

Alfabetización mediática y discurso publicitario en tres centros escolares de Guayaquil

Media literacy and advertising discourse in three schools in Guayaquil

Juan Rey / juanrey@us.es

<https://orcid.org/0000-0003-4176-0316>

Víctor Hernández-Santaolalla / vhsantaolalla@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-2207-4014>

Francisco Silva-Vera / fsilvavera@yahoo.com

Eva Meandro-Fraile / mscemeandrof@hotmail.com

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Abstract: The advent of new technologies in everyday life has brought about a major shift in determining both the relationships between subjects, and the ways in which reality is interpreted and understood. Therefore, media literacy is posed today as an indispensable discipline in educational systems worldwide. This article presents the results of an experiment with high-school students. The aim of the experiment is to see to what extent media literacy can be useful to enhance the interpretative competence of students. The sample consists of students of 14-15 years of age, studying the Tenth course in three schools of Guayaquil. The independent variable comprised five advertisements. The results highlight the fact that, regardless of the socioeconomic context, students who were media literate showed a higher decoding and interpretative capability than those who were not.

Key words: media, media literacy, media education, critical thinking, advertising discourse.

Resumen: La irrupción de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana ha supuesto una enorme revolución a la hora de determinar tanto las relaciones entre los sujetos como de comprender e interpretar la realidad. Por ello, la alfabetización mediática se plantea hoy como una disciplina indispensable en los sistemas educativos de todo el mundo. Este artículo recoge los resultados obtenidos en un experimento con estudiantes de educación secundaria. El objetivo es observar hasta qué punto la alfabetización mediática puede resultar de utilidad a la hora de potenciar las competencias interpretativas de los estudiantes. La muestra está formada por alumnos de 14-15 años, pertenecientes al curso Décimo de tres centros escolares de Guayaquil. La variable independiente es conformada por cinco *spots*. Los resultados subrayan que, al margen del contexto socioeconómico, los alumnos instruidos mediáticamente muestran una capacidad interpretativa y decodificadora superior a aquellos otros que no lo fueron.

Palabras clave: medios, alfabetización mediática, educación mediática, actitud crítica, discurso publicitario.

Introducción¹

En palabras de un experto en alfabetización mediática, “se ha convertido ya en costumbre iniciar las publicaciones sobre educación y nuevas tecnologías haciendo referencia al vertiginoso desarrollo, a la trascendencia, la importancia, la influencia, la omnipresencia, etc.” (Gutiérrez, 2007: 143). Nada tiene de extraño esta costumbre, pues el artículo científico es un género redaccional y como tal tiene sus *topoi*, uno de los cuales –el más frecuente– es comenzar aludiendo a la complejidad técnica de la sociedad contemporánea.

Es normal, ya que las cuestiones que se abordan en este tipo de investigación derivan de la incidencia que el desmesurado y repentino desarrollo tecnológico tiene en los estudiantes, pues en apenas treinta años se ha producido un crecimiento exponencial que ha desembocado en una sociedad hipertecnologizada y multipantallas.

Los investigadores no fueron –ni son– ajenos a estos cambios y desde el principio los abordaron con el objeto de ayudar a los más jóvenes a comprender los mensajes de las nuevas tecnologías, pero este afán desembocó en un maremágnus terminológico: educación en medios, educación para los medios, educación mediática, alfabetización audiovisual, alfabetización digital, alfabetización multimodal, alfabetización mediática, alfabetización informacional, comunicación educativa, educomunicación, competencia digital, competencia mediática, polialfabetismo, etcétera (Aparici, 2005; Buckingham, 2011; Gutiérrez y Tyner, 2012).

Esta confusión responde a distintos planteamientos sobre el papel de la escuela y los docentes en la sociedad actual; sin embargo, todos participan de una misma idea: la escuela actual debe instruir a los estudiantes en materia de comunicación. Otro de los *topoi* es la referencia a las recomendaciones de las instancias internacionales (la ONU, la Unesco, la Unión Europea) sobre la necesidad de implementar materias relacionadas con la comunicación, ya como transversalidad, ya como asignatura (Aguaded, 2012 y 2013; Gutiérrez y Tyner, 2012; Marín *et al.*, 2013).

Y por último, otro de los *topoi* es relatar la incidencia de los medios en los más jóvenes, el tiempo que éstos dedican a consumir medios, el hecho de que asuman como suyos los valores y representaciones de los medios, la manipu-

1 Este artículo es fruto de la estadía del profesor Juan Rey en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil con una beca Prometeo de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, del Ministerio de Educación de la República del Ecuador, para desarrollar el proyecto “Análisis de la alfabetización icónica como instrumento para educar publicitariamente a los ciudadanos”.

lación que los medios ejercen sobre la información, la importancia que los medios han adquirido en las sociedades modernas, etc., y sin embargo todos juntos –se habla de sociedad multimodal por la convergencia de distintos medios– han terminado configurando una escuela paralela (Aparici, 2005: 87), cuyos valores y repercusión debe contrarrestar la escuela tradicional mediante la educación. Esta es la razón de ser de la alfabetización mediática: formar, educar, instruir a los alumnos sobre unos contenidos que no reciben en el aula sino fuera de ella.

Se trata, pues, de implementar una nueva campaña de alfabetización. Si en las sociedades del libro al alumno se le enseñaba a leer (decodificar unos signos) y escribir (construir con esos signos), lo mismo debe hacerse ahora en la escuela con los medios; y si los libros transmitían valores y representaciones, lo mismo sucede con los medios. Todo este proceso de instrucción puede, por tanto, denominarse alfabetización mediática.

Muchos autores optan por esta denominación que se sigue en este trabajo: se parte del concepto de alfabetización mediática como aprendizaje, más exactamente como aprendizaje crítico, es decir, no se trata de un resultado (cerrado y estable), sino de un proceso (abierto y dinámico), mediante el cual los alumnos, orientados por los docentes, adquieren destrezas y competencias en relación con los medios. En este sentido lo definen numerosos autores (Buckingham, 2003: 4; Gutiérrez y Tyner, 2012: 35).

La alfabetización mediática es heredera de la educación en medios, corriente que se desarrolló en las últimas décadas del siglo XX y cuya atención se focalizaba en la recepción crítica de los medios de comunicación de masas convencionales. Aparici (2005: 85) proporciona una acertada perspectiva de lo que representó esta corriente: “La educación para los medios se ocupa de estudiar los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información, con el fin de conocer las construcciones de la realidad que realizan así como ofrecer los instrumentos para expresarse a través de ellos”.

No obstante, la enorme influencia ejercida por las nuevas tecnologías (Aparici, 2005: 90; Mattelart, 1989: 21) determinó un relativo olvido del pensamiento crítico en aras de una instrumentalización de la educación en medios, que algunos pretenden convertir en una formación tecnológica. Esta tendencia mecanicista no ha desaparecido, y en la actualidad, como se verá más adelante, se continúan haciendo investigaciones sobre las habilidades tecnodigitales de los escolares.

Sin embargo, son muchas las voces que se alzan contra este sesgo instrumental. Una de ellas es la de Aguaded, experto en alfabetización mediática y director de *Comunicar*, revista que se ha convertido en la portavoz de esta

perspectiva crítica y que dedicó dos monográficos a esta cuestión (VV. AA., 2008 y 2009). En palabras de Aguaded (2013: 7), “la alfabetización mediática se entiende como el acceso a los medios de comunicación, comprenderlos de forma integral y tener una mirada crítica hacia sus contenidos, generando comunicación en contextos múltiples”.

Es necesario detenerse un instante en el concepto “mirada crítica”, pues los partidarios de esta corriente no son detractores de las nuevas tecnologías, es más, las consideran un motor de desarrollo de la sociedad moderna, las usan y ponderan sus incalculables beneficios; sin embargo, estiman que no son del todo inocuas y, en consecuencia, piensan que los estudiantes deben ser instruidos para enfrentarse a ellas. Sus planteamientos desbordan la mera formación tecnológica: “la alfabetización mediática es más que la alfabetización digital, ya que reconoce la importancia del medio tecnológico y añade valores críticos y de toma de conciencia de la educación en medios” (Marín *et al.*, 2013: 6).

Como puede observarse, en esta definición se asocia la alfabetización mediática con la (vieja) educación en medios, de la cual recupera la toma de conciencia y los valores críticos. En este sentido se expresan numerosos autores, para quienes la alfabetización debe ser liberadora y dignificante, ha de contribuir a formar en valores a los alumnos, en definitiva, debe ir más allá de la escuela para terminar incidiendo en toda la vida (Gutiérrez y Tyner, 2012: 32; Aparici, 2005: 86; Camps, 2009).

No sólo los teóricos defienden esta postura crítica ante los medios, sino que también los organismos internacionales se posicionan y defienden la imperiosa necesidad de educar a los ciudadanos de manera crítica en su relación con los medios. En este sentido, la Unesco establece que la alfabetización mediática debe comprender cinco competencias básicas, las 5 C: “comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía” (*comprehension, critical thinking, creativity, cross-cultural awareness and citizenship*) (Unesco, 2008: 6).

No se trata, por tanto, de salvaguardar a los jóvenes de los medios de comunicación, sino de educarlos para que sepan afrontar de manera crítica y reflexiva su relación con ellos (Ortiz-Brennan, 2015; Ramírez, 2011; Scolari, 2011). En definitiva, como afirman Belmonte y Guillamón (2008: 115):

Educar la mirada de los televidentes implica hacerles conscientes de las características del medio televisivo y de la retórica de sus textos/programas, pero también de manera muy importante de su posición como sujetos espectadores. Así se requiere una educación audiovisual que les alfabetice en medios y en sus lenguajes, pero enfatizando su importancia como sujetos receptores que construyen su identidad, en parte, a través de las representaciones televisivas.

Para concluir, cabe recordar con Ferrés (2007: 102) que por competencia mediática se entiende “la capacidad del individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales”. A este respecto, y dentro del contexto publicitario, Fernández-Ulloa (2012) señala que trabajar con la publicidad en la escuela permite desarrollar tanto el pensamiento creativo como el crítico. La autora explica que en tanto que los escolares pueden ser más manipulables por la publicidad y representan a los consumidores del mañana, la alfabetización mediática en publicidad se vuelve indispensable en la escuela moderna.

De esta forma, la alfabetización publicitaria reduciría la susceptibilidad de los niños a la influencia publicitaria. Frente a esto, Rozendaal *et al.* (2011), apoyándose en resultados empíricos, señalan que esta alfabetización publicitaria, entendida desde una perspectiva puramente cognitiva, difícilmente podrá ayudar a los niños a enfrentarse a los mensajes publicitarios, ya que éstos propician un procesamiento de baja elaboración, que no invitaría a utilizar un pensamiento crítico basado en el conocimiento que se tiene acerca de la publicidad. A esta conclusión también llegan Hudders *et al.* (2016), quienes encontraron que las habilidades relacionadas con la actitud resultaban más beneficiosas para frenar la influencia publicitaria que aquellas otras que actúan meramente en el terreno de la cognición.

En este sentido, y a partir de la definición de alfabetización publicitaria como la adquisición de competencias para analizar, evaluar y crear mensajes persuasivos (Livingston y Helsper, 2006: 562), Rozendaal *et al.* (2011) señalan tres dimensiones de actuación: la conceptual, la de actuación y la actitudinal. Por su parte, Livingston y Helsper (2006) también diferencian entre el procesamiento que hacen los niños y los adolescentes, pues si bien los primeros podrían estar más influidos por las características físicas del producto, el uso de imágenes impactantes, prescriptores famosos, *jingles* seductores etc., los segundos serían más susceptibles a la argumentación, sobre todo si los argumentos utilizados son sólidos o si se presentan respuestas a los posibles contraargumentos.

Al fin y al cabo, la alfabetización publicitaria guarda una estrecha relación con la maduración del propio sujeto y con su experiencia como consumidor y receptor (Hudders *et al.*, 2016), por lo que llama la atención que la mayoría de programas desarrollados sobre alfabetización publicitaria se hayan destinado a niños menores de 12 años, obviándose públicos de edades más avanzadas (Meeus *et al.*, 2014). Es precisamente a partir de esta edad cuando se debería trabajar más sobre la dimensión conceptual de la alfabetización publicitaria, es decir, sobre la intención de venta, las tácticas persuasivas, el público objetivo, etc. (Rozendaal *et al.*, 2011: 346).

La alfabetización mediática en Ecuador

En el caso de Ecuador conviene distinguir entre los deseos de los políticos, la realidad de los centros escolares y las investigaciones universitarias sobre alfabetización mediática. En Latinoamérica, las primeras referencias a políticas públicas sobre las TIC aparecen al final de la década de 1990. A comienzos del siglo XXI algunos países comienzan a diseñar políticas públicas, implementando proyectos y programas en los que las TIC se integran en la educación, como es el caso del *Programa 1x1* en Argentina, Chile, Perú o Uruguay (Guerra y Jordán, 2010; Lagos y Silva, 2011).

Estas decisiones no son ajenas al hecho de que en el año 2000 la ONU incluya las TIC entre los objetivos de desarrollo del milenio y de que en 2003 y 2005 se celebren sendas cumbres mundiales sobre TIC y sociedad (2003 y 2005). Ecuador se incorpora un poco más tarde a esta transformación. En 2005 se diseñan las primeras estrategias, que no llegan a desarrollarse por las continuas reformulaciones de los sucesivos gobiernos. En 2006, las políticas públicas de las TIC cobran carta de naturaleza con la publicación del *Libro blanco sobre la sociedad de la información*, al calor del cual se desarrollan dos proyectos: *Maestr@com*, cuyo objetivo es “mejorar y lograr aprendizajes en niños y jóvenes a través de la incorporación de las TIC en el trabajo docente”, y *Educar Ecuador*, cuya finalidad es “ejecutar las políticas definidas de integración de las TIC” (Peñaherrera, 2011: 80).

Posteriormente, el Gobierno pone en marcha el programa *Mejoramiento de la calidad de la educación pública para el fortalecimiento del aprendizaje a través de las TIC: de tal palo, tal astilla*. Estas iniciativas tienen su continuación en el proyecto *Escuelas del Milenio*, que actualmente desarrolla el Ministerio de Educación. Todos estos proyectos y programas se ven finalmente respaldados por la promulgación en 2013 de la Ley Orgánica de Comunicación, en cuyo artículo 74 recomienda que los medios deben “propender a la educomunicación”.

Otra cosa bien distinta es la realidad de los centros escolares, pues sucede con frecuencia que las políticas educativas diseñadas por los gobiernos tienen poco que ver con la realidad escolar. Peñaherrera (2012: 88), en las conclusiones de su trabajo sobre la alfabetización mediática en el contexto ecuatoriano, afirma que la incorporación de las TIC al ámbito educativo es una tarea compleja, ya que dicha integración depende de numerosos agentes, decisiones y niveles administrativos, y en conclusión, afirma, la falta de una política coherente y planificada entre ellos incide muy negativamente en dicha incorporación. Es decir, la burocracia, la multiplicidad de actores y

la falta de objetivos claros imposibilitan una eficaz implantación de las TIC en los centros escolares. Esta opinión no es novedosa en el contexto de las investigaciones de Peñaherrera (2011: 74), pues en un trabajo anterior había afirmado que la implementación de las TIC en las escuelas ecuatorianas adolecía de falta de coordinación, problema que ya también había detectado Ramírez-Romero (2006: 74).

Más contundente se muestra Valdivieso (2010: 10), quien, en las conclusiones de su investigación, afirma que, en términos generales, los docentes no recibieron capacitación en materia de TIC y que en los centros donde existe infraestructura no se hace un uso adecuado de los recursos tecnológicos, todo lo cual la lleva a excluir: “Es alarmante para la época actual que no haya cursos de capacitación en el uso de las TIC en el aula”.

Es cierto que los proyectos *Mejoramiento de la calidad y Escuelas del Milenio* son un buen comienzo para la paulatina integración de las TIC en el aula; sin embargo, Valdivieso (2010: 11) afirma que el camino que Ecuador aún debe recorrer en el terreno de la TIC es largo. La razón de este atraso debe buscarse en la discontinua, escasa o nula inversión en materia de telecomunicaciones, y también en la centralización y la inestabilidad política y económica (Jurado-Vargas, 2005: 112).

El panorama no resulta menos alentador en el ámbito de la investigación, que, a diferencia de lo que sucede en otros países del entorno, es exigua. Son escasos los estudios que desde la universidad se han realizado en esta materia. Hasta 2010 no aparecen los primeros trabajos, que, sin tener en cuenta los de Peñaherrera (2011 y 2012), están elaborados por profesores de la Universidad Técnica Particular de Loja (Marín *et al.*, 2013, 2014, 2015; Rivera *et al.*, 2015; Valdivieso, 2010). Son, pues, siete los trabajos hasta ahora realizados y todos tienen la misma orientación tecnicista, es decir, todos siguen el patrón filotecnista anteriormente criticado, ya que su objetivo es observar tanto el grado de conocimiento como de aplicación de docentes y alumnos en materia de TIC.

Lo más sorprendente es que casi todos los trabajos remiten a Means (1998) y McClintock (2000) para argumentar que las TIC por sí solas no harán a los alumnos más inteligentes o que los ordenadores son una mera herramienta de trabajo; también acuden a los reconocidos teóricos de la alfabetización mediática (Aguaded, Aparici, Pérez-Tornero); y sin embargo, todos ellos se centran en medir, calcular y computar el conocimiento y uso de la tecnología mediante técnicas cuantitativas.

Asimismo es sorprendente que todos partan de las dimensiones de Ferrés (2007) y luego focalicen su atención en las puramente tecnológicas,

desestimando aquellas otras como lenguaje, ideología, valores y estética, que quizás aportan más información acerca de la relación de los alumnos con las tecnologías. Estos trabajos ponen de manifiesto que se han producido dos de los peligros contra los que advierten Gutiérrez y Tyner (2012: 38): 1) reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y 2) reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental. En este sentido, puede afirmarse que el esplendor de las TIC, el triunfo de la cazarreña y la fascinación tecnológica han conducido a una concepción muy limitada de la alfabetización mediática (Buckingham, 2003: 135).

En última instancia, es importante recordar que esta consideración tecnicista de las TIC ya fue advertida, en el caso de Ecuador, por Jurado-Vargas (2005: 112) en su *Diagnóstico de las políticas de TIC en Ecuador*, cuando en las conclusiones de su trabajo critica que la visión tanto política, como jurídica y económica que impera en la planificación pública en materia tecnológica supone considerar las TIC como meras “mercancías tecnológicas que pueden ser producidas, ofertadas y consumidas”. A tenor de los trabajos analizados, parece que no se ha avanzado mucho cuando las investigaciones no han superado aún el nivel cuantitativo, a pesar de que hay numerosas voces que advierten que la tecnología por sí misma ni resuelve los problemas de la educación ni implica un replanteamiento significativo de la enseñanza (Buckingham, 2011; Peñaherrera, 2011; Scolari, 2011).

Desarrollo de la investigación

Antes de continuar procede advertir que, previa a la presente investigación, se realizó un experimento similar en el colegio Francisco Huerta Rendón (en adelante FHR), cuyas conclusiones se recogen en “La educación en medios como contribución al Plan Nacional del Buen Vivir. Un experimento en una unidad escolar de Guayaquil” (Rey *et al.*, 2015), trabajo que fue presentado en 2015 en el III Congreso Científico-Internacional “Tecnología Universidad y Sociedad”. Este artículo es, pues, ampliación y continuación de la investigación entonces presentada.

Dicho trabajo, si bien tiene una finalidad exploratoria, pues no hay datos acerca de la capacidad interpretativa de los estudiantes ecuatorianos y urge establecer el *statu quo* de la cuestión a fin de que las autoridades puedan intervenir, se desarrolla como una investigación correlacional en tanto pretende medir qué grado de relación existe entre la capacidad interpretativa del alumno y su alfabetización mediática, es decir, se trata de una hipótesis correlacional

(observar la incidencia de la alfabetización en la interpretación), bivariada (relacionar la alfabetización y la interpretación) y causal no reversible.

El objetivo es observar hasta qué punto la alfabetización mediática, en general, y la alfabetización publicitaria, en particular, modifican las capacidades interpretativas de los estudiantes. El punto de partida son tres de las seis dimensiones fundamentales de la comunicación audiovisual que señala Ferrés (2007: 103) y posteriormente revisadas por Ferrés y Piscitelli (2012: 79-81).

En concreto, se parte de las dimensiones que se relacionan con el lenguaje, la ideología y los valores, y la estética. Estas tres dimensiones hacen referencia a la capacidad de lectura, comprensión y análisis de los mensajes audiovisuales, desde tres perspectivas distintas, respectivamente. Así, la dimensión del lenguaje se centra en el sentido, el significado, las estructuras narrativas o las categorías y géneros; la dimensión de la ideología y los valores, en la capacidad de los mensajes para representar la realidad, transmitiendo ciertos intereses y valores; y la dimensión estética, en la valoración del mensaje desde la perspectiva de los aspectos formales y estilísticos, y de la relación con otras manifestaciones y expresiones artísticas. Y para ello se prepara un experimento de dos grados (presencia y ausencia de instrucción), con un grupo experimental y otro de control, con mediciones sólo después (Igartua *et al.*, 2005; Molina *et al.*, 2012). Al grupo experimental se le imparte en días anteriores un taller de análisis de imágenes publicitarias.

Antecedentes. Antes de proceder a realizar el experimento, se analiza, en primer lugar, el plan de estudios de la carrera de Educación Básica de la Facultad de Filosofía de Guayaquil y se observa que, al igual que en otras muchas facultades de otros países (López y Aguaded, 2015), no hay ninguna materia relacionada con comunicación. En segundo lugar, se analiza el plan de estudio de los tres centros seleccionados, que es el mismo para todos los centros del país y que emana del Ministerio de Educación. Tampoco en ninguno de ellos figura ninguna disciplina o transversalidad relacionada con comunicación. No obstante, entre los centros seleccionados hay una salvaguardia: el Colegio Politécnico (conocido abreviadamente como COPOL, en adelante COP).

Este centro es uno de los pocos centros de Guayaquil que imparte el bachillerato internacional, estudios que, a pesar de su denominación, en COPOL no afectan sólo a los tres últimos años de la formación preuniversitaria, sino que se extienden también a toda la educación básica; asimismo, este centro, acogiéndose a determinadas disposiciones legales, ha ampliado su horario lectivo de 35 a 38 horas semanales, y por último, es el único que se preocupa

por la comunicación, que implementa, no como una asignatura (no está contemplada en el plan de estudios nacional), sino como una transversalidad que se genera a partir de la disciplina Lenguaje, incide en las demás materias y se amplía mediante una serie de actividades complementarias.

Universo. Está constituido por los estudiantes del nivel Décimo, el último de la Educación General Básica, de tres centros escolares de Guayaquil: COP, FHR y el colegio Santo Domingo de Guzmán (en adelante SDG). Se trata de tres centros de características muy distintas: COP es un centro laico, mixto y privado (con una mensualidad de 400 dólares aproximadamente); SDG es católico, femenino y privado (con una mensualidad de unos 200 dólares); y FHR es laico, mixto y público (está vinculado a la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil y es donde los estudiantes de la carrera de Educación Básica hacen las prácticas).

En cuanto a la ubicación de los centros en el contexto urbano, COP está situado en una zona residencial periférica; SDG, en una zona urbana céntrica, en un barrio de clase media; y FHR, en una zona urbana alejada del centro, en un barrio popular. El hecho de escoger a escolares del nivel Décimo como sujetos se debe a que son alumnos de 14-15 años, edad que media entre la adolescencia y la juventud; un segmento poblacional que, si bien ha sido menos estudiado que el infantil (Meeus *et al.*, 2014), ya ha sido analizado, precisamente en el contexto ecuatoriano, en otras investigaciones previas (Marín *et al.*, 2014; Marín-Gutiérrez *et al.*, 2015), si bien éstas ampliaban el intervalo de edad hasta los 18 años. En total, la población estaba formada por 327 alumnos de los tres colegios contemplados.

Muestra. Se escogieron aleatoriamente dos paralelos o grupos del nivel Décimo de cada uno de los tres colegios considerados, resultando tres grupos experimentales y tres grupos de control. Así, siguiendo un muestreo polietápico (no probabilístico por conveniencia para la selección de los colegios y el nivel educativo; aleatorio simple para la selección de los grupos dentro del nivel Décimo), de los 327 alumnos que formaban el universo, se seleccionaron 203 (muestra calculada con un 95% de nivel de confianza y un margen de error de $\pm 3,7\%$): 41 alumnos de COP (23 en el grupo de control y 18 en el experimental), 68 de SDG (33 y 35, respectivamente) y 95 de FHR (48 y 47, respectivamente).

En total, 104 alumnos constituyen el grupo de control y 100, el experimental. Se trata, pues, de grupos equilibrados. Como puede observarse, hay una gran diferencia entre los alumnos que integran cada paralelo (un promedio de 20 en COP, de 30 en SDG y de 50 en FHR), lo cual viene a dar una idea del tipo de enseñanza que se imparte en cada uno de ellos.

Variable independiente. De una amplia muestra de *spots* que en el momento de la investigación se están emitiendo a través de las diferentes cadenas de televisión ecuatorianas, se seleccionan cinco con características distintas, pues con cada uno se pretende medir aspectos diferentes de la comunicación publicitaria:

- *Spot 1.* Calcibom. Un reconstituyente óseo para mujeres. Su objetivo es observar el machismo.
- *Spot 2.* Carl Jr. Comida chatarra. Su objetivo es observar el sexismio, el carácter saludable/no saludable del producto y la disponibilidad a comprarlo.
- *Spot 3.* Asamblea Nacional. Publicidad del Gobierno. Su objetivo es observar el conocimiento del entorno político y la comprensión del mensaje.
- *Spot 4.* Movistar. Compañía de telefonía particular. Su objetivo es observar la capacidad interpretativa. Se trata de un comercial muy cognitivo, es decir, es un comercial que exige una mayor capacidad intelectiva para poder ser comprendido.
- *Spot 5.* CNT. Compañía de telefonía pública. Su objetivo es observar la capacidad interpretativa. Se trata de un comercial más visual, es decir, es un comercial que requiere una mayor capacidad decodificadora de imágenes para poder ser comprendido y una menor capacidad intelectiva.

Cuestionario. Un primer cuestionario es aplicado a un grupo piloto formado por 22 estudiantes del nivel Décimo, con el fin de comprobar el nivel de comprensión de las preguntas y, en general, la fiabilidad del instrumento de medida. Tras esta primera prueba, que contó con la evaluación de dos expertos, el cuestionario queda reducido a 23 preguntas, abiertas y cerradas, relacionadas con la capacidad de conocimiento e interpretación de los sujetos, así como con la actitud hacia los mensajes publicitarios. Encabeza el cuestionario una ficha en la que se recogen edad, sexo y dieta televisiva.

En última instancia, cabe señalar que se ha elegido como objeto de análisis el discurso publicitario. En relación con los medios, son numerosas las investigaciones sobre género, desigualdad o racismo, y últimamente sobre el uso de las TIC en centros escolares; sin embargo, son exiguas o nulas las investigaciones sobre el mensaje publicitario, al que se tilda de persuasivo, manipulador, sexista, etcétera.

Justo este carácter nocivo de la publicidad es lo que ha llevado a los autores a abordar cómo la entienden y cómo la interpretan los adolescentes y también, por supuesto, la enorme incidencia que los mensajes publicitarios

tienen en su conducta, pues sucede que en ocasiones los estudiosos abordan el carácter sexista de la televisión o la desigualdad en la prensa, olvidando que los *spots* tienen tanta o mayor repercusión en los adolescentes que los programas televisivos o los magacines. Si además, como se ha expuesto, se trata de un mensaje altamente perjudicial, con más razón para abordar su análisis.

Resultados

En términos generales, se observan diferencias respecto a la competencia interpretativa entre los alumnos en función de si recibieron o no el taller de análisis de imágenes. El caso más significativo se observa en el *spot* de Movistar, que presenta el mensaje de manera indirecta o irónica y requiere una mayor dosis de cognición. Al ser interrogados por la interpretación del significado, sólo 4% del grupo de control de FHR lo interpreta correctamente frente al 25% del experimental. En los otros dos centros, los datos son semejantes, aunque levemente superiores: SDG: 13 y 29%, y COP: 11 y 27%, respectivamente.

No obstante, aplicando el estadístico chi-cuadrado, sólo se encuentran diferencias significativas entre los grupos del primero de los centros, FHR ($\chi^2=8,13$; $p<0,005$). Algo parecido sucede con el *spot* de CNT, si bien con porcentajes más altos, pues se trata de un comercial para cuya interpretación se requiere mayor capacidad interpretativa, pero no lógica sino icónica. Los alumnos del grupo de control de FHR que lo interpretan bien representan el 40% frente al 59% del grupo experimental; en el caso de SDG, 36% frente a 34%; y en el de COP, 35% frente a 79%, respectivamente. En este sentido, se hallan diferencias significativas tanto para COP ($\chi^2=7,51$; $p<0,007$) como para FHR ($\chi^2=3,05$; $p<0,09$); aunque en este último con un margen de error algo mayor al aceptado comúnmente en Ciencias Sociales.

Por otro lado, los sujetos de los grupos experimentales suelen mostrar una mayor sensibilidad a las cuestiones relacionadas con el machismo y el sexism. Así, respecto al primero, puede verse cómo el grupo experimental es más susceptible y arroja cifras más elevadas. En FHR, el 31% de los sujetos del grupo experimental y el 22% del grupo de control detectan el machismo en el *spot* de Calcibom, mientras que en el COP lo hacen el 84 y el 71%, respectivamente.

Más llamativo es el caso de SDG, donde las alumnas (es un centro femenino) del grupo experimental que detectan el machismo en dicho mensaje publicitario representan el 92% frente al 76% del de control. Es precisamente en este último centro en el único donde se observan diferencias significativas entre ambos grupos ($\chi^2=4,94$; $p<0,03$). También se observan ciertas diferen-

cias –aunque no significativas– en función de los sexos en los dos centros mixtos: en COP, el 81% de las alumnas detectan el machismo frente al 73% de alumnos, mientras que en FHR, lo hacen un 24 y un 22%, respectivamente.

En lo que concierne al sexismio, cabe destacar cómo los participantes, en términos generales, apenas detectan el sexismio en el *spot* de Calcibom (FHR, 14%, COP, 18% y SDG, 24%), pero sí en el de Carl Jr., y con valores similares (SDG, 92%, COP, 84% y FHR, 81%). Esto vendría a indicar, dadas las diferencias entre ambos comerciales, que los alumnos relacionan el sexismio sólo con el erotismo y no con las actitudes hacia la mujer.

Respecto a la segunda de las marcas señaladas, Carl Jr., que para promocionar el producto de comida chatarra utiliza a una mujer de una manera casi obscena, el porcentaje de alumnos que rechazó el anuncio por sexista fue mayor en los grupos experimentales que en los de control para los tres colegios (95 frente a 87% en SDG, 76 frente a 63% en COP y 33 frente a 19% en FHR), al igual que también fue mayor el porcentaje de rechazo encontrado en las alumnas que en los alumnos en los centros mixtos (89 frente a 73% en COP y 37 frente a 29% en FHR).

Sin embargo, en ninguno de los casos dichas diferencias fueron estadísticamente significativas. En esta línea, es distinto el caso del sexismio observado en el mensaje de la marca Calcibom, pues si bien el nivel general de detección fue menor, tal y como se ha señalado, sí que se encontraron diferencias significativas en el COP, tanto entre el grupo experimental y el de control ($\chi^2=5,37$; $p<0,03$), como en función del sexo ($\chi^2=3,88$; $p<0,05$).

Respecto a este último dato, y en consonancia con el resto de los resultados observados, lo cierto es que, independientemente de que haya diferencias estadísticamente significativas o no, se encuentra que las alumnas, al margen de su pertenencia a uno u otro grupo social, suelen presentar una mayor competencia interpretativa que los alumnos, y también son capaces de detectar en mayor porcentaje cuestiones relativas al machismo y el sexismio.

Asimismo, y en última instancia, también se hallan diferencias en cuanto a la sensibilidad y tolerancia hacia el machismo y el sexismio a nivel de centro escolar. Los colegios SDG y COP son más sensibles a estos fenómenos y presentan un mayor rechazo. En cambio, FHR, centro mixto, laico y público, es más tolerante y le da menos importancia. En cuanto a los datos del machismo, lo rechazan el 92% de SDG, el 84% de COP y el 31% de FHR. Y sobre el sexismio, lo detectan el 95% de SDG, el 76% de COP y el 34% de FHR. De esta forma, pueden encontrarse diferencias significativas entre los tres centros para ambas variables: machismo ($\chi^2=74,49$; $p<0,001$) y sexismio ($\chi^2=68,60$; $p<0,001$).

Volviendo al *spot* de Carl Jr., los alumnos de los tres centros arrojan valores muy similares a la hora de considerar perjudicial la comida chatarra que se anuncia: FHR, 81%; COP, 84% y SDG, 89%. No obstante, en este caso sí pueden establecerse diferencias significativas entre los grupos experimentales y de control en dos de los centros: en COP es calificada como perjudicial para la salud por el 94% del grupo experimental frente al 70% del grupo de control ($\chi^2=3,98$; $p<0,05$); y en SDG los resultados son inversos, siendo señalada como perniciosa por el 80% del grupo experimental frente al 97% del grupo de control ($\chi^2=4,72$; $p<0,03$).

En cualquier caso, lo cierto es que, a pesar de que mayoritariamente el producto anunciado es calificado de perjudicial, un alto porcentaje de alumnos coincide en que lo compraría, en concreto, el 64% de FHR, el 81% de COP y el 92% de SDG, lo cual podría significar una cierta influencia de la televisión en los hábitos alimentarios, pues, a pesar de saber que la comida de la marca es perjudicial, la comprarían; una cuestión que en el caso de FHR depende en gran medida del sexo del sujeto, encontrándose diferencias significativas entre los alumnos (76%) y alumnas (55%) que estarían dispuestos a comprar el producto ($\chi^2=9,16$; $p<0,003$).

Por otro lado, los alumnos de los tres centros coinciden en el exiguo conocimiento que tienen del entorno político donde se mueven. Al ser preguntados por los personajes políticos que aparecen en el *spot* institucional de la Asamblea Nacional, pocos los reconocen: COP, 33%, SDG, 22% y FHR, 17%. También en esta ocasión, pero sólo en el caso de COP, las alumnas presentan porcentajes superiores (aunque las diferencias no son significativas) –45% frente a 28% de los alumnos–, mientras que en FHR presentan valores casi idénticos –19% las alumnas y 20% los alumnos–.

Desde una perspectiva más general, se detectan valores dispares entre centros en cuanto a las preferencias y gustos. Así, a los alumnos de FHR les gusta más la publicidad: 82%. En cambio, a los de los otros dos centros no les gusta tanto: COP, 64% y SDG, 59%. Esta preferencia se relaciona directamente con la dieta televisiva, pues también los alumnos de FHR son los que consumen más horas de televisión por día: 3,91 (sábado, 4,99 horas y domingo, 5,10 horas). En cambio, los otros dos centros arrojan cifras inferiores, aunque no similares: SDG, 2,47 horas por día (sábado, 3,23 horas y domingo, 3,01 horas), y COP, 1,96 horas por día (sábado, 2,77 horas y domingo, 2,23).

Otra diferencia es que los alumnos de FHR, del nivel socioeconómico inferior, son los más dispuestos a comprar: 69%. En cambio, los otros dos centros presentan porcentajes inferiores y similares: COP, 54% y SDG, 52%.

Más interesante resultan estos datos cuando se atiende a la intención de compra en función de las diferentes marcas anunciadas. Así, mientras los alumnos de FHR muestran un porcentaje de compra similar para todos los productos, que va desde el 64% para Movistar al 83% de CNT, los otros dos colegios muestran una clara preferencia por los productos de Carl Jr (SDG, 92% y COP, 81%), de cuya campaña, frente al resto de anunciantes, sí podrían erigirse como público objetivo.

Finalmente, respecto a los niveles de credibilidad, los alumnos de COP, los únicos que reciben formación en medios de comunicación, son quienes menos creen en los mensajes publicitarios, sin que puedan hallarse diferencias significativas entre aquellos que recibieron el seminario y los que no. Así, puede observarse, por ejemplo, en el anuncio de la Asamblea Nacional, mensaje que sólo cree el 30% de los sujetos; frente al 62% de SDG y el 77% de FHR. También son los alumnos de COP quienes menos creen en las ofertas de CNT: 58%, frente al 62% de SDG y el 79% de FHR. Este ítem se relaciona inversamente, con la dieta televisiva, los gustos por los anuncios y la predisposición a la compra.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, cabe señalar cómo aquellos sujetos que participan en el seminario de alfabetización mediática mejoran levemente su capacidad interpretativa, sobre todo los alumnos de FHR, el único de carácter público, lo cual explica que las condiciones socioeconómicas de los sujetos intervienen de manera activa en la decodificación de los mensajes publicitarios. Desde la perspectiva de Livingstone y Helsper (2006), los adolescentes, segmento en el cual se insertan los participantes en el experimento, serían más susceptibles a la argumentación publicitaria y a los aspectos conceptuales de los mensajes publicitarios que a cuestiones más superfluas y estilísticas, de modo que trabajar precisamente en esta dimensión permitiría un mejor procesamiento de los mensajes.

De esta forma, el hecho de que el taller no suponga un cambio radical para las alumnas de SDG en relación con ninguno de los *spots* seleccionados, correlacionaría con la mayor capacidad cognitiva y crítica de éstas frente a los alumnos, independientemente del grupo social al que pertenezcan, tal y como ha quedado reflejado con anterioridad. Sin embargo, resulta llamativo que sea en este centro donde se haya obtenido una mayor diferencia entre el grupo experimental y el de control en la detección del machismo.

Esto último, puesto en relación con los datos obtenidos en cuanto al sexismo del anuncio de Calcibom en COP, centro que sí ofrece una formación en materias de comunicación mediática. Puesto en relación con las diferencias observadas, en general, sobre la distinta percepción del sexismo representado en el *spot* de Calcibom y el de Carl Jr., hace pensar en la necesidad de trabajar en el aula sobre estos conceptos. En cualquier caso, como ya se ha indicado, por lo general las alumnas detectan mejor el contenido machista y sexista de la publicidad que los alumnos, lo cual coincidiría con los resultados encontrados en otras investigaciones, como la de Vidal-Vanaclocha (2015). Asimismo, los datos observados también permiten comprobar la escasa formación en cuestiones políticas que tienen los alumnos de los tres centros.

En cuanto al gusto por la publicidad, la predisposición a la compra y la dieta televisiva, resulta relevante el hecho de que las tres cuenten con valores más altos en FHR, precisamente el centro donde los alumnos cuentan con una menor capacidad crítica e interpretativa ante la publicidad. En esta línea, resulta relevante retomar los trabajos de Rozendaal *et al.* (2011) y Hudders *et al.* (2016), pues es posible que los alumnos de este colegio, por sus características económicas y sociodemográficas, se encuentren en un nivel de maduración inferior respecto a los de los otros dos centros, de modo que se podrían ver más influidos por las otras dos dimensiones de la alfabetización publicitaria: la actitudinal y la de actuación.

En resumen, la principal conclusión que se obtiene de este experimento es que la alfabetización mediática puede ser de suma utilidad a la hora de instruir a los alumnos y capacitarlos para que comprendan los mensajes de los medios y sepan adoptar una actitud crítica ante ellos. Los alumnos que asistieron al taller de análisis de imágenes publicitarias, sobre todo aquellos con un nivel socioeconómico más bajo, presentan una mayor competencia interpretativa, lo cual indica que este tipo de formación muestra una serie de ventajas que las autoridades no deben ignorar.

Este experimento arroja además datos significativos sobre cuestiones relativas al sexismo, el machismo, la interpretación de la realidad, la dieta alimentaria y televisiva, las preferencias estéticas, la predisposición al consumo o la credibilidad en el mensaje, todo ello en relación con el grupo socioeconómico y sexo de los alumnos. En todos estos aspectos incide la alfabetización mediática, ya que los alumnos menos competentes mediáticamente son más vulnerables y presentan una menor actitud crítica hacia los mensajes, que se traduce en una mayor credibilidad y en una mayor propensión al consumo.

Asimismo, los alumnos con mayor capacidad analítica son los que más rechazan actitudes vejatorias para la mujer. En resumen, puede afirmarse que

los escolares de las sociedades altamente tecnificadas, en general, y los de Guayaquil, en particular, requieren ser educados en medios, pues sólo de esta manera, es decir, mediante la alfabetización mediática, serán críticos y libres, como postulan algunos teóricos.

Recomendaciones

A tenor de los resultados obtenidos y siguiendo los consejos de los expertos en alfabetización mediática (Pérez-Tornero, 2012; López y Aguaded, 2015), es recomendable introducir materias relacionadas con la comunicación tanto en los planes de estudios de las Facultades de Educación como en los de los centros escolares de educación básica, con el objeto, primero, de que los futuros profesores se formen en medios y, segundo, de que los escolares reciban formación mediática, en el sentido de ser capacitados y adquirir competencias interpretativas relativas a los medios de comunicación.

Asimismo, resulta interesante trabajar con alumnos de diferentes cursos, pues cada grupo de edad se tiene que enfrentar a distintos formatos y contenidos publicitarios (Meeus *et al.*, 2014). En cualquier caso, la cuestión es dilucidar si estos estudios se han de ofertar como una disciplina o como una transversalidad. En la actualidad, la opinión unánime de los teóricos en alfabetización mediática es que dichos estudios se constituyan como una asignatura independiente y autónoma.

Referencias

- Aguaded, Ignacio (2012), “Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas”, en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XIX, núm. 38, España: Grupo Comunicar.
- Aguaded, Ignacio (2013), “El Programa Media de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios”, en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XX, núm. 40, España: Grupo Comunicar.
- Aparici, Roberto (2005), “Medios de comunicación y educación”, en *Revista de Educación*, núm. 338, España: Ministerio de Educación.
- Belmonte, Jorge y Guillamón, Silvia (2008), “Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en televisión”, en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XVI, núm. 31, España: Grupo Comunicar.
- Buckingham, David (2003), *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, España: Paidós.
- Buckingham, David (2011), *Media Literacy. New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*, Inglaterra: Royal Institute of British Architects.

- Camps, Victoria (2009), "La educación en medios, más allá de la escuela", en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XVI, núm. 32, España: Grupo Comunicar.
- Fernández-Ulloa, Teresa (2012), "El cambio en los estilos de aprendizaje y la necesidad de alfabetización audiovisual. El uso de la publicidad televisiva", en Guerra López, Fernando *et al.* [coords.], *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias, V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, España: Universidad de Cantabria.
- Ferrés, Joan (2007), "La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores", en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. 15, núm. 29, España: Grupo Comunicar.
- Ferrés, Joan y Piscitelli, Alejandro (2012), "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores", en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. 19, núm. 38, España: Grupo Comunicar.
- Guerra, Massiel y Jordán, Valeria (2010), *Políticas públicas de Sociedad de la Información en América Latina: ¿una misma visión?*, Chile: Naciones Unidas / Comisión Económica para América Latina. Disponible en: <http://www.cepal.org/SocInfo> [12 de octubre de 2015].
- Gutiérrez, Alfonso y Tyner, Kathleen (2012), "Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital", en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XIX, núm. 38, España: Grupo Comunicar.
- Gutiérrez, Alfonso (2007), "Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 45, Colombia: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Hudders, Liselot *et al.* (2016), "How advertising literacy training affect children's responses to television commercials versus advergames", en *International Journal of Advertising*, núm. 35, Inglaterra: Routledge.
- Igartua, Juan José *et al.* (2005), "Persuasión y publicidad comercial. Una investigación empírica", en *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 10, núm. 1, España: Sociedad Valenciana de Psicología Social.
- Jurado-Vargas, Romel (2005), *Diagnóstico de las políticas de TIC en Ecuador*, Ecuador: Red Infodesarrollo, Corporación Gestión Social del Desarrollo y Facultad de Ciencias Sociales.
- Lagos, M. Ester, y Silva, Juan (2011), "Estado de las experiencias 1 a 1 en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 56, Colombia: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Livingstone, Sonia y Helsper, Ellen J. (2006), "Does Advertising Literacy Mediate the Effects of Advertising on Children? A Critical Examination of Two Linked Research Literatures in Relation to Obesity and Food Choice", en *Journal of Communication*, núm. 56, Estados Unidos: International Communication Association.
- López, Laura y Aguaded, M. Cinta (2015), "La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación", en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XXII, núm. 44, España: Grupo Comunicar.
- Marín, Isidro *et al.* (2013), "La competencia mediática en niños y jóvenes. La visión de España y Ecuador", en *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, núm. 124, Ecuador:

- CIESPAL. Disponible en: <http://186.5.95.155:8080/-jspui/123456789/204> [9 de noviembre de 2015].
- Marín, Isidro *et al.* (2014), “Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador”, en *Cuadernos.info*, núm. 35, Chile: Pontificia Universidad Católica.
- Marín, Isidro *et al.* (2015), “Competencias mediáticas audiovisuales en alumnos de colegios en la ciudad de Loja”, en *Maskana*, Actas Congreso TIE.EC, España: Universidad de Cuenca. Disponible en: <http://www.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/700/614> [14 de noviembre de 2015].
- Mattelart, Armand (1989), *Pensar sobre los medios*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- McClintock, Robbie (2000), “Prácticas pedagógicas emergentes. El papel de las tecnologías de la información y de la comunicación”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 290, España: Ciss Praxis.
- Means, Barbara (1998), “Models and prospects for bringing technology-supported education reform to scale”, en *American Educational Research Association Annual Meeting*. Disponible en: en <http://www.sri.com/policy/ctl/assets/images/bmaera98.pdf> [29 de noviembre de 2015].
- Meeus, Wil *et al.* (2014), “Advertising literacy in schools: evaluating free online educational resources for advertising literacy”, en *Journal of Media Education*, núm. 5, Estados Unidos: Broadcast Education Association.
- Molina, Marta *et al.* (2012), “Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza”, en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 29, núm. 1, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortiz-Brennan, Benjamín (2015), “Análisis comparativo sobre las ventajas y limitaciones de los medios de comunicación para la educación”, en *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, núm. 26, Ecuador: CIESPAL.
- Peñaherrera, Mónica (2011), “Evaluación de un programa de fortalecimiento del aprendizaje basado en el uso de las TIC en el contexto ecuatoriano”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, núm. 2, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Peñaherrera, Mónica (2012), “Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador. Análisis, reflexiones y valoraciones”, en *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 40, España: Universitat de les Illes Balears.
- Pérez-Tornero, José Manuel (2012), “La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales”, en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XX, núm. 39, España: Grupo Comunicar.
- Ramírez-Romero, Juan Luis (2006), “Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación de cuatro países latinoamericanos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ramírez, Juan Carlos (2011), “Fundamentos epistemológicos y manejos de las TIC en la educación”, en *Revista Electrónica TicALS*, núm. 1, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Rey, Juan *et al.* (2015), “La educación en medios como contribución al Plan Nacional del Buen Vivir. Un experimento en una unidad escolar de Guayaquil”, en *Actas del III Congreso Científico-Internacional “Tecnología, Universidad y Sociedad”*, Ecuador: Universidad de Especialidades del Espíritu Santo.

- Rivera, Diana *et al.* (2015), “Competencias mediáticas en Ecuador. Primeros resultados”, en *Actas del VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Disponible en: http://www.revistalatinacs.org/14SLCS-/2014_actas.html [13 de octubre de 2015].
- Rozendaal, Esther *et al.* (2011), “Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects”, en *Media Psychology*, núm. 14, Estados Unidos: Taylor & Francis.
- Scolari, Carlos A. (2011), *Convergencia, medios y educación*, Argentina: Red Latina de Portales Educativos (RELPE).
- Unesco (2008), *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*, Francia: Unesco. Disponible en: http://portal.unesco.org/ci/fr/files/-27508/12212271723Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-final_report.docBMIL [19 de noviembre de 2015].
- Valdivieso, Tania S. (2010), “Uso de las TIC en la práctica docente de los maestros de educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja”, en *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 33, España: Universitat de les Illes Balears.
- Vidal-Vanaclocha, Pablo (2015), “Sexismo y publicidad: percepción e influencia en el alumnado adolescente”, en *La pantalla insomne. Cuadernos artesanos de comunicación*, núm. 97, España: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- VV. AA. (2008), “Educar la mirada. Propuestas para ver la televisión”, en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XVI, núm. 31, España: Grupo Comunicar.
- VV. AA. (2009), “Políticas de educación en medios. Aportaciones y desafíos mundiales”, en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, vol. XVI, núm. 31, España: Grupo Comunicar.

Juan Rey. Doctor en Comunicación y en Filología. Profesor de la Facultad de Comunicación de la Univ. de Sevilla, España. Líneas de investigación: publicidad, medios y educación. Publicaciones recientes: “Combat Bodies. The Male Body in the Republican Posters of the Spanish Civil War”, en J. Rey [ed.], *The Male Body as Advertisement*, New York: Peter Lang (2015); “Between Healt and Beaty. Food Advertised as Medication”, en F. Entrena [ed.], *Food Production and Eating Habits From Around the World*, New York: Nova Sciences (2015); “La educación en medios como contribución al Plan Nacional del Buen Vivir. Un experimento en una unidad escolar de Guayaquil”, en *Actas del III Congreso Científico-Internacional “Tecnología, Universidad y Sociedad”*, Guayaquil: UEES (2015).

Víctor Hernández-Santaolalla. Doctor en Comunicación. Profesor de la Facultad de Comunicación de la Univ. de Sevilla, España. Líneas de investigación: efectos de la comunicación, publicidad, propaganda y comunicación política. Publicaciones recientes: “Lo oriental como recurso de venta. Análisis de las relaciones entre Occidente y Japón en la publicidad”, en Gómez

Aragón, A. [ed.], *Japón y Occidente. El patrimonio cultural como punto de encuentro*, Sevilla: Aconcagua (2016); “Bodies to Vote. The Representation of the Political Candidate in the Election Campaign”, en Rey, J. [ed.], *The Male Body as Advertisement*, New York: Peter Lang (2015); “Individualism in Western Advertising. A Comparative Study of Spanish and US Newspaper Advertisements”, en *European Journal of Communication*, vol. 30, núm. 4 (2015).

Francisco Silva-Vera. Maestro en Ciencias Sociales. Profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Línea de investigación: educación y medios. Publicación reciente: “La educación en medios como contribución al Plan Nacional del Buen Vivir: un experimento en una unidad escolar de Guayaquil”, en *Actas del III Congreso Científico-Internacional “Tecnología, Universidad y Sociedad”*, Guayaquil: UEEs (2015).

Eva Meandro-Fraile. Maestra en Ciencias Sociales. Profesora de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Línea de investigación: educación y medios. Publicación reciente: “La educación en medios como contribución al Plan Nacional del Buen Vivir: un experimento en una unidad escolar de Guayaquil”, en *Actas del III Congreso Científico-Internacional “Tecnología, Universidad y Sociedad”*, Guayaquil: UEEs (2015).

Recepción: 27 de marzo de 2016.

Aprobación: 20 de octubre de 2016.