función cultural de los medios Competencia ciudadana Conciencia receptora y crítica

Al finalizar este cuadernillo, el profesorado tiene una guía de evaluación para cada una de las nueve sesiones.

## Sesión 1: Detectando emociones

### Objetivos

- Discriminar emociones que suscitan los productos audiovisuales
- Relacionar elementos objetivos de las imágenes y los sonidos con su experiencia estética

**Dimensión:** Lenguaje y comprensión, Transformación de la realidad

**Categoría:** Criterios estéticos y juicios de valor- Conciencia receptora y crítica

**Duración:** 50 minutos

### Actividades

1. El profesorado animará al alumnado para que enuncie diferentes emociones básicas que conozca. Una a una las va anotando en la pizarra. Después, clasificará con ayuda del grupo las emociones que hayan mencionado en Emociones positivas y Emociones negativas. Para finalizar puede apoyarse del Recurso profesorado(a) que contiene un listado de emociones.

Tiempo: 10 minutos.

Recursos: Pizarra, tiza

2. El alumnado visualizará una a una un conjunto de imágenes y/o vídeos sin voz y deberá detectar la emoción que se pretende transmitir. Después escucharán sonidos que corresponden a las imágenes. El alumnado deberá relacionar imágenes con sonidos.

Tiempo: 15 minutos.

Recursos: Proyector, Recurso profesorado(a), fotocopias Ficha Alumnado(1), lápiz.

3. Después de rellenar individualmente la Ficha Alumnado (1), en pequeños grupos el alumnado comentará la solución de su propia ficha debatiendo sobre:

- Los motivos que llevaron a relacionar las imágenes con los sonidos
- Las diferencias perceptivas que existen entre una imagen acompañada o no de sonido
- Las diferencias perceptivas entre un sonido acompañado de imagen y sin ella

En el mismo grupo y tras llegar a acuerdos rellenarán una nueva Ficha Alumnado (1), relacionando las imágenes y los sonidos

Tiempo: 25 minutos.

Recursos: Ficha Alumnado (1) individual, fotocopias por grupo Ficha Alumnado(1).

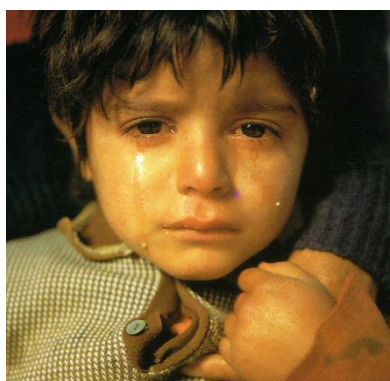
### Recomendaciones al profesorado

- Es importante que en las discusiones de los pequeños grupos se tome conciencia de que existe una intención por parte de los creativos de los medios de comunicación de incidir en las emociones de los espectadores. Esto se logra a través de la selección tanto de sonidos como de imágenes. No sólo se responde a un criterio estético, sino que en muchas ocasiones, sobre todo, en la publicidad se utilizan como estrategia de comercialización. Hay muchos ejemplos evidentes como en los anuncios de perfumes, bebidas y películas.
- Es conveniente intentar que los videos, imágenes y canciones tengan un orden aleatorio para añadir un grado de dificultad a la actividad. Para esta actividad (videos, fotos y canciones) el profesorado tiene un hipervínculo a una página web: dar Control+ Clic para verlos o dar clic en la dirección del link. Ver los videos sin sonido y las canciones sin imágenes.
- Respecto a los sentimientos: es importante ampliar el vocabulario del alumnado.

<b>Sentimientos y Emociones</b>	
<b>Positivos</b>	<b>Negativos</b>
Amor, fe, felicidad, valentía, Euforia, entusiasmo, alegría, optimismo, satisfacción, agrado, tranquilidad, serenidad, gratitud, respeto, lealtad, fidelidad, solidaridad, altruismo, esperanza, comprensión, ilusión, empatía, caridad, goce, solidaridad, amistad, respeto, admiración, autonomía, fuerza , disfrute, éxtasis, gratificación, altruismo.	Ansiedad, depresión, cólera, odio, tristeza, dolor, ira, rabia, rencor, remordimiento, culpabilidad, envidia, avaricia, egoísmo, venganza, superioridad, soberbia, enojo, mal genio, fastidio, molestia, furia, resentimiento,, impaciencia, irritabilidad, violencia, miedo, desconfianza, nerviosismo.

## Recurso Profesorado (b)

**Imágenes** <http://www.slideshare.net/sandracuervo2027/profesora-imagenes>



**Videos** (control+clic sobre la imagen para ver el video) emitirlos sin sonido

[http://www.youtube.com/watch?v=O\\_HyNdDpxEg](http://www.youtube.com/watch?v=O_HyNdDpxEg)

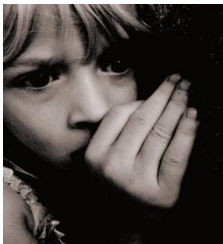




<http://www.youtube.com/watch?v=SIGqfQ9ooMA&list=PLmxkiBRkcsePKr6ITwMDNo7Orm8aVMMm>

**Canciones** (control+clic sobre la frase para ver el video) emitirlos sin imágenes

- [Algo bonito: Conchita](#)
- [Ambient pista Horror: # 2](#)
- [Amelie: La Valse D'Amelie](#)
- [Bonito: Jarabe de palo](#)
- [So what: Pnik](#)
- [El exorcista: Tema principal](#)

## Alumnado 1

	Imagen	Emoción que transmite	Sonido
1			
2			
3			
4			
5			
6			



## Sesión 2: Colores

### Objetivos

- Valorar los productos audiovisuales teniendo en cuenta elementos formales como el color y su influencia en la percepción
- Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.

**Dimensión:** Lenguaje y comprensión-Transformación de la realidad

**Categoría:** Criterios estéticos y juicios de valor-Lectura y argumentación de imágenes-Conciencia receptora y crítica

**Duración:** 50 minutos

### Actividades

1. El profesorado lee en voz alta el texto "El color" Recurso Profesorado (c)

Tiempo: 5 minutos

Recursos: Proyector, "El color" Recurso Profesorado (c).

2. Utilizando la técnica del puzzle (aprendizaje cooperativo):

Se divide la clase en grupos de 4 personas, en cada grupo se reparten los contenidos referentes al color (uno diferente a cada miembro del grupo). Ficha Alumnado 2, 3, 4 y 5.

El alumnado individualmente lee su texto. Anota o subraya las ideas principales.

A continuación, se forman los subgrupos constituidos por el alumnado de los distintos grupos que tienen el mismo texto y colocan en común lo extraído.

Por último, se reúne el grupo inicial y cada uno explica al resto de su grupo el contenido que ha trabajado.

Tiempo: 30 minutos

Recursos: Fotocopias de las Fichas Alumnado 2, 3, 4 y 5. (Según el número de estudiantes)

3. El profesorado, con el Recurso Profesorado (d) ejemplificará una descripción de los colores utilizados en una obra de arte. Luego, el alumnado en el grupo inicial realizará las actividades de las Fichas Alumnado 6 y 7 utilizando los contenidos trabajados en la sesión. Al terminar, comentarán las descripciones.

Tiempo: 10 minutos

Recursos: Fotocopias por grupo de la Fichas Alumnado 6 y 7, Recurso Profesorado (d)

4. De manera individual el alumnado desarrolla la Ficha Alumnado 8.

### Recomendaciones al profesorado

- Es conveniente que los estudiantes orienten su reflexión a reconocer la influencia que los colores tienen en los productos de su consumo cotidiano. Es decir, que contextualicen la información a su realidad del día a día.
- Esta sesión cuenta con varias actividades grupales e individuales. Es fundamental controlar el tiempo para poder realizar todas las actividades y estar atentos al trabajo grupal para que se centren en la lectura.

## Recurso Profesorado (c)

### El color

*¿Te imaginas un mundo sin color?*

*La vida en blanco y negro.*

*Cuando decimos un día gris nos referimos a un día aburrido, sin chispa. En cambio, dar color es sinónimo de dar vida.*

*¿Sentirías lo mismo al contemplar el mar si éste ya no fuera azul?*

*¿Te relajaría mirar los prados y la vegetación, si ya no los vieses verdes?*

*¿Qué ocurriría con la moda, el maquillaje, el arte?*

Tomado de: Profesoradostic.educacion.es

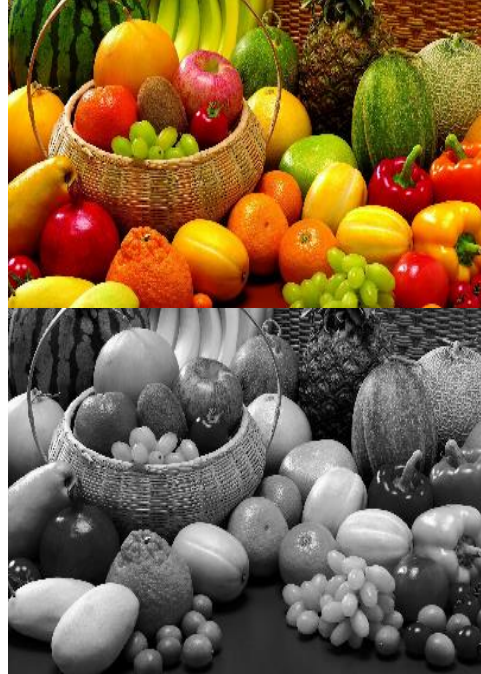
Cuando vemos una fotografía llena de colores vivos y luminosos ésta nos transmite alegría, vida pero si por el contrario vemos la foto de un paisaje en blanco y negro o colores más opacos ésta nos comunica tristeza, nostalgia.

Esto sucede porque el color cumple una función que está relacionada con nuestra percepción. Es decir que los colores tienen un significado y expresan sensaciones. Por ejemplo, el rojo en nuestra cultura está asociado al amor, a símbolos de alerta como las señales de tránsito, y en muchas ocasiones se utiliza para transmitir sensaciones de calor. Los colores son como una voz pero que habla a nuestros ojos.

Lo que nos dicen los colores, las sensaciones que nos transmiten y la manera como nos influyen han sido estudiadas por la psicología y es relevante cómo sus hallazgos se utilizan en muchos aspectos de la vida cotidiana, de modo que se puede decir que **casi en ningún lugar el color es una casualidad.**

Piensa en los hospitales, suelen ser blancos y tener símbolos azules y normalmente están decorados con pinturas de colores pastel. Esto sucede para transmitir tranquilidad, armonía y limpieza. Por el contrario, los restaurantes y las marcas de comida suelen tener muchos colores cálidos como el naranja o el rojo. ¿Recuerdas cómo es un McDonald's por dentro? ¿Cuáles son los colores de su marca?

Los colores tienen la posibilidad de entrar en nuestras sensaciones y transformarlas. Embellecen nuestro mundo y pueden ayudar a comunicar a otros lo que estamos sintiendo.



# 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>*



# El uso del color en el cine

---

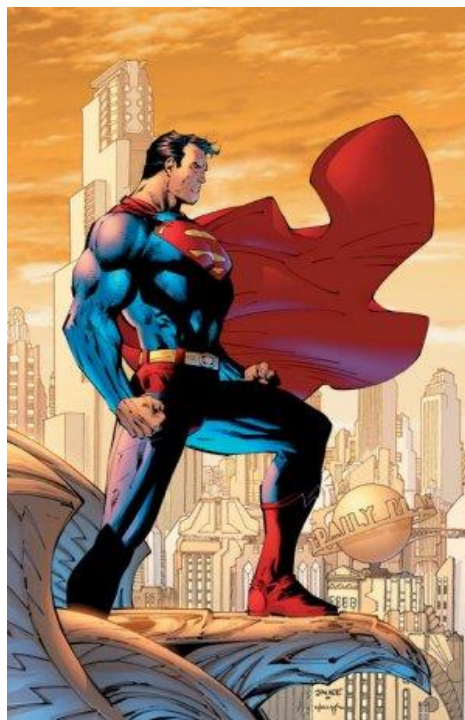
Tal como sucede en la fotografía y en el cómic, el color tiene un fin narrativo y estético. En la actualidad se intenta que el color refleje la realidad. Sin embargo, cuando se quiere expresar un espacio de tranquilidad suele utilizarse lentes con filtros de una gama cromática de verdes y azules. En este caso el color cumpliría una función estética.

Los colores al representar símbolos, también son utilizados como complemento de la narración de una historia. Por ejemplo, cuando se refieren al mundo de los muertos o de los personajes malvados, los colores son blancos y negros; pero cuando se quiere señalar el mundo de los vivos o de los súper héroes se utiliza la gama cromática contraria de rojos, verdes y amarillos. En estos casos la función del color se convierte en narrativa.

Algunos ejemplos del uso del color en el cine.

- Rojo, Azul y Amarillo. Los colores de los súper héroes estadounidenses suelen combinar en sus trajes los colores de la bandera de este país. *Superman*, *Capitán América* y *Spiderman*. Es un himno a este país y sus valores.

- *“Rosa se relaciona con la dependencia y la sobreprotección. Este color es muy usado en películas especialmente dirigidas hacia el sexo femenino. Por ejemplo en “Legalmente rubia 2” el color rosa predomina y trata de reflejar una imagen muy femenina ya que está basada en una novela que se escribió en la etapa de la liberación femenina. En dicha película el color rosa nos refleja dependencia hacia su perrito, ya que a todos lados lo lleva y no puede hacer nada sin él y lo sobreprotege, al igual que ella es una chica sobreprotegida ya que los otros piensan que es muy frágil”*



Adaptado de <http://cineppetl.blogspot.com.es>

# Uso de los colores en la web

---

El uso del color en la web es un asunto que muchas veces suele dejarse al gusto y criterio del diseñador del sitio pero que, sin embargo, ocupa un lugar preponderante en la identidad del mismo. Existen muchas opiniones sobre qué colores utilizar, cómo seleccionarlos y qué resulta más adecuado. Sin embargo, la realidad es que cada caso de diseño requiere un análisis exhaustivo para que la elección se realice correctamente.

Existen criterios objetivos si se quiere obtener un diseño equilibrado y agradable, que ni estrese ni canse.

Cuando piense en cómo desearía que “se vea” su marca online, debe considerar que en diseño web es recomendable utilizar 3 colores; más de esta cantidad podrían saturar la página y pondría en riesgo la comprensión del mensaje, menos de esta cantidad llevarían a la monotonía, los visitantes podrían aburrirse y abandonar el sitio.

Resulta importante seleccionar cuidadosamente los colores a emplear, considerando que deberá elegir un color “primario” como tono básico de la página, por lo cual será el color predominante; un color “secundario” para resaltar áreas importantes (módulos destacados, columnas) que por lo general es un color próximo al color primario; y un color “destacado” para resaltar aspectos concretos (enlaces, accesos, ítems), deberá ser un color contraste, por este motivo deberá usarse con moderación.

*Tomado de <http://desarrolloydisenoweb.grupocreartel.com.ar>*

# El uso de los colores

### Qué color usar y por qué: significado de los colores

**Rojo:** es un color altamente visible y considerado emocionalmente intenso por lo cual es usado para estimular a las personas a tomar decisiones rápidas. Se recomienda usarlo en pequeñas proporciones, para no generar estridencias. Es muy común verlo en textos e imágenes que funcionan como vínculos o botones de “Comprar Ahora” y “Adicionar al Carrito de Compras”. Generalmente se usa en los sitios web como color “destacado”, es aconsejable no seleccionar este color como color principal.



**Naranja:** este color suele usarse para llamar la atención sobre algún elemento particularmente importante del diseño; si bien es un color cercano al rojo, no es tan agresivo como éste. Suele utilizarse como color predominante en sitios relacionados al turismo o empresas jóvenes, con una visión de negocio más desestructurada.



**Amarillo:** estimula la actividad mental y genera energía; es un color asociado a la vitalidad. Este color es muy usado como color secundario o destacado por su estridencia natural, sin embargo; actualmente es común verlo como color principal en sitios relacionados a e-commerce, o en páginas de comunidades y ONGs.



**Verde:** es el color de la naturaleza. Simboliza prosperidad, armonía y fertilidad, sugiere estabilidad. Se usa en sitios relacionados con la ecología, las finanzas y la medicina.

**Azul:** es un color asociado a la estabilidad, a la sobriedad y a la seguridad; es por ello que se usa frecuentemente como color principal en sitios de corporaciones tradicionales, grandes empresas consolidadas en el mercado y sitios gubernamentales.



**Negro:** está asociado al poder, al estatus y al lujo. Se utiliza principalmente en sitios relacionados con objetos de lujo, orientados a un target de alto poder adquisitivo. Puede verse frecuentemente en sitios de artículos electrónicos de alta gama, bodegas y joyerías.

Tomado de <http://desarrolloydisenoweb.grupocreartel.com.ar>

## Recurso Profesorado (d)

### Egon Schielle, (1911): Mi habitación

---



#### Lenguaje visual (color):

El pintor trabaja con tonalidades oscuras. En este cuadro delimita claramente las distintas superficies de color. Utiliza colores oscuros dando un efecto melancólico al cuadro. El color parte de las tonalidades marrones, negras y verdosas que en determinados puntos se entremezclan con colores llamativos, lo que nos puede provocar inquietud, intranquilidad y cierta tristeza.

## Ficha Alumnado 6

### Vicent Van Gogh, (1888): Habitación en Arlés



Realiza una descripción de la función del color en esta pintura. Ten en cuenta el ejemplo de la descripción de Egon Schielle, (1911): Mi habitación.

Lenguaje visual (color):



## Ficha Alumnado 7

### Maurice de Vlaminck, (1906): Tugboat on the Seine

---



Observa atentamente esta obra, ¿qué emociones te despierta?, ¿qué sientes al mirarla?—Marca la opción que corresponde con tu opinión

Felicidad	Rabia
Entusiasmo	Ansiedad
Optimismo	Depresión
Serenidad	Ansiedad
Alegría	Tristeza

### Maurice de Vlaminck, (1906): Tugboat on the Seine

---

#### Modificada por ordenador

Ahora ésta ¿qué emociones te despierta?, ¿qué sientes al mirarla? Marca la opción que corresponde con tu opinión.

Felicidad	Rabia
Entusiasmo	Ansiedad
Optimismo	Depresión
Serenidad	Ansiedad
Alegría	Tristeza



## Ficha Alumnado 8

A lo largo de la sesión hemos visto que existen estudios y normas para utilizar los colores y hacer que los productos, obras de arte 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?		
	Verde	Blanco	Naranja	Entusiasmo	Ansiedad	Tranquilidad
Comidas preparadas y/o rápidas	Verde	Blanco	Naranja	Entusiasmo	Ansiedad	Tranquilidad
Artículos de limpieza e higiene	Rojo	Azul	Gris	Armonía	Alegría	Entusiasmo
Ingredientes de alimentos, bebidas y productos infantiles	Blanco	Negro	Rojo	Confianza	Optimismo	Impaciencia
Salones de belleza	Rosado	Amarillo	Verde	Optimismo	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
Verde en los alimentos congelados. productos de origen vegetal	Verde	Naranja	Azul	Bienestar	Alegría	Entusiasmo

## Sesión 3: Plano a plano

### Objetivos

- Conocer conceptos básicos del lenguaje visual y su función narrativa
- Reflexionar acerca la función narrativa de los planos y los ángulos, así como su relación con los juicios estéticos

**Dimensión:** Lenguaje y comprensión crítica- Procesos de producción.

**Categoría:** Lectura y argumentación de imágenes-Criterios estéticos- Fases de producción

**Duración:** 50 minutos

### Actividades

1. El profesorado a partir del Recurso Profesorado (e) explica conceptos sobre planos y la angulación. Para facilitar la comprensión el alumnado contará con un resumen de la explicación Ficha Alumnado 9

Tiempo: 15 minutos

Recursos: Proyector, Recurso Profesorado (e), fotocopias Ficha Alumnado 9.

2. Se entrega al alumnado la Ficha Alumnado 10, para cumplimentarla de manera individual. Contiene una serie de imágenes que debe clasificar teniendo en cuenta la información anterior. Se comenta la solución.

Tiempo: 10 minutos

Profesorado: Proyector, Fotocopias Ficha Alumnado 10, Recurso Profesorado (e).

3. Se realiza una lectura del artículo titulado: *El gusto estético* Recurso Profesorado (f).

Tiempo: 5 minutos

Recursos: Recurso Profesorado (f).

4. Se le entrega al alumnado de manera individual la Ficha Alumnado 11. Se realiza una lectura conjunta en voz alta. Cada párrafo contiene la descripción de una imagen diferente y la opinión de una persona sobre ella.

Después de la lectura, cada persona debe señalar la descripción que más le guste, intentar dibujarla en el reverso de la ficha y escribir un par de motivos que a modo de argumentos sustenten que su imagen puede ser la más bella del entre las cuatro descripciones.

Tiempo: 10 minutos

Recursos: Fotocopias Ficha Alumnado 11.

6. Para finalizar se proyectarán todas las imágenes Recurso Profesorado (g). Se comenta el nivel de acierto de la descripción y la fotografía.

Tiempo: 5 minutos

Recursos: Proyector, Recurso Profesorado (g)

### Recomendaciones al profesorado

- Es importante que el alumnado identifique que en la imagen al igual que en la escritura existe un lenguaje con códigos y signos para la expresión de ideas. Los planos y ángulos son una metáfora de las reglas ortográficas de la escritura.
- El profesorado deberá resaltar los elementos que se tienen en cuenta para emitir un juicio estético. Aspectos de forma como: color, planos, enfoque; y aspectos de representación como: por ejemplo los globos y la felicidad, etc. En esta línea, es necesario que el alumnado procure superar el: "me gusta" "el guay" por argumentos más complejos.

## Recurso Profesorado (e)

### Planos y sus funciones

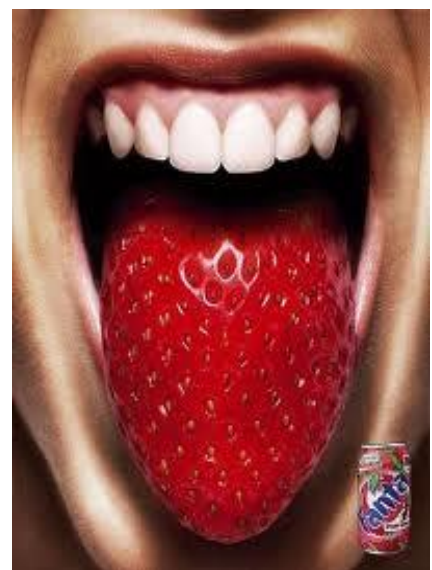
(control+clic sobre la imagen para observar la presentación)

<http://www.slideshare.net/sandracuervo2027/recurso-profesorado-d>

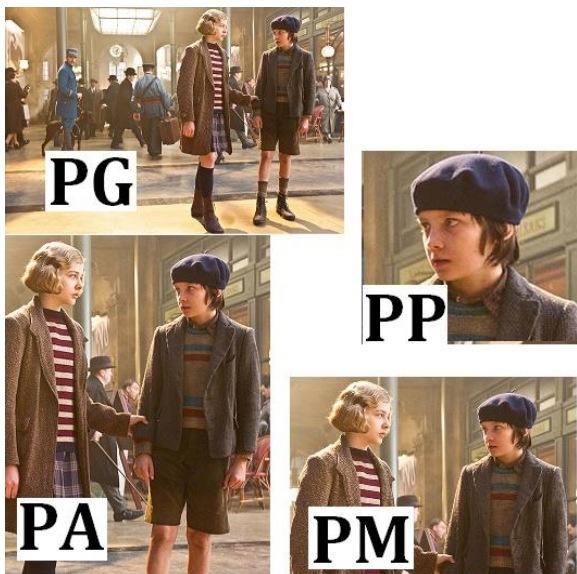


Imágenes para complementar la Ficha 10  
(control+clic sobre la imagen para observar la presentación)

<http://www.slideshare.net/sandracuervo2027/recurso-profesorado-d-2parte>



## Ficha Alumnado 9



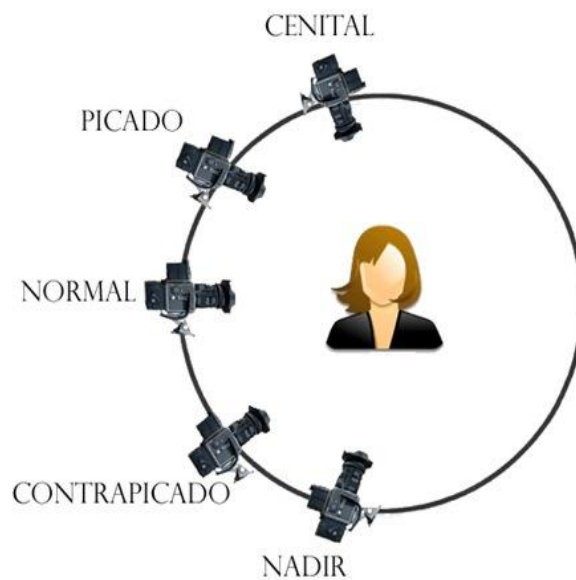
Los diferentes planos y movimientos de la cámara transmiten ideas que considera principales y con ellas se acentúa las emociones que desea transmitir.

### Tipos o clases de planos

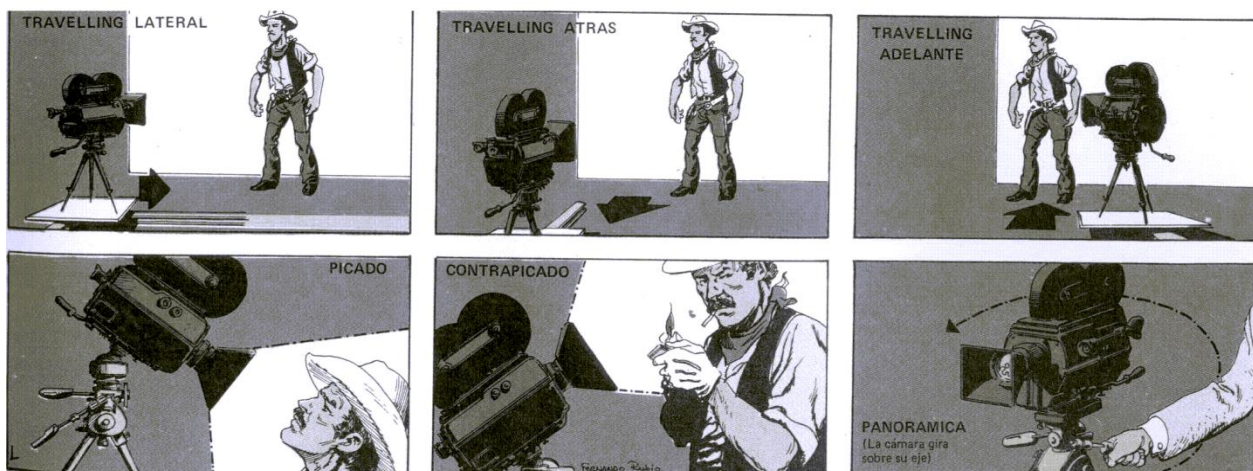
La clase y el tamaño de los planos dependen de la función dramática que desempeñen dentro del guión.

- Plano General
- Plano Americano
- Plano Medio
- Primer Plano
- Plano Detalle


## Tipos de Ángulos



## Movimientos de la cámara



## Ficha Alumnado 10

FOTOGRAFIA	PLANO	ÁNGULO	FUNCIÓN
			
			
			
			
			

# El gusto estético

---

El gusto estético surge cuando una persona siente placer estético ante determinadas obras de arte. Las personas tenemos distintos gustos, como resultado de diferencias en el temperamento, la edad, la educación, la familiaridad con el arte, la moda, el estatus social y el entorno cultural en general.

Evaluamos las obras de arte guiándonos por nuestros gustos estéticos. De nada vale saber que su creación requirió un gran trabajo, que cambió radicalmente el modo de hacer arte o que tiene una estructura muy compleja. No estaremos en condiciones de afirmar que una obra nos parece buena mientras no provoque en nosotros esa especial admiración que caracteriza al placer estético. Esto supone, dicho sea de paso, que no podemos hacer una evaluación de una obra que no hemos experimentado directamente, puesto que el placer estético requiere experiencia perceptiva.

Dada la diversidad de gustos, una misma obra puede parecerle buena a algunos y mala a otros. De aquí que distintas personas tracen la línea divisoria entre arte bueno y arte malo de manera diferente. Esto no sería un problema si los juicios estéticos fueran como los juicios de gusto, como cuando decimos que nos gustan los helados de vainilla o los zapatos de cordones. Pero el juicio estético es algo más. Cuando afirmamos que una obra es buena, estamos manifestando nuestra opinión de que es *apropiado* prestarle atención y disfrutar estéticamente al experimentarla. En otras palabras, afirmamos que la obra debe ser reconocida como buena y que no hacerlo supone una forma de mal gusto.

Jorge Mínguez (2011)  
<http://www.pensarlibre.com>  
*Adaptado*

## Ficha Alumnado 11

**Señala el argumento que describe la imagen que más podría gustarte.**

1. “Esta foto es original e interesante. Es una instantánea que refleja fielmente nuestra sociedad de hoy en día; coches, autobuses, personas... un conjunto de elementos, figuras que se observan en el horizonte de la imagen. Las líneas paralelas que encontramos en la parte baja de la imagen proporcionan el equilibrio necesario que necesita la instantánea”
2. “Esta imagen representa la libertad de un modo muy atractivo, libertad que envidio. Estéticamente es muy sencilla, sencillez que consigue captar toda atención. En el centro aparece una joven montada en un columpio que parece no tener fin, como el cielo que observamos al fondo, un ritmo que expresa relax total”
3. “El colorido es lo que me ha llevado a decantarme por esta fotografía: tonos rojizos, morados, marrones, etc. Una imagen viva que transmite sensación de movimiento y que invita a salir a la calle. La luminosidad y el color es lo más llamativo de esta imagen, un ritmo que me resulta muy interesante”
4. “De todas es la más fría, pero la más bonita y original también. Transmite soledad, falta movimiento en la imagen, pero muchas veces, como es el caso, lo estático es más que suficiente. Es de noche y no aparece ninguna persona caminando por la acera, algo que no es nada necesario pues es suficientemente atractiva estéticamente”



## Recurso Profesorado (g)

(control+clic sobre la imagen para observar la imágenes)



<http://www.slideshare.net/sandracuervo2027/r-ecurso-profesoradof>

## Sesión 4: El Storyboard

### Objetivos

- Desarrollar la capacidad de analizar y valorar los mensajes visuales desde la perspectiva de la estructura narrativa
- Familiarizarse con el lenguaje audiovisual y las estructuras narrativas en diversos formatos

**Dimensión:** Procesos de producción-Transformación de la realidad

**Categoría:** Fases de producción-Competencia comunicativa

**Duración:** 50 minutos

### Actividades

1. Entregar al alumnado la Ficha Alumnado 12 que corresponde a un ejemplo de storyboard. A continuación, el profesorado lee el texto “¿qué es un storyboard?” Recuso Profesorado (h) y lo comentan. Algunas ideas pueden escribirse en la pizarra.

Tiempo: 10 minutos.

Recursos: Fotocopias Ficha Alumnado 12, Recuso Profesorado (h).

2. En pequeños grupos, se entrega al alumnado unas viñetas del cómic “El invierno del dibujante” Ficha Alumnado 13. Se ha suprimido el texto y la actividad consiste en construir un storyboard. Posteriormente se hace una puesta en común del resultado, revisando las claves del lenguaje visual (planos, angulación, luz, color,...)

Tiempo: 20 minutos.

Recursos: fotocopias por grupo Ficha Alumnado 13.

3. Para completar el ejercicio se buscará una banda sonora para esta secuencia del cómic. El profesorado presenta 5 fragmentos de bandas sonoras: una de una película de guerra (“Salvad al soldado Ryan”), una película de acción (“Blade Runer”), una película romántica (“Ghost”), una película de terror (“El Orfanato”), y una película costumbrista sobre los años 20 (“La rosa púrpura del Cairo”) Recuso Profesorado (i). \*Esta última sería la más apropiada.

Tiempo: 10 minutos.

Recursos: Proyector, Recuso Profesorado (i).

### Recomendaciones al profesorado

- Esta actividad permite reforzar los conocimientos sobre la función narrativa de los planos, los ángulos y el color, al mismo tiempo que es una oportunidad para comprender la función del sonido como otro elemento más del lenguaje audiovisual.
- En esta sesión se inicia la creación de historias a partir de imágenes, que se relaciona con la capacidad de ser asertivos a la hora de comunicar. Encontrar las palabras precisas y ordenar adecuadamente las imágenes para que mantengan una coherencia en la narración y transmitan correctamente el mensaje deseado.
- En el trabajo con las viñetas el alumnado pueden recortar y pegar en un nuevo papel o enumerarlas.

## Recurso Profesorado (h)

### ¿QUÉ ES UN STORYBOARD?

El storyboard es una herramienta útil para la elaboración de guiones, tanto del género dramático como el género informativo. Consiste en una serie de pequeñas viñetas (con pequeños dibujos) ordenadas en la secuencia de las acciones que se van a filmar o grabar, de manera que la acción de cada escena se presenta en términos visuales. El Storyboard, por lo tanto, ordena la narración de unos hechos. Se utiliza como planificación previa a la filmación de escenas y secuencias; en él se determina el tipo de encuadre y el ángulo de visión que se va a utilizar.

Ayuda a visualizar las ideas del guionista y es muy utilizado en la producción de anuncios comerciales, videoclips, audiovisuales y películas con diseños visuales muy elaborados. Se utiliza muy poco en la producción de programas dramáticos de la televisión. Aunque parezca extraño, es una herramienta muy útil en la elaboración de historias dramáticas y anuncios comerciales para radio. Ayuda a que los elementos se visualicen y se combinen de una mejor manera.

En el storyboard, cada dibujo va acompañado de un comentario descriptivo de la acción, narración o diálogo. El producto final es muy parecido a una tira cómica, con viñetas individuales que presentan las imágenes importantes del desarrollo de la historia.

El nivel de complejidad del storyboard varía de los dibujos más rudimentarios, hasta los más elaborados. Se puede hacer utilizando fotografías, recortes de revistas, transparencias y, en general, cualquier material visual.

El objetivo siempre debe ser el mismo: visualizar una historia a través de imágenes unidas en secuencia. Las mejores razones para elaborar un storyboard son las siguientes:

1. A veces, los productores de películas, videoclips o programas de televisión y los clientes para quienes se realizan anuncios comerciales, documentales o audiovisuales tienen dificultades para visualizar la acción cuando leen un guión. El storyboard les permite observar el desarrollo de la historia.
2. El storyboard permite al guionista ubicar precisamente el efecto que quiere, haciendo sus indicaciones en dibujos, en lugar de complicarse traduciendo imágenes en palabras.
3. En ocasiones, incluso los más expertos guionistas tienen dificultad para saber si una acción dada se traducirá bien del guión a la escena. El storyboard les permite saberlo con certeza, los fuerza a mostrar en lugar de explicar lo que quiere decir. En pocas palabras, **el storyboard es un excelente método para adiestrarse en el pensamiento visual.**

## CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA ESTRUCTURA DEL STORYBOARD




1. El storyboard está formado por viñetas o cuadros en los que se dibujan las imágenes más importantes de la acción.

2 .Normalmente, estas imágenes corresponden a planos o tomas específicas de cada escena, determinados por el realizador del storyboard con base en emplazamientos o posiciones de cámara específicos. Esto significa que el dibujante debe de poseer un conocimiento básico del lenguaje visual de cine y televisión, en lo referente a planos, emplazamientos y movimientos de cámara.

3. Debajo de cada viñeta se escribe brevemente la siguiente información:

- Número de la escena
- Identificación de la escena
- Número del plano o imagen dentro de la escena.
- Breve descripción del audio (diálogo, música y/o sonidos)

Tomado de <http://elabismoinsondable.blogspot.com.es>

Sec.	Pl.	Ind. Téc.	Story Board	Imagen	Sonido
1	1	PG		Jon discute con su mujer en la cocina. Gesticula violentamente.	Jon: Expílicate, te lo ordeno
1	2	PM		Su mujer sale precipitadamente de la estancia para coger su bolso.	Ella: No hay nada que explicar.
1	3	PM Contrap.		Jon le alcanza y le grita ante la indiferencia de ella.	Jon: ¡Mírame a la cara!
1	4	PM Contrap.		Jon la agarra con fuerza y la empuja contra la pared violentamente.	Jon: ¡No dejaré que te vayas!

## Recurso Profesorado (i)

Bandas sonoras para la secuencia del cómic

(control+clic sobre la frase para escuchar cada una de las bandas sonoras)

<http://www.youtube.com/watch?v=fEXCyPjY3ww> (BSO "Ghost").

<http://www.youtube.com/watch?v=TfFRDbkxZyk> (BSO "La rosa púrpura del Cairo").






<http://www.youtube.com/watch?v=Uo6KRXGBkz8> (BSO "El orfanato").

<http://www.youtube.com/watch?v=VUPJUHUZ0Rs> (BSO "Blade runner")

<http://www.youtube.com/watch?v=yoU1Q9EL9bE> (BSO "Salvar al soldado Ryan").



## Ficha Alumnado 12

	PLANO	INDICE TÉCNICO	ANGULO	MOVIMIENTO DE CAMARA	STORY BOARD	IMAGEN	SONIDO	Música Incidental 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 13

- Completa la información de esta tabla con ayuda de la Ficha 9 y Ficha 12.

Plano	Angulo	Movimiento de cámara	Storyboard	Imagen	Sonido	Música Incidental Ambiental
						
						
						
						
						
						

## Sesión 5: Procesos de grabación

### Objetivos

- Conocer y utilizar las posibilidades del lenguaje audiovisual para reflejar ideas, sentimientos, situaciones y vivencias de forma creativa.
- Comprender las fases que componen la elaboración de un producto, la correcta interpretación del lenguaje audiovisual y conocer la repercusión de los mensajes que estos productos lanzan a la sociedad.
- Reflexionar sobre los procesos de búsqueda de información a través de las TICs

**Dimensión:** Acceso y uso de los medios de comunicación-Lenguaje y comprensión – Procesos de producción-Transformación de la realidad.

**Categoría:** Uso del medio y la información-Lectura y argumentación de imágenes-Creación a partir de imágenes-Fases de producción-Apropiación tecnológica.

**Duración:** 100 minutos.

### Actividades

1. Entregar al alumnado la Ficha Alumnado 14 para realizarla de manera individual. Posteriormente comentar las reflexiones sobre los hábitos de búsqueda en internet. Presentar el video sobre los motores de búsqueda en internet Recurso Profesorado (j).

Tiempo: 15 minutos.

Recursos: Proyector, Fotocopias. Ficha Alumnado 14, Recurso Profesorado (j).

2. Con ayuda del profesorado escribir en la pizarra 10 criterios para buscar de manera efectiva información en internet. Tener en cuenta los trucos que en el día a día desarrolla el alumnado y los elementos clásicos de la búsqueda de información (por autor, título, materia).

Tiempo: 15 minutos.

Recursos: Pizarra (al finalizar la actividad transcribir los criterios a una hoja de papel).

3. En pequeños grupos investigar y completar Ficha Alumnado 15. Esta ficha se utilizará en la siguiente sesión.

Tiempo: 20 minutos

Recursos: biblioteca y ordenadores con acceso a internet.

4. En los mismos grupos se elaborará un cortometraje. Con ayuda de la Ficha Alumnado 15 y 16, cada participante escogerá un rol (cámara, productor, actor). Luego, con la cámara de un móvil realizarán un cortometraje narrando algún aspecto de su vida escolar. El género es libre (biográfico, documental, ficción). Al terminar la grabación y teniendo en cuenta el contexto escolar acordar la manera de presentar los cortometrajes.

Tiempo: 50 minutos.

Recursos: Papel, lápiz, móvil, hojas blancas. Ficha Alumnado 15 y 16

### Recomendaciones al profesorado

- Es importante en la primera parte de la sesión evidenciar que dentro de internet existen diferentes mecanismos de persuasión evidentes y ocultos que incitan al consumo. Es decir, que no existen casualidades en los mensajes que se emiten en las redes. Existen intenciones.
- Enfatizar sobre la información y sus características. La veracidad, la credibilidad, la ideologización y la intencionalidad, los rumores, la inmediatez y la variabilidad. Promover una actitud crítica frente a la información. Identificando cuál es el mensaje, quién lo emite y por qué.



- Subrayar la manera de buscar y acceder a la información. Los mecanismos de búsqueda, la ética a la hora de seleccionar los contenidos, el ser autónomos frente a los contenidos que acceden, acceder a contenidos acordes con la edad.
- En el proceso de grabación es fundamental que diferencien las fases de producción y comprendan que otros procesos de producción son similares. Existe una preproducción, un rodaje y una postproducción. También que existe una división muy amplia del trabajo en la producción audiovisual.
- Es importante recoger los guiones literarios y técnicos que realicen los estudiantes, del mismo modo guardar los cortometrajes en algún dispositivo digital.

## Estrategias de búsqueda en la web

(control+clic sobre la imagen para ver el video)

<http://www.youtube.com/watch?v=EjoT2XLW8JI&list=PLmxkIBRrkcePKr6ITwMDNo7Orm8aVMMm>



Diagram illustrating search strategies for the Google search bar:

- pingüinos → Palabras exactas
- "pingüinos africanos" → Comodín
- características "pingüinos" \* africanos" → Comodín
- características "pingüinos africanos" -juguete → Sin esta palabra
- ~características "pingüinos africanos" → Palabras similares

Buttons: Google Search, I'm Feeling Lucky

### Tipos de búsqueda:

1. Simples, exactas y con comodines

## 2. Filtros avanzado

Diagram illustrating advanced search filters for the Google search bar:

- Kindle 2010..2011 → Rango de años
- inurl:animales site:www.emezeta.com → Sólo páginas de este sitio
- programación android filetype:pdf → Filtro por tipo de documento
- cache:www.emezeta.com
- link:www.emezeta.com

Buttons: Google Search, I'm Feeling Lucky

## Ficha Alumnado 14



OPQASPACEBAR.TUMBLR.COM

**Reflexiona y responde las siguientes preguntas. Utiliza la siguiente página para escribir.**

- ¿Alguna vez te ha sucedido algo similar a la historia de la viñeta?
- Cuando buscas información dentro o fuera de internet ¿qué fuentes utilizas? (libros, revistas, videos, foros, bases de datos, consultas con expertos, consultas a personas de tu entorno)
- ¿Utilizas alguna estrategia para concentrarte al realizar una búsqueda?
- ¿Crees que es coincidencia que existan distracciones de entretenimiento en la red o tienen un fin específico? ¿Por qué?
- Cuando accedes a páginas o informaciones ¿tienes algún criterio para hacerlo?



## Ficha Alumnado 15

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 16

Ahora es el momento de grabar. Siguiendo algunos principios del movimiento DOGMA 95 y aprovechando el desarrollo tecnológico de los móviles, en grupo, realizaran un cortometraje. La propuesta es utilizar la cámara de un móvil y sin editar, grabar el cortometraje.

## PASOS A SEGUIR

**1. PENSAR LA IDEA O HISTORIA:** Consensuar entre todos una historia a contar que relate algún aspecto de su vida escolar. 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		
Attrezzista		
Script		
Iluminador		
Actores		

**3. PREPARCIÓN DEL RODAJE:** Para poder empezar a grabar es necesario tener escrito el **guión literario** que el director y los actores van a utilizar. En el guión 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, Sati y Beñat). Lo recibe Beñat con un pequeño salto.

SARA - Beñat ¿vienes conmigo?-

Al mismo tiempo se debe preparar el **guión técnico**. Este guión es fundamental para que los miembros del equipo técnico puedan realizar sus tareas (productor, attrezzista, 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 -Beñat ¿vienes conmigo? - BEÑAT -¡por supuesto! -	3 " (segundos)
2	PM	Frontal Traveling retroceso		Ambiente. Música de feria. Risas de fondo SARA Y BEÑAT 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 6: Brecha digital

### Objetivos

- Conocer el concepto de “brecha digital” y su implicación en la sociedad de la información y la globalización
- Sensibilizar sobre las desigualdades socio-económicas que niegan el acceso al uso de las herramientas tecnológicas
- Reflexionar sobre las ventajas del uso de las principales herramientas tecnológicas

**Dimensión:** Acceso y uso de los medios – Transformación de la realidad

**Categoría:** Herramientas telemáticas y tecnológicas- Conciencia receptora y crítica

**Duración:** 50 minutos



## Actividades

1. El profesorado lee el texto “La brecha digital” Recuso Profesorado (k) y contesta las preguntas que puedan surgir.

Tiempo: 10 minutos.

Recursos: Recuso Profesorado (k).

2. El alumnado, dividido en pequeños grupos, deberá seleccionar un producto de un catálogo de informática (estilo Media Markt, Corte Inglés, FNAC). Deberán aclarar todos los conceptos que acompañan a dicho producto cumplimentando la Ficha Alumnado 17.

Tiempo: 15 minutos.

Recursos: Catálogos de productos tecnológicos, Fotocopias por grupo Ficha Alumnado 17.

3. A cada grupo se le repartirá un cómic Ficha Alumnado 18. Deberán leerlo y resumir la trama de la historieta, concluyendo con una moraleja.

Tiempo: 10 minutos.

Recursos: fotocopias por grupo Ficha Alumnado 18.

4. De manera individual el alumnado realizará la actividad de la Ficha Alumnado 19.

Tiempo: 5 minutos.

Recursos: fotocopias Ficha Alumnado 19.

## Recomendaciones al profesorado

- En esta sesión además de proporcionar una mirada crítica al uso de la tecnología y a las brechas sociales y culturales que ésta genera, es importante, mostrar que la brecha digital establece diferencias entre los países pero también entre las personas de una misma sociedad.  
De la misma manera en la información sucede lo mismo, existe una brecha entre quienes acceden, comprenden y son críticos con la información y quienes por motivos sociales, educativos y éticos no lo hacen.
- Es importante señalar el lugar que posee la tecnología en la vida cotidiana del alumnado. Cuándo facilita la comunicación; cuándo la restringe y cuándo puede ser peligrosa.
- Es fundamental que el alumnado se plantee el hecho de ver televisión, entrar en internet y utilizar las múltiples aplicaciones de los móviles, como actos VOLUNTARIOS, CONSCIENTES y RESPONSABLES.

## Recurso Profesorado (k)

**LA BRECHA DIGITAL** Cuando yo tenía unos diez años, en la segunda mitad de la década de los 70, tener televisión en color era un lujo que no estaba al alcance de cualquiera. En la mayoría de las casas se veía la tele en blanco y negro.

Recuerdo que una vecina compró a través de la venta por catálogo (versión antigua de la compra a través de Internet), un “invento” que según se publicitaba convertía la tele en blanco y negro en tele en color. El “invento” consistía en una lámina transparente cuya parte inferior era de color tierra, la zona del medio color verde y la superior, azul. Mi vecina la pegó encima de la pantalla de la tele con celo, y todas las imágenes las veía de estos tres colores.

Supongo que fliparéis, y pensaréis que no es verdad,... pero es cierto. Mi vecina no tardó mucho tiempo en volver a su tele en blanco y negro. Al cabo de un tiempo pudo tener su primera tele en color, porque los precios bajaron y fueron asequibles para muchas familias.

Hoy en día ocurre lo mismo con las nuevas tecnologías, cada vez que aparece un nuevo aparato en el mercado su precio está al alcance del bolsillo de unos pocos. Luego se va haciendo más asequible, y muchos podemos disponer de ellas. Pero, aun así, hay personas que nunca podrán tenerlas. Muchos no están lejos de nosotros, aquí en nuestro país hay muchas personas que no pueden utilizar las nuevas tecnologías, y ¿qué decir de los países en vías de desarrollo?

Aquí os dejo un par de ejemplos que ilustran su situación respecto a las TIC: El ciudadano medio estadounidense (como ejemplo de los países desarrollados) deberá gastar más o menos el salario de un mes para comprar un ordenador, mientras que el ciudadano medio de Bangladesh (como ejemplo de los países en vías de desarrollo) tendrá que gastar el salario de unos ocho meses.

Solo una de cada veinte personas en el mundo dispone de acceso a Internet, la inmensa mayoría de ellas están en América del Norte y en Europa occidental.

A la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países) que tienen acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las utilizan como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas o no saben utilizarlas de forma eficaz y beneficiarse de ellas es a lo que se denomina BRECHA DIGITAL.



### Ficha Alumnado 17

Nombre del producto:		
Familia a la que	Informática	

pertenece:	Telefonía			
	Audio y Vídeo			
	Fotografía			
	Software			
	Video-juegos			
	Otra:			
Precio del producto:				
Marca del producto:				
Características específicas:				
Funciones:	Reproductor de vídeo		Calendario	
	Reproductor de audio		Micrófono	
	Visor de fotografías		Altavoces	
	Mensajería instantánea		Acceso Internet	
	Conexión inalámbrica		Táctil	
	Otras:			
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:				

# What it's like to own an Apple Product

The Oatmeal

<http://theoatmeal.com>

Ficha  
Alumnado 18



## Ficha Alumnado 19

**¿Para qué me sirve?**

Fíjate en las imágenes siguientes y a continuación en los recuadros inferiores enumera, por un lado, unas cuantas cosas que sólo pueden hacerse con los objetos que aparecen en ellas, y por otro, otras cuantas que gracias a ellos se hacen más rápida o cómodamente.



### Objetivos

- Identificar el tipo de interacción que el alumnado tiene con las redes sociales y el lugar que ocupan éstas en la vida cotidiana
- Sensibilizar al alumnado acerca de las posibilidades y riesgos de las redes sociales en la vida personal y social
- Concienciar sobre la utilización de espacios de cooperación , trabajo colectivo e incidencia ciudadana dentro de las redes sociales

**Dimensión:** Procesos de producción- Transformación de la realidad

**Categoría:** Función cultural de los medios- Apropiación tecnológica

**Duración:** 50 minutos

### Actividades

1. De manera individual el alumnado en la Ficha Alumnado 20 señala su grado de acuerdo con las afirmaciones que aparecen en la quínela. El docente coloca a un extremo del aula el cartel con el número (1) que corresponderá a **Muy de acuerdo**, en el centro el cartel con (X) que corresponde **Algo de acuerdo** y en el otro extremo el cartel con el número (2) que indicará en **Desacuerdo**. Leerá cada una de las frases de la quínela y los estudiantes se dividirán en grupos según las respuestas. El profesorado debe generar el diálogo preguntando las razones de su elección. Los estudiantes pueden cambiar de grupo si los argumentos del otro grupo le convencen.

Tiempo: 30 minutos.

Recursos: Fotocopias Ficha Alumnado 20.

2. Las redes sociales pueden ser utilizadas para el desarrollo de actividades cooperativas. El profesorado colocará el video "Google docs" Recurso Profesorado (I). A continuación, toda la clase organizará la creación de un texto colectivo con esta herramienta u otra que se propongan. El texto deberá responder a las siguientes preguntas: ¿Qué son las herramientas "Getting Things Done"? ¿Cómo realizar un proyecto colectivo y cooperativo? ¿Cómo las podemos llevar a la práctica? Posteriormente con la clase se acordará qué hacer con el texto creado colectivamente.

Tiempo: 20 minutos

Recursos: Proyector, Recurso Profesorado (I)

### Recomendaciones al profesorado

- En esta sesión es fundamental orientar el debate hacia dar diferentes opiniones. El alumnado debe reflexionar sobre los hábitos que tiene frente a los medios, el lugar que ocupan, los sentimientos positivos y negativos que le generan participar en las redes sociales, las diferencias de género que puedan existir en el acceso y uso de las redes, las ventajas y los riesgos, la ética de actuación con la información propia y ajena y las implicaciones de la publicación de información en las otras personas.
- Es importante que al finalizar la sesión el alumnado reconozca que las redes sociales pueden trascender de ser espacios para el entretenimiento y convertirse en herramientas para divulgar opiniones, desarrollar proyectos y realizar un trabajo cooperativo. Es posible ampliar los usos de las redes sociales y de otras herramientas.

## Recurso Profesorado (I)

# Google docs

---

(control+clic sobre la imagen para ver el video)

<http://www.youtube.com/watch?v=-rBWT91FXLQ&list=PLmxkIBRrkcePKr6ITwMDNo7Orm8aVMMm>





## Ficha Alumnado 20

QUINELA	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 figoneo 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)			

## Sesión 8: Anuncios y Quejas

### Objetivos

- Fomentar el sentido de la responsabilidad social compartida y posibles mecanismos de actuación
- Generar criterios de análisis críticos frente a los productos audiovisuales y publicitarios

**Dimensión:** Transformación de la realidad

**Categoría:** Competencia ciudadana y Conciencia receptora y crítica

**Duración:** 50 minutos

### Actividades

1. Se divide la clase en seis grupos y se entrega un texto diferente a cada uno los participantes sobre la publicidad engañosa. Ficha Alumnado 21, 22, 23, 24, 25 y 26. El alumnado lee y discute en grupo cada uno de los textos. A continuación, en una puesta en común debaten lo que les suscita las diferentes fichas.

Tiempo: 20 minutos.

Recursos: fotocopias Ficha Alumnado 21, 22, 23, 24, 25 y 26

2. El profesorado con toda la clase rellena el Recurso Profesorado (m). Se busca que reconozcan que la publicidad es intencionalmente dirigida y que existe publicidad oculta e ideologizada.

Tiempo: 20 minutos.

Recursos: Proyector, Recurso Profesorado (m).

3. El profesorado explica la existencia de los organismos a los cuales se puede dirigir las quejas relativas a los medios de comunicación como el Consejo Audiovisual Regulator y Sancionador. Expone un ejemplo de cómo cumplimentar un formulario a partir de un caso motivado por la clase. Recurso Profesorado (n).

Tiempo: 10 minutos

Recursos: proyector, Recurso Profesorado (n).

### Recomendaciones al profesorado

- Las campañas publicitarias manejan diferentes trasfondos para vender eficazmente sus productos. El público a quienes va dirigido el anuncio y su nivel de poder adquisitivo condiciona la calidad de los productos publicitarios. Por ejemplo, la calidad de los anuncios de detergentes es baja en comparación a la de los coches deportivos. Existe también la publicidad oculta, que está presente sobre todo en el cine. Por ejemplo, los cereales que comen al desayuno, la marca de las bicicletas, los coches que utilizan, etc. A través de estereotipos y prejuicios la publicidad intenta hacer que su mensaje sea más eficaz; por ejemplo, en los anuncios de cerveza, las personas suelen ser jóvenes, delgadas, felices, estar siempre con amigos y normalmente el perfil de personas que aparecen son caucásicas. Es decir, que la felicidad se encuentra en la juventud, el consumo y en los países del norte.
- El poder del ciudadano y del usuario es una de las ideas fuerza de esta actividad. El alumnado debe saber que puede participar e incidir en los medios de comunicación y que su esfuerzo aunque sea individual puede generar cambios que beneficien a la mayoría. De esta forma se ayuda a que los medios de comunicación satisfagan las necesidades culturales y sociales de las personas y no exclusivamente de las industrias.

## Recurso Profesorado (m)

1. Escoger una franja horaria y responder las siguientes preguntas.

¿Quiénes ven la televisión a esa hora?	¿Qué tipo de productos anuncian?	¿Cuánto tiempo duran los programas y cuánto los anuncios?
¿Qué programas presentan?	¿Todos los anuncios son de la misma calidad?	¿Alguna vez has visto publicidad encubierta en un programa?
¿Quién paga los programas de televisión?	¿Quién paga los anuncios?	¿Quién gana con la publicidad y quién pierde?

## Recurso Profesorado (n)

### Formulario de quejas, sugerencias y reclamaciones

Defensora del espectador, el oyente y el usuario de medios interactivos de RTVE

La defensora tramitará las quejas referidas a contenidos de RTVE, emitidos durante los 30 días anteriores a la reclamación. También trasladará las sugerencias que estime de interés a las áreas de gestión correspondientes. Quedan excluidos los correos anónimos y los que incluyan insultos o se aprecie en ellos manifiesta mala fe. Para más información, consulte el [Estatuto de la defensora](#) y nuestro listado de [preguntas frecuentes](#). Todos los campos son obligatorios, excepto los marcados como [Opcional]

#### Asunto

Asunto  TVE  RNE  RTVE.ES

Programa

indica SIEMPRE el nombre del programa de TVE o RNE. En el caso de RTVE.es, indica la página o la sección

Fecha y hora de emisión

Escribe aquí tu queja o sugerencia

#### Datos personales

Nombre

Apellidos

Sexo  Masculino  Femenino

Edad

Correo electrónico

Localidad  [Opcional]

Provincia

Teléfono  [Opcional] Indica tu número de teléfono si quieres que tu queja sea grabada para emitirse en el programa de la Defensora. Máximo 20 caracteres

#### Envía tu videopregunta a 'RTVE Responde'

Fichero  Ningún archivo seleccionado

[Opcional] Si quieres aparecer en el programa de la Defensora, adjunta aquí tu videoqueja/pregunta (sólo archivos de vídeo). Su tamaño no debe exceder de 50 MB. ¿No sabes grabar una videopregunta? [Sigue nuestras instrucciones](#)

<http://www.rtve.es/participacion/defensora/>

## Ficha Alumnado 21

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 22

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 & 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 23

En 2007 fue retirada la famosa campaña de la anorexia. Llegó con toda su crudeza a las vallas publicitarias de las calles italianas y desde allí a la opinión pública a través de la foto de una joven desnuda y de una delgadez extrema, elegida como “modelo” para la campaña de una marca de moda, que ha querido así sensibilizar sobre este problema. Tras varias semanas de gran polémica, el organismo de control de la publicidad en Italia ordenó la retirada del cartel.



Tomado de:  
[www.20minutos.es/noticia/1174032/0/donettes/campanas/publicidad/](http://www.20minutos.es/noticia/1174032/0/donettes/campanas/publicidad/)

## Ficha Alumnado 24

La dieta *Special K* se basa en:

- 1.- Desayuna y cena *Special K*
- 2.- Hacer algo de ejercicio
- 3.- Comer equilibradamente

Vamos a ver. Si omitimos el punto 1. ¿No sería una dieta suficiente para mantenernos en peso e, incluso, en casos adelgazar? ¿Qué tienen de '*special*' aquí estos cereales? Yo no lo veo. Que me lo expliquen.

Special K

Special K te ayuda a prepararte para el verano con el

Plan 15 días Special K ¡FUNCIONAL!

El Plan 15 días de Special K te ayudará a verte y sentirte mejor.  
¡Animate, pruébalo y notarás la diferencial!

1. Desayuno y cena Special K
2. Algo de ejercicio
3. Come equilibradamente

NAVIGADOR SECCIONES

¡COMO TENDRÁS EQUILIBRAMIENTO!

Adaptado de: <http://lacomunidad.elpais.com/losers/2007/10/23/-special->



## Ficha Alumnado 25

La imagen representa a una mujer cosiendo un mango con un subtítulo que dice:  
*"La costurera con hilo de lino, cera de abejas y paciencia infinita protege cada puntada de la humedad y el paso del tiempo".*

Se podría decir, a partir de este anuncio que un bolso de Louis Vuitton es una colección de detalles. Sin embargo, al menos en Reino Unido, Louis Vuitton ha tenido que retirarlo porque engaña a sus consumidores. La marca francesa daba a entender que sus bolsos se hacían a mano cuando en realidad casi todo el proceso se hace con máquinas.

Louis Vuitton se ha defendido afirmando que la publicidad hace referencia al arte de la creación, no del proceso de fabricación.



Adaptado de: <http://yonomeaburro.blogspot.com.es/2010/05/el-anuncio-censurado-de-louis-vuitton-y.html>

## Ficha Alumnado 26

Si estás engañando a alguien, las cosas caerán bajo su propio peso tarde o temprano. Pero si intentas engañar a muchísimas personas a la vez, es muchísimo más posible que en algún momento tengas que pagar o por lo menos redimirte por lo que estás haciendo. Este es el caso de Coca Cola en Australia.

La Comisión de Defensa del Consumidor de Australia le ordenó quitar unos anuncios, en dónde se aseguraba que tomar el refresco no implicaba ningún riesgo para la salud, cuando es de todos conocido lo dañina que puede ser esta bebida para el estómago. Digo, se puede usar hasta para limpiar monedas, vamos.

El problema radicaba en que estos anuncios decían que el refresco no propiciaba la caries ni la obesidad. Por tal motivo, tuvieron que retirar los anuncios, y colocar en su sitio web una tabla en donde muestran los componentes (como la cafeína), que sí pueden llegar a ser dañinos.



Adaptado de: [alkanze.com/coca-cola-rectifica-anuncios-enganosos-en-australia](http://alkanze.com/coca-cola-rectifica-anuncios-enganosos-en-australia)

## Sesión 9: Cinco preguntas claves

### Objetivos

- Identificar los mecanismos y técnicas de persuasión que se utilizan en el lenguaje audiovisual y publicitario
- Sensibilizar sobre los elementos culturales y económicos implícitos en los mensajes

**Dimensión:** Producción-Transformación de la realidad

**Categoría:** Función cultural de los medios; Competencia ciudadana y Conciencia receptora y crítica

**Duración:** 100 minutos

### Actividades

1. El profesorado coloca a la clase el anuncio de una marca de cerveza. Recurso Profesorado (o). Lo repite dos veces para que el alumnado pueda retener más información sobre los mensajes que presenta el anuncio.

Tiempo: 5 minutos.

Recursos: Proyector, Recurso Profesorado (o).

2. Utilizando la técnica del puzzle (aprendizaje cooperativo), divide la clase en cinco grupos. A cada miembro del grupo le entrega una Ficha diferente Ficha Alumnado 26, 27, 28, 29, 30. A continuación, se reagrupan según la ficha que les correspondió. En esos sub-grupos, van a resolver las preguntas de la ficha. Cada alumno escribirá las respuestas en un papel.

Tiempo: 30 minutos.

Recursos: Fotocopias Ficha Alumnado 27, 28, 29, 30 y 31

3. El alumnado vuelve a reagruparse en el grupo inicial y cada participante comenta las respuestas de la ficha que le correspondió.

Tiempo: 30 minutos.

Recursos: Respuestas Ficha Alumnado 27, 28, 29, 30 y 31

4. Se hace una plenaria, buscando llegar a conclusiones y mostrando al alumnado el gráfico de las cinco preguntas a modo de método de análisis de los mensajes y la información.

Tiempo: 30 minutos.

Recursos: Proyector, Recurso Profesorado (p).

5. El docente presenta el Recurso Profesorado (q) sobre las técnicas de persuasión. Posteriormente se entrega al alumnado la Ficha Alumnado 32 para que la desarrolle individualmente. Comentar las respuestas.

Tiempo: 20 minutos.

Recursos: Proyector, Ficha Alumnado 32, Recurso Profesorado (q).

### Recomendaciones al profesorado

- En esta actividad se resumen de alguna manera los elementos que una persona alfabetizada en medios de comunicación e información debe tener en cuenta a la hora de enfrentarse a un mensaje, cualquiera que sea la naturaleza y medio por el cual se trasmite. En este sentido, es indispensable a lo largo de la sesión enfatizar en que son preguntas que se deben hacer normalmente en el proceso comunicativo.  
Así mismo, es relevante aclarar que la información que se omite también en un tipo de mensaje. En la medida que oculta una visión dando importancia a otra.
- La actividad está propuesta como un trabajo colaborativo, es fundamental promover que todos los miembros del grupo participen activamente y cerciorarse de que todos conocen las cinco preguntas. Este es un método de análisis de la información.

## Recurso profesorado (o)

Hacer control + clic sobre la imagen para ver el video

<http://www.youtube.com/watch?v=LwZWj9OGzjU>

# Canción Anuncio *Estrella Damm* 2013



## Preguntas Clave

---

¿Quién creó el mensaje?

¿Cuáles técnicas se utilizan para llamar la atención?

¿Cómo personas diferentes pueden entender este mensaje?

¿Qué estilos de vida, valores y puntos de vista están representados y cuáles han sido omitidos?

¿Por qué se envió este mensaje?

# 10 Técnicas de persuasión

---

La siguiente es una lista de las diferentes estrategias que los publicistas usan para inducirnos a comprar el producto anunciado.

- 1. Humor:** Imágenes divertidas o alocadas.
- 2. Machismo:** Fuerte, decidido, poderoso, usualmente hombre. Puede llevar armas o estar en situaciones peligrosas. Vaqueros.
- 3. Amigos:** Grupos de personas divirtiéndose, realizando actividades en conjunto. Compañeros, compinches, amistad.
- 4. Familia:** Madre, padre, hijos o una familia. También grupos intergeneracionales.
- 5. Diversión:** Todos están felices, riéndose y divirtiéndose. Normalmente grupos de personas haciendo cosas agradables y recreándose.
- 6. Naturaleza:** Escenarios naturales: montañas, lagos, mares, desiertos, flores, etc. Pueden incluir o no personas.
- 7. Sexy:** Énfasis en atributos físicos de modelos, usualmente mujeres; pueden llevar ropa ligera y se muestran en actitudes provocadoras mediante sus poses o lenguaje corporal.
- 8. Dibujos Animados:** Usualmente personas o animales representados por dibujos o animaciones en situaciones humorísticas.
- 9. Famosos:** Personas fácilmente reconocibles: deportistas, músicos, políticos o estrellas de cine.
- 10. Riqueza:** Sitios y cosas costosas y elegantes. Casas grandes, coches nuevos, joyas, ropa de marca, etc.

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

# 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, 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

# 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. 200



# 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

# 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?

# 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 32

Lee 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 o Profesorados

**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

**Tradición:** Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas heredadas de la cultura tradicional o la religión.

Con los anuncios que recuerdes intenta 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			

# Alumnado

## Evaluación continua

### PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

---

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

#### 1. Sobre ti

Sexo:  Mujer  Hombre

Edad: \_\_\_\_\_

#### 2. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: (marca una X)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

#### 3. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te 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!

# PROFESORADO sesión 1

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA  
MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

---

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. **En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.
- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
  - **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

7. Lo que más me ha gustado ha sido:

8. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# PROFESORADO sesión 2

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA  
MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

---

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. **En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

10. Lo que más me ha gustado ha sido:

11. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# PROFESORADO sesión 3

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA  
MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

---

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

13. Lo que más me ha gustado ha sido:

14. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!



# PROFESORADO sesión 4

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

16. Lo que más me ha gustado ha sido:

17. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# PROFESORADO sesión 5

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

18. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

19. Lo que más me ha gustado ha sido:

20. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# PROFESORADO sesión 6

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

21. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

22. Lo que más me ha gustado ha sido:

23. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# PROFESORADO sesión 7

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

24. **En concreto...** Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

25. Lo que más me ha gustado ha sido:

26. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# PROFESORADO sesión 8

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

27. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

28. Lo que más me ha gustado ha sido:

29. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!

# PROFESORADO sesión 9

## Evaluación continua

PROGRAMA EDUCATIVO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

Tu opinión es fundamental para nuestro trabajo de investigación.

1. Indica del 1 al 10, tu satisfacción general con esta sesión de trabajo: marca una X.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

30. En concreto... Puntúa del 1 al 5 cada uno de los siguientes aspectos (marca una X). 1 significa menor puntuación y 5 mayor puntuación.

- **Contenido:** si es adecuado al tema, si ha resultado comprensible, si te ha aportado, etc.
- **Metodología:** actividades, dinámicas y materiales utilizados para transmitir el tema.

Tema	Contenido					Metodología					Participación/alumnos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Actividades															
Trabajo individual															
Reflexión por grupos															
Grupo grande															

31. Lo que más me ha gustado ha sido:

32. Lo que menos me ha gustado ha sido:

¡Gracias por contestar con sinceridad!