



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Competencia Mediática

Investigación sobre el grado de
competencia de la ciudadanía en España



ITE

educacion.es

Investigadores

Joan Ferrés i Prats (IP)
Agustín García Matilla
J. Ignacio Aguaded Gómez
Josep Fernández Cavia
Mònica Figueras
Magda Blanes

Luis Álvarez Pousa; J. Inazio Basterretxea; Reinald Besalú; Lourdes Cabezas; Rocío Cruz Díaz; Águeda Delgado; J. Francisco Durán; Pilar de las Heras; Genaro Fernández Baena; Aquilina Fueyo; J. Antonio Gabelas; Félix Galindo; Nicanor García; Francisco García García; Manuel Gómez Sicilia; Cristina González; Sonsoles Guerra; Angel Hernando; Petxo Idoyaga; Carmen Marta; Javier Marzal; Alejandro Navas; Mercè Morey; José Antonio Palao; M^a Amor Pérez Rodríguez; Txema Ramírez de la Piscina; Fernando Redondo; Paula Renés; Carlos Rodríguez; Mar Rodríguez; Jacqueline Sánchez; J. Javier Sánchez Aranda; Josefina Santibáñez; Josi Sierra; Jaume Sureda; Esteban Torres; Fernando Tucho; Javier Trabadella; Miguel Vázquez Freire; Alejandra Walzer; Esther Zarandona

Editan

Instituto de Tecnologías Educativas
Consell de l' Audiovisual de Catalunya
Comunicar

Comunidades Autónomas, Universidades e Instituciones participantes:

Catalunya (Universitat Pompeu Fabra); Andalucía (Universidades de Huelva, Granada, Málaga, Cádiz, Córdoba, Sevilla); Navarra (Universidad de Navarra); País Vasco (Universidad del País Vasco); Madrid (Universidades Carlos III y Complutense); Galicia (Universidad de Santiago); Aragón (Gobierno de Aragón); Valencia (Universitat Jaume I); Asturias (Gobierno de Asturias); Cantabria (Universidad de Cantabria); Murcia (Universidad Católica de Murcia); Canarias (Universidad de La Laguna); La Rioja (Universidad de La Rioja); Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha); Castilla-León (Universidad de Valladolid); Baleares (Universitat Illes Balears); Extremadura (Universidad de Extremadura)

1ª edición: abril de 2011

NIPO: 820-11-374-2
ISBN: 978-84-369-5206-3

Competencia Mediática

Investigación sobre el grado de competencia
de la ciudadanía en España



ite Instituto de
Tecnologías Educativas

A Consell
de l'Audiovisual
de Catalunya



Índice

Preliminares	9
1. Justificación de la investigación	11
2. La evaluación de la competencia mediática	11
Evaluación de la competencia mediática: los cuestionarios	13
1. Objetivos	15
2. Cronograma	15
3. Variables consideradas	16
4. El proceso de elaboración del instrumento de evaluación	17
5. El instrumento: cuestionario original	19
5.1. Consideraciones generales	19
5.2. Cambios específicos.....	20
5.3. Consideraciones en torno a la fiabilidad y la validez	21
5.4. Apéndices vinculados a los cuestionarios	22
6. Análisis de los resultados.....	24
6.1. Descripción de la muestra.....	24
6.2. Dimensiones	29
6.2.1. La dimensión estética.....	29
a) Valoración artística de un anuncio	29
b) Conclusiones	33
6.2.2. La dimensión del lenguaje	35
a) El conocimiento de los códigos	35
b) La elección de una imagen	38
c) La construcción de una secuencia visual.....	41
d) Conclusiones	42
6.2.3. La dimensión de la ideología y de los valores	42
a) Reacciones ante el anuncio	42
b) La credibilidad de la imagen	45
c) El peso de las emociones	46
6.2.4. La dimensión de la recepción y la audiencia.....	48
a) La ilusión de invulnerabilidad	48
b) La interacción entre emociones y razonamientos.....	50
c) El audímetro	53
d) Corresponsabilidad social	55
e) Conclusiones	59
6.2.5. La dimensión de la tecnología	60
a) Conceptos tecnológicos.....	60
b) El tratamiento tecnológico de la imagen	61
c) Poner en marcha un reproductor de DVD	63
d) Uso telefónico de Internet	65
e) Los derechos de autor	66
6.2.6. La dimensión de la producción y programación	67
a) El software libre	67
b) Profesionales de la producción.....	68
c) El proceso de producción.....	70
d) Televisiones públicas y privadas	72

6.3. Análisis de resultados por dimensiones.....	73
6.3.1. Introducción	73
6.3.2. La dimensión estética.....	74
6.3.3. La dimensión del lenguaje	75
6.3.4. La dimensión de la ideología y los valores	76
6.3.5. La dimensión de la recepción y la audiencia.....	77
6.3.6. La dimensión de la producción y programación.....	78
6.3.7. La dimensión de la tecnología.....	80
7. Análisis de los resultados totales	81
8. Conclusiones y propuestas de actuación	82
8.1. Conclusiones	82
8.2. Propuestas de actuación	85
Evaluación de la competencia mediática: las entrevistas y grupos de discusión ...91	
1. Justificación	92
2. Objetivos	92
3. Metodología	93
4. La muestra	95
4.1. Descripción de la muestra	96
a) Perfiles de las entrevistas en profundidad.....	96
b) Perfiles de los grupos de discusión	97
5. Criterios para la presentación de los resultados.....	98
6. Análisis de los resultados	99
6.1. Cuestiones generales.....	99
6.1.1. Interés primordial por el entretenimiento y la evasión	99
a) La búsqueda de entretenimiento.....	99
b) El entretenimiento como evasión.....	100
c) La fascinación por el humor	103
d) La edad y el entretenimiento.....	104
6.1.2. Internet, entretenimiento y sociedad de la información.....	106
a) La fascinación por Internet.....	106
b) Nativos e inmigrantes digitales	107
c) Equívocos en el supuesto interés por la información	109
6.1.3. La confusión entre información, formación y entretenimiento	111
a) Las inevitables interacciones.....	111
b) La cultura del «zapping»	114
6.2. Informativos	115
6.2.1. Interés por la objetividad	115
a) La objetividad como utopía.....	115
b) Relativizando el concepto de objetividad	116
c) Información y opinión	116
d) De la crítica al apocalipsis.....	117
6.2.2. Carencia de criterios sólidos a la hora de elegir las cadenas	118
a) Disparidad de criterios de preferencia	118
b) La justificación de los criterios	120
6.2.3. Las ventajas informativas de Internet	121
a) Confianza en el nuevo soporte	121
b) Equívocos respecto a la fiabilidad de Internet.....	122

6.2.4. Conciencia de los condicionamientos a los que están sometidas las informaciones	124
a) El funcionamiento de las empresas informativas.....	124
b) El conocimiento de estrategias informativas.....	125
c) Contradicciones entre conocimientos y actitudes	126
6.2.5. Confusiones entre imagen y realidad.....	127
a) La imagen como presencia y como ausencia	127
b) La imagen como hipnosis	129
6.2.6. Insistencia en la confrontación de las informaciones	130
6.3. Publicidad.....	131
6.3.1. Actitudes ante la publicidad	131
a) Reacciones contrapuestas.....	131
b) Publicidad, ética y estética	132
c) La publicidad desde la variable edad	133
d) El emplazamiento de productos.....	134
e) La ley del mínimo esfuerzo	135
6.3.2. Actitud poco crítica ante el tema de los valores	136
a) Opacidades en torno a la ideología y los valores	136
b) Contradicciones entre pensamiento y sentimiento	138
c) Confrontación generacional.....	139
6.3.3. Sensibilidad o insensibilidad ante la dimensión artística	140
a) Muestras de un nivel estético muy bajo	140
b) Pequeñas aportaciones.....	142
6.3.4. Ilusión de invulnerabilidad: influye en los demás	142
a) Un fenómeno persistente	142
b) Ilusión de invulnerabilidad y perfil personal	144
6.3.5. Desconocimiento de los mecanismos de influencia cuando no hay argumentos	146
a) Asociación argumentativa frente a asociación transferencial	146
b) Interpretaciones literales	147
c) Desconocimiento de los mecanismos de funcionamiento del cerebro emocional.....	149
6.3.6. Otros equívocos relacionados con la influencia	150
6.4. Participación	151
6.4.1. Tendencia a un uso de las pantallas más receptivo que productivo	151
a) Lagunas en la sociedad de la participación	151
b) Justificación de la escasa participación.....	153
6.4.2. La importancia de la motivación	154
a) Edad y motivación	154
b) Internet y aficiones.....	155
c) Internet en la práctica profesional	157
d) El papel central de la motivación	158
6.4.3. Internet y la privacidad.....	158
6.4.4. Internet como herramienta para el cambio social.....	160
a) Escaso interés en cambiar el entorno social	160
b) Justificaciones del escaso compromiso.....	160
c) Algunos ejemplos de uso social eficaz.....	162

6.4.5. Otros tipos de participación	163
a) La participación como espectador en directo.....	163
b) La participación mediante la educación mediática.....	163
7. Conclusiones y propuestas de actuación.....	164
7.1. Conclusiones	164
7.2. Propuestas de actuación	169
Anexos	174
1) Apéndice I: Herramientas para la administración, corrección y puntuación de las preguntas.....	176
2) Apéndice II: Relación de investigadores participantes, comunidades, universidades e instituciones	181
3) Apéndice III: Comunidades Autónomas en pruebas.....	185
4) Apéndice IV: Instrucciones y guión para grupos de discusión	188
5) Apéndice V: Propuesta de organización de grupos de discusión.....	192
6) Apéndice VI: Propuesta de cuestiones para las entrevistas en profundidad	194
7) Apéndice VII: Cuestionario definitivo	196

Preliminares

1. Justificación de la investigación

La educación mediática no ha tenido un papel importante en los currículos escolares, en los planes de estudios universitarios, en los medios de comunicación y en la propia sociedad, a pesar de la fuerte presencia de la comunicación mediática en todos los ámbitos de nuestra vida personal y social. Esta ignorancia y abandono de la educación mediática se manifiesta, entre otras cosas, en la ausencia de definiciones y, a partir de ahí, de evaluaciones sobre el grado de competencia mediática de las personas.

No hay que olvidar que la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje está condicionada en buena medida por la eficacia de los sistemas de evaluación que se incorporan. Se podría hablar quizás de un círculo vicioso: no se evalúan las competencias en educación mediática porque estas competencias no se enseñan. Pero, a su vez, probablemente no se enseñan porque, al no ser evaluadas, no hay conciencia de las carencias que existen en este ámbito.

Por otra parte, no puede haber un sistema de evaluación eficaz sin que haya una definición precisa de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hace falta haber conseguido para poder ser considerado una persona competente en un ámbito académico.

Un primer paso para la definición del concepto de competencia mediática se dio mediante el diseño del documento «Competencias en Comunicación Audiovisual», auspiciado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) y consensuado por un grupo de expertos españoles. El documento fue publicado por el Consell.

Este documento define los ámbitos de incidencia de esta competencia y las dimensiones que debe cumplir (el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética). Fue a partir de esta definición como se procedió a la tarea de evaluación del nivel de competencia de los ciudadanos y ciudadanas españoles.

2. La evaluación de la competencia mediática

Esta investigación sobre el grado de competencia mediática es un ambicioso proyecto que aspira a detectar y diagnosticar los niveles competenciales de la ciudadanía –no de los profesionales de los medios–, con objeto de justificar, si procede, la necesidad de una educación mediática en la población española, descubriendo aquellas dimensiones en las que es más urgente incidir.

Parece obvio que la presencia de los medios de comunicación y de las tecnologías multimedia en la sociedad no ha ido acompañada de una formación

mediática acorde con las necesidades de educación en sus códigos, lenguajes y contenidos. Sin embargo, esta apreciación, asentada en amplios colectivos de comunicadores y educadores, no ha contado aún con el respaldo de estudios que midan el grado de competencia mediática de la ciudadanía. En el año 2006, cuando se inició el proceso de investigación, fue preciso definir en qué consistía la competencia mediática. Una vez definida, la primera fase de la investigación consistió en elaborar –y después validar y aplicar- las herramientas para medir el grado de competencia.

Con la implicación de investigadores en comunicación y educación de 17 universidades, correspondientes a cada una de las Comunidades Autónomas del España, se diseñó y validó conjuntamente desde 2007 un cuestionario original, inexistente hasta el momento en la literatura científica. Finalmente, se procedió a realizar el trabajo de campo, administrando el nuevo cuestionario, procesando y analizando los resultados obtenidos.

La complejidad del abordaje y el carácter pionero de esta investigación exigía el complemento de una investigación cualitativa, en una segunda fase, utilizando las técnicas de los grupos de discusión (focus group) y de la entrevista en profundidad, como se detalla en este Informe.

Esta memoria está estructurada en dos bloques, correspondientes a las dos fases en las que se estructuró la investigación. La primera hace referencia a la evaluación de la competencia mediática mediante un cuestionario diseñado para su aplicación a una muestra de más de seis mil personas de todo el estado. La segunda profundiza en la información recogida en la primera fase, mediante un análisis más cualitativo, a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Evaluación de la competencia mediática: los cuestionarios

1. Objetivos

El objetivo de este estudio es medir el nivel de competencia mediática de las personas –no de los profesionales–, con el objetivo de certificar, si es el caso, la necesidad de la educación mediática, y descubrir aquellas dimensiones que la caracterizan y, por ende, en las que es más urgente incidir. La literatura científica en este campo no recoge experiencias e investigaciones rigurosas y sistemáticas de evaluación del grado de competencia mediática, de manera que esta investigación, en este sentido, debe ser considerada como trabajo pionero que abre nuevas perspectivas.

Esta investigación, por tanto, pretende contribuir a potenciar el desarrollo de una política de educación mediática, y a perfilar los objetivos, los contenidos, los procedimientos y las actitudes que son necesarias desarrollar en este ámbito. Como base se parte del documento del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), publicado en los Quaderns del CAC¹ y posteriormente en la Revista Científica Comunicar², en el que ya se sentaban las bases para definir las dimensiones y los indicadores que configuran la competencia mediática.

En su origen, la investigación fue impulsada por el Consell a través de la Universidad Pompeu Fabra. Una ayuda posterior del Ministerio de Educación permitió ampliar la investigación a todo el territorio estatal. El equipo inicial, compuesto por miembros de la Universidad Pompeu Fabra, pasó a contar con investigadores procedentes de Universidades correspondientes a cada una de las Comunidades Autónomas del Estado Español.

La transformación del equipo fue progresiva. La incorporación gradual de nuevos miembros al equipo, hasta integrar las 17 Comunidades Autónomas, comportó un dilatado proceso de investigación que se prolongó durante cuatro años (2006-10).

2. Cronograma

La originalidad de la investigación, la escasez de antecedentes teóricos, la progresiva implicación de Universidades e instituciones hasta completar todas las Comunidades Autónomas de España en el equipo de investigación explican que este estudio haya tenido una larga gestación que culmina con la puesta en marcha de un Proyecto I+D coordinado, con tres subproyectos, que abarcan a la

1 FERRÉS PRATS, J. (2006). La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. Quaderns del CAC, 25; 9-18.

2 FERRÉS PRATS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Comunicar, 29; 100-107.

totalidad del Estado Español y que supone un salto cualitativo importante en el desarrollo de este trabajo.

El estudio que se refleja en este Informe ha contado con ciertos obstáculos en su despliegue:

- *La novedad de la iniciativa, con la consiguiente carencia de referentes. Si el concepto de competencia es nuevo en el mundo académico, mucho más nuevo es el concepto de competencia mediática. En el año 2006, cuando se inició la investigación, no había en ningún lugar del mundo modelos de definición de lo que comporta la competencia mediática. Luego se han llevado a cabo algunos estudios, como los que ha propiciado la Comisión Europea³.*

Afinar en la definición del concepto de competencia mediática y en los indicadores en los que se tenía que expresar comportó, pues, una inversión muy fuerte en tiempo y dedicación.

- *La carencia de consenso en algunas dimensiones. Con un equipo tan numeroso y en situación de cambio permanente, cuesta todavía más llegar a acuerdos, consensuando los criterios y las herramientas de evaluación de la competencia mediática. Debería bastar con un ejemplo. Surgieron posturas muy diferenciadas en cuanto a la concepción del lenguaje audiovisual: ¿hace falta conocer los nombres de los recursos formales propios del lenguaje audiovisual para poder ser considerado competente en este ámbito o basta con ser conscientes de los efectos?*
- *La elaboración de ejercicios visuales. Una vez tomada la decisión de recurrir de entrada a un cuestionario escrito para evaluar la competencia mediática, parecía claro que había que incluir necesariamente ejercicios visuales, sobre todo si se pretendía evaluar la capacidad de expresión mediante lo audiovisual, y no solo la capacidad de leer críticamente mensajes audiovisuales. La elaboración de estos ejercicios fue muy laboriosa. No se podía cerrar el cuestionario piloto porque las pruebas que se realizaban no resultaban adecuadas. Hubo que rehacer muchas veces los ejercicios.*
- *Las dificultades económicas de muchas autonomías. Ya se ha indicado que la financiación del trabajo de campo estuvo a cargo de cada autonomía. Algunas universidades tuvieron serias dificultades para encontrar financiación para este trabajo, y esto contribuyó a retrasar todavía más los plazos de entrega. De los resultados*

Pese a todos estos contratiempos, se pudo finalizar la parte cuantitativa de la investigación con una alta implicación de las diferentes Comunidades Autónomas de España, hasta conformar una muestra con representación de las 17 Comunidades.

3. Variables consideradas

El diseño de la muestra en cada una de las Comunidades Autónomas se segmentó teniendo presente tres variables: la edad, el género y el nivel de estudios.

³ Ver http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm

Parecía lógico suponer que las diferencias de edad, diferencias que comportan la adscripción a planes de estudio diferentes y a épocas diferentes en cuanto a sensibilidad por estos temas, podían afectar a una presencia mayor o menor de formación en este ámbito. Parecía también interesante poder comprobar si el hecho de que las personas de edad más avanzada hubieran tenido televisión solo a partir de su etapa adulta producía alguna clase de efecto en cuanto a su actitud ante ella. El nivel de estudios era también a priori un elemento interesante a considerar, porque parecía que un nivel más alto de formación en educación formal podría implicar una actitud más madura y crítica ante los medios. ¿Cuanto mayor fuera el nivel de estudios habría un sentido más crítico que permitiera desvelar los mecanismos de influencia?

Finalmente, nos teníamos que preguntar si las diferencias de actitud y de sensibilidad derivadas de la pertenencia a un género incidían también en diferencias de actitud y de sensibilidad ante las pantallas y desembocaban en un grado mayor o menor de competencia ante ellas.

El diseño de la investigación proporcionaba así una descripción extensiva de las características objeto de estudio y una comparación de los grupos de edad, nivel de estudios y género.

Se diseñaron las muestras por cuotas proporcionales en los tres criterios de estratificación mencionados: nivel de estudios (sin estudios, estudios primarios, estudios secundarios y estudios superiores), grupos de edad (jóvenes entre 16 y 24 años, adultos entre 25 y 64 años, y personas de edad avanzada, a partir de 65 años), siendo su universo de generalización la población de ambos sexos a partir de los 16 años.

Se trabajó en la primera fase con una metodología científica cuantitativa. Se consideró que para detectar el nivel de competencia en algunas dimensiones solo hacía falta recurrir a una prueba con preguntas cerradas (que pueden incluir respuestas escaladas) y con preguntas abiertas. En cambio, para evaluar el nivel de competencia en otros ámbitos haría falta recurrir, en una segunda fase, a técnicas de carácter cualitativo, como los grupos de discusión (*focus group*) y las entrevistas en profundidad. Se aplicaron estas técnicas en la segunda fase de la investigación.

4. El proceso de elaboración del instrumento de evaluación

Ya se ha indicado que el primer paso en el diseño de la investigación, una vez definidas las dimensiones que componen la competencia mediática, fue la elabo-

ración de unos instrumentos de evaluación que permitieran detectar el nivel de competencia, para poder proceder después a su validación.

La intención era que este tipo de investigación se pudiera seguir desarrollando de manera regular –por ejemplo, cada cinco años–, con el objetivo de detectar si se producen cambios significativos en el nivel general de competencia, en el grado de competencia en cada una de las dimensiones y si esos cambios se van produciendo en función de las variables de edad, género o nivel de estudios.

La elaboración del cuestionario fue posible gracias a la participación de representantes de las 17 Comunidades Autónomas.

El trabajo se realizó alternando el sistema presencial y el on-line. Hubo tres encuentros presenciales, uno primero en Madrid y dos posteriores en Barcelona. En el primer caso se dedicó al trabajo una tarde y un día entero. En los dos siguientes se dedicó una jornada completa.

En todo momento se mantuvieron contactos vía mail, estableciendo debates, presentando y discutiendo propuestas, cuestionando algunas formulaciones, sugiriendo soluciones a los problemas, etc.

Las decisiones últimas se tomaron en Barcelona. Los tres miembros del equipo de Cataluña mantuvimos reuniones periódicas para tomar decisiones cuando las posturas del conjunto del equipo eran confusas o divergentes.

Se contó con el apoyo del profesor Francesc Martínez, del ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Barcelona, que intervino como experto en metodología, para el asesoramiento en temas estadísticos.

Las pruebas piloto se realizaron en varias Autonomías. Las que decidieron participar administraron un mínimo de diez pruebas, con el compromiso de que hubiera como mínimo una persona representando a cada una de las variables que se iban a contemplar en la muestra.

En cuanto al idioma, los cuadernos de evaluación de las pruebas piloto se imprimieron solo en castellano por motivos operativos y de carácter económico. Para la prueba definitiva, se imprimieron ejemplares en tres de los idiomas: en castellano, en catalán y en euskera.

Para unificar los criterios de valoración de los resultados, se creó en Cataluña un único equipo de becarios que hizo el vaciado de todos los cuestionarios del Estado, tras someterse a un entrenamiento previo.

Para resolver el problema de la corrección de las pruebas contestadas en euskera se incorporó al equipo de becarios de Cataluña una persona euskaldún parlante, con estudios de licenciatura en Comunicación Audiovisual.

5. El instrumento: cuestionario original

5.1. Consideraciones generales

El instrumento aplicado contiene dos partes diferenciadas. La primera consiste en un breve cuestionario sobre las variables contextuales comentadas en el apartado 3 *Variables consideradas*. La segunda parte consiste en una prueba, con preguntas sobre diversos tipos de conocimientos -conceptuales, procedimentales y actitudinales- en torno a la competencia mediática. Las dos partes se han integrado en un único protocolo, en formato de cuadernillo, que, para simplificar, denominamos cuestionario.

Para la validación del cuestionario se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas de control, las opiniones del experto en metodología en torno a la validación de estos resultados y los comentarios de los investigadores y de los becarios encargados de la administración de las pruebas en las respectivas Comunidades Autónomas del Estado.

Respecto a los resultados que se obtuvieron en las pruebas piloto, hace falta hacer una consideración previa. En rigor parecería que no se tendrían que haber aceptado como válidas preguntas que, de acuerdo con los resultados de las pruebas, dan lugar a índices excesivamente altos o excesivamente bajos de acierto. Se trata, sin embargo, de un tipo de cuestionario muy especial, que puede justificar el mantenimiento de algunas de estas preguntas.

Efectivamente, estamos valorando el nivel de competencia en una materia (la educación mediática) para la cual la mayor parte de la ciudadanía no ha tenido la más mínima preparación a lo largo de toda su vida. Era lógico, en consecuencia, que hubiera un índice de aciertos muy bajo en algunas cuestiones.

Podía haber algún ámbito en el que ni siquiera los profesionales de los medios o los expertos en esta materia fueran lo suficientemente competentes. Nos referimos a la dimensión emocional, es decir, al conocimiento de los mecanismos de funcionamiento del cerebro emocional. Resulta tan revolucionario lo que dice actualmente la neurociencia sobre estos mecanismos, sobre el peso de las emociones y del inconsciente en las actividades mentales que ni siquiera las personas cultas en la comunicación audiovisual saben dar una explicación satisfactoria sobre el funcionamiento de estos mecanismos. En cambio, son

mecanismos que tienen una gran incidencia en la experiencia de interacción con las pantallas, de manera que es imprescindible tener conocimiento de ellos para poder ser lúcidos y maduros en este campo.

Respecto a preguntas con un índice muy bajo de fallos, también puede haber motivos justificados para mantenerlas. Sirva como ejemplo la pregunta 12 del cuestionario de la prueba piloto: «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».

Puede parecer una pregunta muy obvia y, desde luego, con un nivel de dificultad muy inferior a otras preguntas de la dimensión de la tecnología. No obstante, consideramos que valía la pena mantenerla si, como parece, podía dar lugar a un titular de prensa provocador: «Un porcentaje significativo de la gente de edad avanzada ni siquiera sabe pulsar los botones «on» y «play» de un aparato reproductor».

Finalmente, decidimos mantener algunas preguntas que daban lugar a un índice muy alto de aciertos, pero sin valorarlas en la puntuación final. Es el caso de preguntas cerradas como la 20 o la 21. El objetivo de mantenerlas pese a su aparente facilidad fue que sirvieran para ayudar a vencer reticencias por parte de la persona de la muestra. Se pretendía evitar que, al sentirse evaluada, la persona contestara lo que no habría contestado de manera espontánea.

5.2. Cambios específicos

Una de las observaciones más generalizadas entre las sugeridas que hicieron los investigadores y becarios que administraron las pruebas piloto hacía referencia a un cierto cansancio de de las personas de la muestra por un cuestionario que consideraban excesivamente largo y complejo. Pensábamos que la complejidad del tema que se evaluaba requería un instrumento ambicioso de esta clase. Ahora bien, intentamos hacer frente al problema dentro de lo posible, tomando una serie de decisiones:

- 1) Supresión de una de las preguntas abiertas: «Cuéntenos en qué consiste el anuncio». Era confusa y pensábamos que si la hacíamos más explícita no aportaría nada.
- 2) Eliminación de tres líneas de una de las definiciones de la pregunta 15. Así se daba más aire al texto y no se perjudicaba la comprensión del contenido definido.
- 3) Simplificación de la formulación de las preguntas 6, 15 y 16, eliminando texto sin dificultar la comprensión.
- 4) Cambio en el orden de las preguntas 28, 29 y 30, con el objetivo de que la persona de la muestra encontrara al final del cuestionario las preguntas supuestamente más sencillas, las que solo piden si se está de acuerdo o en

desacuerdo. Considerábamos que, desde el punto de vista psicológico, este cambio de orden sería muy beneficioso.

5) Supresión de la pregunta 11. La dificultad principal de la pregunta provenía de situar cronológicamente la aparición del cine y de la radio, y parece ser que en este punto no hay acuerdo ni siquiera entre los historiadores.

6) La pregunta 6d pasó a centrarse obligatoriamente en el anuncio de «Corolla» y debía servir por valorar a la vez las dimensiones del lenguaje (connotaciones) y del sentido crítico (capacidad para interpretar críticamente la estrategia utilizada por los creadores del anuncio).

7) Modificación de la formulación de la pregunta 24. En el primer cuestionario se decía: «Si hago un producto audiovisual y lo quiero colgar en Internet puedo utilizar imágenes y músicas de otros si no obtengo un beneficio económico». Ahora sería: «Si hago un producto audiovisual y lo cuelgo en Internet, puedo utilizar legalmente cualquier imagen o música solo si no obtengo un beneficio económico».

8) La pregunta 9 se prestaba también a alguna confusión por parte de las personas más preparadas. Hacía falta adecuar la imagen escogida al título «Está pensativa y triste, pero serena». El «pero» creaba confusión y parecía justificar la elección de una imagen con colores cálidos. Consideramos que cerrábamos más las posibilidades de elección si poníamos como título «Está pensativa, triste, ensimismada».

9) La pregunta 10 comportaba problemas de visión de los detalles, sobre todo en algunas personas de edad avanzada. Por esto se decidió presentar la pregunta a doble página, con un tamaño muy superior de cada una de las imágenes. Se corrigió también algún leve desenfoque en alguna de ellas.

5.3. Consideraciones en torno a la fiabilidad y la validez

Francesc Martínez (Universidad de Barcelona), experto en metodología cuantitativa, revisó desde un primer momento los cuestionarios y a posteriori los sometió a estudios de fiabilidad y validación a partir de los resultados obtenidos en las pruebas piloto.

El estudio de fiabilidad (con un valor alfa de Cronbach de 0,77 en la versión definitiva de la prueba de conocimientos del cuestionario) ofreció unos resultados lo suficientemente positivos respecto al conjunto del cuestionario, pero con problemas respecto a las diversas dimensiones en torno a las que está estructurada la competencia mediática.

Los motivos son diversos. En un caso, el de la dimensión estética, el problema radica en el hecho de que la competencia en esta dimensión se mide en el cuestionario mediante una sola pregunta. Se trata de una pregunta abierta, esto sí, y suficientemente compleja, pero es solo una pregunta, y esta opción invalida la fiabilidad del cuestionario respecto a esta dimensión.

En otros casos, el problema de fiabilidad proviene de la disparidad cuantitativa en cuanto al tipo de preguntas que se utilizan en una misma dimensión. Es el caso, por ejemplo, de la dimensión del lenguaje. Hay preguntas de carácter más genérico (vinculadas a la capacidad de hacer una lectura connotativa de un texto audiovisual) y preguntas más específicas (vinculadas a la capacidad de interpretar o de emplear recursos formales propios del lenguaje audiovisual). Es un problema que se repite en otras dimensiones, como la de la producción y la programación, o bien la de la recepción y la audiencia.

Consideramos que esta disparidad en la comunicación audiovisual no difiere de la que habría en la comunicación verbal, en la que, por ejemplo, la competencia en ortografía tiene poco que ver con la competencia en sintaxis o en interpretación del texto.

No obstante, metodológicamente se optó por plantearnos el cuestionario como una batería de preguntas, sin hacer incidencia explícita en las dimensiones, sin entrar a compararlas o a establecer relaciones entre ellas. La validez de constructo, estudiada mediante un análisis factorial exploratorio, da como resultado cuatro componentes que explicarían sólo un 41% del fenómeno, y además no corresponden con las dimensiones teóricas propuestas en el apartado C del apéndice 1 *Cuadro de clasificación y de puntuación de las preguntas*.

Finalmente, hemos optado por mantener la estructura de las dimensiones, porque éste es el planteamiento de la investigación. Pero a la hora de valorar los resultados, intentamos evitar las generalizaciones y extraer conclusiones modestas, no demasiadas extremas.

5.4. Apéndices vinculados a los cuestionarios

Este Informe de los cuestionarios se acompaña de un conjunto de apéndices, recogidos al final del estudio.

1) Apéndice I: Herramientas para la administración, corrección y puntuación de las preguntas del cuestionario

Se ofrecen las «Instrucciones de aplicación del cuestionario», con las normas y los consejos que recibieron los becarios que administraron los cuestionarios en el trabajo de campo en cada Comunidad Autónoma. A continuación se presenta la «Guía de corrección», en la que consta la puntuación que debía otorgarse a cada pregunta y los criterios por los que debía establecerse la puntuación. Finalmente, el «Cuadro de clasificación y de puntuación de las preguntas», en el que se establece la estructuración de las preguntas en función de las seis dimensio-

nes de la competencia y el peso que se concede a cada una en la correspondiente dimensión.

A partir de las aportaciones de la Dra. Magda Blanes, se pactó un sistema de puntuación para las pruebas, a partir de unos criterios establecidos previamente y, como consecuencia se redactó una guía de corrección que facilitara la tarea del grupo de becarios encargados de vaciar los cuestionarios al programa SPSS. Entre los criterios que condicionaban el sistema de puntuación había algunos a los que se les dio un peso especial, por ejemplo, se consideró clave la dimensión de la ideología y valores, es decir, valorar el espíritu crítico por encima de todas las demás dimensiones.

2) Apéndice II: Relación de investigadores participantes, Comunidades, Universidades e Instituciones

Se recoge, en primer lugar, el equipo de investigación de la universidad impulsora de la iniciativa, la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (investigadores, becarios que han realizado el trabajo de campo y que han realizado el trabajo de vaciado y la interpretación de los datos). A continuación se presenta el equipo inicial de investigadores del conjunto de Universidades e instituciones que formaron parte del equipo que inició la investigación. Finalmente, se explicita el equipo completo de las 17 Comunidades que participaron en la investigación y de los miembros que trabajaron en ella.

La iniciativa se inició con las Comunidades Autónomas en las que existe Consejo Audiovisual (Cataluña, Andalucía y Navarra), a las que se añadieron inmediatamente el País Vasco y Madrid. Después se fueron añadiendo otras Comunidades (Aragón, Galicia, Valencia, Asturias, Cantabria, etc.). Finalmente, se completó el estudio con investigadores de todo el Estado.

3) Apéndice III: Comunidades Autónomas en las pruebas pilotos

En este anexo se ofrece en primer lugar el listado de Comunidades que participaron en las pruebas piloto, con los datos correspondientes en cuanto a responsables, departamentos, etc. Luego se presenta la tabla estadística por Comunidades Autónomas, con porcentajes de cada una de las variables (género, edad y nivel de estudio) que corresponden a cada una.

4) Apéndice IV: Instrucciones y guión para los grupos de discusión

5) Apéndice V: Propuesta de organización de los grupos de discusión.

6. Apéndice VI: Propuesta de cuestiones para las entrevistas en profundidad

7. Apéndice VII: Cuestionario definitivo

Se ofrece un ejemplar del cuestionario definitivo, elaborado tras la evaluación de los resultados de las pruebas piloto. Este cuestionario fue impreso en tres idiomas: castellano, catalán y eusquera.

6. Análisis de los resultados

6.1. Descripción de la muestra

En este estudio se ha aplicado una técnica de muestreo no probabilística por cuotas. Las cuotas consideradas son, en primer lugar, la comunidad autónoma, y dentro de cada una de las comunidades el sexo, la edad y el nivel de estudios en función de datos poblacionales obtenidos del Instituto Nacional de Estadística. Los cuestionarios se aplicaron a conglomerados seleccionados por un muestreo casual para facilitar y agilizar el proceso de obtención de la información por parte de todas las comunidades autónomas. En los casos en que los conglomerados no cubrían las cuotas consideradas, en cada comunidad se aplicaba una segunda etapa de muestreo casual por individuos hasta lograr la cuota. El estudio de campo se llevó a cabo desde el 1 de febrero de 2009 hasta el 10 de marzo de 2010.

Se ofrecen a continuación tablas estadísticas sobre cómo se elaboraron las muestras de las respectivas Comunidades Autónomas y cómo, a partir de ellas, se configuró la muestra del conjunto del Estado Español.

Es preciso hacer una consideración. El hecho de que el trabajo de campo en cada Comunidad Autónoma debiera ser financiado por la universidad representativa de esa comunidad o por una institución de la Comunidad provocó que en algunos casos se necesitaran resultados estadísticamente fiables de la comunidad para poder explotarlos en una publicación específica. Fue el caso de Cataluña, Andalucía, Madrid, Aragón, Cantabria, Canarias, La Rioja, Castilla-La Mancha y País Vasco.

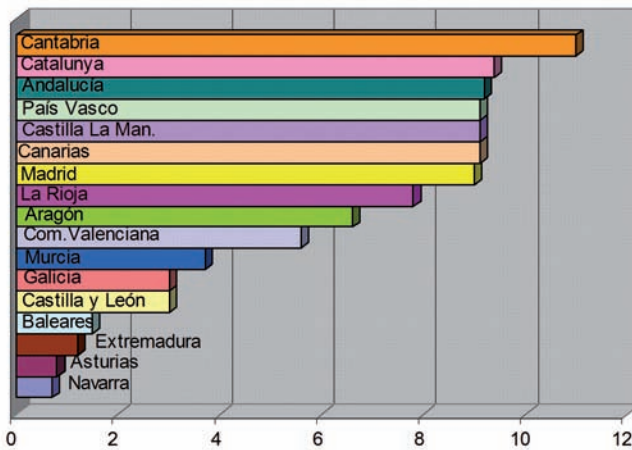
Esto comportaba, según los casos, hacer un mínimo de 400, 500 o 600 cuestionarios. Teniendo en cuenta que 600 cuestionarios era lo que, de cara a la muestra general, hacía falta en las Comunidades con un índice de población más alto (Andalucía, Cataluña y Madrid), se decidió ponderar los resultados de las Comunidades que habían administrado un número de encuestas superior al que les correspondía.

La muestra de españoles y españolas a partir de la cual se han extraído los resultados que se presentan está formada por 6,626 personas, estratificadas en razón del género, la edad, el nivel de estudios y la Comunidad Autónoma.

En definitiva, los responsables de cada Comunidad Autónoma tuvieron que decidir si administraban un mínimo de 400 cuestionarios, con lo que esto comporta en cuanto a inversión económica y de trabajo, pero con la ventaja de poder publicar resultados fiables sobre la propia autonomía, o se limitaba a administrar la parte proporcional de cuestionarios en el conjunto de la población del estado.

En la tabla y en los gráficos que siguen se puede comprobar cómo quedaron distribuidos los 6.626 cuestionarios que finalmente fueron administrados en el conjunto del estado. Estos son los datos con los que se juega en la valoración de los resultados, datos que con posterioridad fueron debidamente ponderados en base al peso poblacional de cada Comunidad Autónoma.

Gráfico 1. Porcentaje de participantes según CCAA



N = 6626

Fuente: elaboración propia.

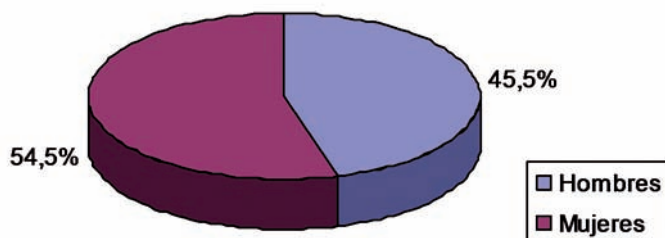
Tabla 1. Participantes según CCAA

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	612	9,2
Aragón	439	6,6
Asturias	55	,8
Baleares	98	1,5
Canarias	604	9,1
Cantabria	731	11,0
Castilla-La Mancha	602	9,1
Castilla y León	201	3,0
Catalunya	620	9,4
Com. Valenciana	371	5,6
Extremadura	81	1,2
Galicia	201	3,0
La Rioja	516	7,8
Madrid	599	9,0
Navarra	49	,7
País Vasco	605	9,1
Murcia	242	3,7
Total	6626	100,0

Fuente: elaboración propia.

La muestra tiene un porcentaje ligeramente superior de mujeres (3.608, el 54,5%) que de hombres (3.011, el 45,5%).

Gráfico 2. Proporción de participantes según género

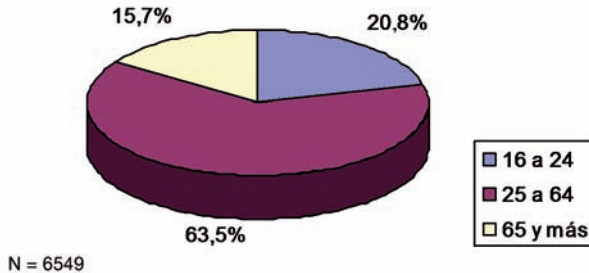


N = 6626

Fuente: elaboración propia.

En lo tocante a la variable edad, la franja con mayor representación -4.160 personas, el 62,8%- es la de los que tienen entre 25 y 64 años, mientras que el segundo grupo de edad con más presencia es el de los jóvenes de entre 16 y 24 años. Son 1.363, el 20,8%. Por último, las personas de 65 años y más son 1.026, un 15,7%.

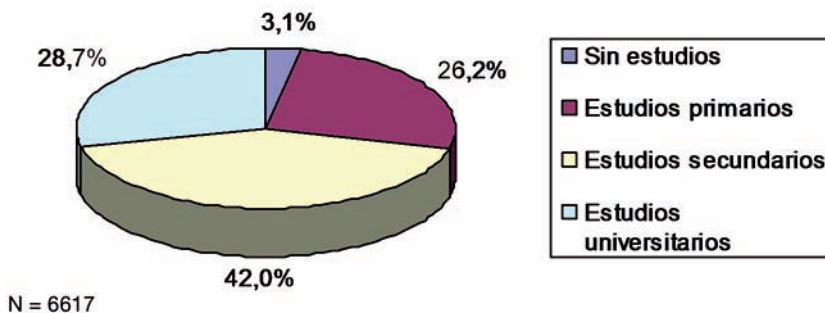
Gráfico 3. Proporción de participantes según grupos de edad



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en lo referente al nivel de estudios, hay 206 personas sin estudios (3,1%), 1.733 con estudios de primaria (26,2%), 2.778 con estudios de secundaria (41,9%) y 1.900 con estudios superiores (28,7%).

Gráfico 4. Proporción de participantes según nivel de estudios



Fuente: elaboración propia.

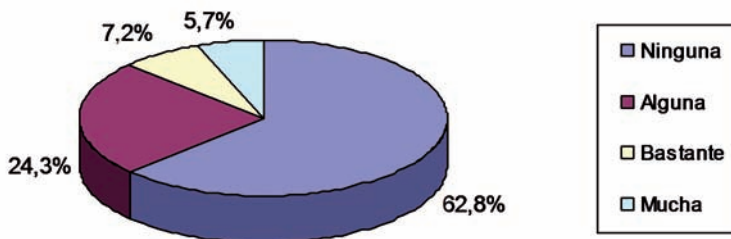
La mayoría de las personas de la muestra (62,8%) afirman no haber recibido nunca ninguna formación en comunicación audiovisual. Aún así, hay un porcen-

taje significativo de personas que consideran que sí que tienen un cierto grado de formación en esta materia (31,5% de las personas de la muestra).

Esto resulta bastante sorprendente, teniendo en cuenta que, más allá de las carreras universitarias y de los ciclos formativos especializados, en España la formación audiovisual no forma ni ha formado parte del currículum escolar.

Por lo tanto, se puede aventurar que es probable que muchas de las personas de la muestra no entendieran correctamente la pregunta (que se refería al grado de formación en comunicación audiovisual recibida) y optaran por valorar también los aspectos autodidactas de la formación, percibidos como incorporados a lo largo de la vida por las circunstancias y las experiencias personales.

Gráfico 5. Proporción de participantes según grado de formación recibida en comunicación audiovisual

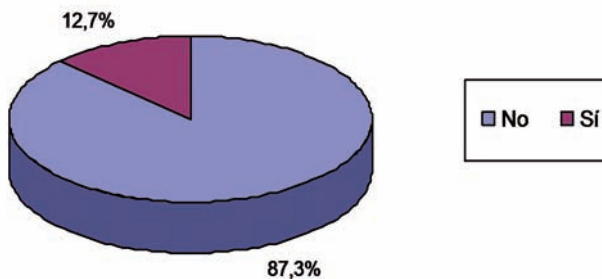


N = 6542

Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, un 12,8% de las personas de la muestra afirman dedicarse a una actividad profesional relacionada con la comunicación audiovisual, cosa que hace pensar que, en muchos casos, se trata de personas con una visión bastante laxa de lo que significa tener una profesión vinculada a este ámbito de conocimiento.

Gráfico 6. Proporción de participantes según actividad profesional relacionada con la comunicación audiovisual



N = 6552

Fuente: elaboración propia.

6.2. Dimensiones

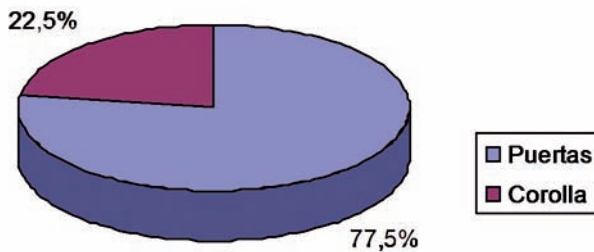
6.2.1. La dimensión estética

a) Valoración artística de un anuncio

Para medir la capacidad estética de los sujetos, se les presentaban dos spots publicitarios, se les pedía que eligieran uno desde el punto de vista artístico (pregunta 6a) y después se les solicitaba que indicaran el mayor número de razones para justificar su voto (pregunta 6b).

El 77,5% de las personas de la muestra eligieron el spot de «Puertas», y solo el 22,5% el de «Corolla». De esta elección no hacemos ninguna valoración, porque no podemos establecer criterios objetivos de calidad estética en la relación entre uno y otro spot.

Gráfico 7. Voto del mejor anuncio



N = 6481

Fuente: elaboración propia.

La intención de la pregunta, pues, no era medir el grado de acierto a la hora de escoger uno u otro anuncio, como si hubiera uno más adecuado desde el punto de vista estético y uno erróneo por el que se penalizaba a quien lo eligiera. La intención era evaluar la solidez argumentativa de las respuestas, es decir, si el individuo era capaz o no de defender una opción con criterios estéticos.

Lo que hacemos, pues, es valorar las razones que aducen los sujetos de la muestra para justificar su elección desde el punto de vista artístico. En la «Guía de corrección» se pueden observar los criterios que se han seguido para valorar las respuestas. Son criterios elaborados a partir de consultas a responsables de las áreas de educación artística del Departamento de educación de la Generalitat de Catalunya.

Se otorga la máxima puntuación (15 puntos) si la persona justifica muy bien su elección: no solamente habla del contenido del spot sino de cómo está elaborado,

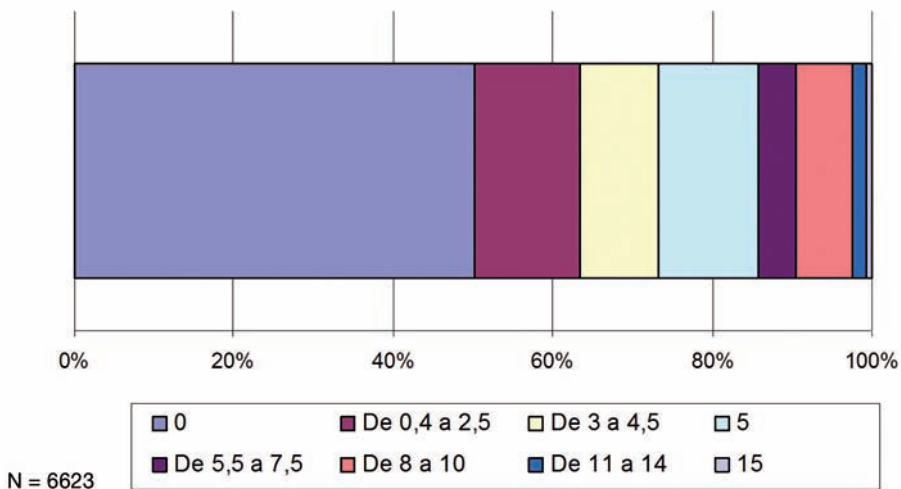
utiliza adjetivos y comparaciones, hace referencia a otras experiencias visuales vividas, etc. Se otorgan 10 puntos si la persona justifica bien su elección, habla del contenido, pero haciendo referencia a alguna calidad del spot, utiliza algún adjetivo, pero no compara ni hace referencia a otras experiencias visuales vividas.

Se otorgan 5 puntos si la persona justifica pobremente su elección, hace referencia a alguna calidad del spot, utilizando algún adjetivo.

Y se otorgan 0 puntos a la persona que solo habla del contenido del spot, no usa ningún adjetivo, no establece comparaciones ni hace referencia a experiencias visuales vividas anteriormente.

Aplicando estos criterios, los resultados son muy negativos. Suspende (no llega a la puntuación de 7,5 sobre 15) el 90,2% de las personas de la muestra. Solo aprueba un 9,8%. Y, lo que es peor, la mitad de los sujetos de la muestra (exactamente un 50,2%) obtienen la calificación mínima. Esta es la gráfica de los resultados:

Gráfico 8. Puntuaciones agrupadas de la justificación sobre la elección del mejor anuncio



Fuente: elaboración propia.

La incapacidad de evaluar un mensaje desde el punto de vista artístico se hace patente en algunas de las respuestas que dan cuando se les piden los motivos por los que votarían este anuncio desde el punto de vista artístico:

- *Por el paisaje.*
- *Nos enseña mucha naturaleza.*
- *Por el paisaje que sale.*
- *Por la diversidad de los diferentes paisajes.*
- *Porque es más original y me gusta más.*
- *Por lo que pasa con los dos primeros coches y el chófer de la mujer, ha sido genial, ja, ja, me ha gustado mucho.*
- *Por los efectos especiales, por el físico del chico.*
- *La variedad de paisajes.*
- *Me ha hecho gracia, nada más.*
- *Es el mejor que he visto en mi vida.*
- *El anuncio es sublime en todos los aspectos, lo mires por donde lo mires.*
- *Es gracioso.*
- *Es muy guapo.*
- *Por la chica.*
- *Porque es más gracioso.*
- *La variedad de paisajes.*
- *Lo protagoniza una mujer y estéticamente es más agradable.*
- *Creo que está mejor artísticamente.*
- *La chica es muy guapa y está muy bien hecho.*
- *Es mucho más majo, el otro es una tontería.*
- *Es más guapo y está más preparado.*
- *Por la música, el coche, el gesto del conductor y la trompada de la señora por chula.*
- *Puertas tiene más colorines.*
- *Porque me gusta más, porque lo entiendo, porque es más real.*
- *La mujer que sale es muy guapa.*
- *Me ha gustado más. El coche es más guapo y mejor que el otro.*
- *Porque es más bonito y fácil de entender.*

Como se puede observar, el análisis que se hace no es artístico. Hay dos tendencias en las respuestas. En algunos casos, se hacen generalizaciones que no explican nada («Estéticamente más agradable», «Sublime en todos los aspectos»,

etc.). En otras, que son mayoría, se hace referencia a los elementos representados (el coche, el paisaje, la mujer, etc.) y no a la manera como se representan.

Solo en algunos casos se hacen aportaciones que conectan con la dimensión estética del anuncio, pero son escasos. Y no siempre profundizan lo suficiente o van más allá del tópico:

- *Es atractivo y tiene bastante ritmo. Su dinamismo invita a la expectación.*
- *Está mucho más trabajado: las tomas, diferentes escenarios, contrastes de luz, mucho movimiento, acción, etc.*
- *La música, el blanco y negro, la 'renderización' de la imagen, el final inesperado y el encuadre.*
- *Es muy dinámico, por lo que llama la atención. Es muy creativo. Llama la atención del público porque no sabe qué producto le están vendiendo.*
- *Es más imaginativo, original, sorprendente.*
- *Es más dinámico y más original. Los efectos especiales están más trabajados y son mejores. La idea es mejor y más moderna.*

Estas respuestas ponen de manifiesto que los criterios estéticos que los sujetos de la muestra utilizan para evaluar un producto audiovisual son muy precarios y que, en consecuencia, al mundo educativo se le presenta un reto importante con respecto al cultivo de la sensibilidad artística y estética.

Hace falta, en fin, hacer unas consideraciones en relación con las diversas variables contempladas en la investigación. Atendiendo a la variable de género, entre los hombres suspende un 91,1% y entre las mujeres un 89,5%. Hay una pequeña diferencia en favor de las mujeres, pero los datos no son estadísticamente significativos.

Respecto a la variable de la edad, entre los jóvenes suspende un porcentaje del 83,9%, entre los adultos un 90,7% y entre la gente de edad avanzada un 97,3%. No hay, pues, diferencias significativas entre los diversos estratos de edad, pero se observa que a medida que nos aproximamos a la gente joven van mejorando ligeramente las puntuaciones.

Finalmente, en relación con la variable del nivel de estudios, hay datos bastante curiosos, si bien no son estadísticamente significativos. Entre las personas sin estudios el porcentaje de suspensos es del 98,6%. Entre las personas con estudios primarios es del 97,3%. Entre las personas con estudios secundarios, del 89,7%. Y finalmente, entre las personas que tienen estudios universitarios, suspende el 84,2%.

Habría que considerar lógico que los índices de suspenso vayan decreciendo a medida que se progresa en nivel de estudios. Pero esta variación es muy ligera. Es decir, que eso no debe hacer olvidar que incluso entre las personas que poseen estudios universitarios el índice de suspensos es del 84,2%.

b) Conclusiones

Es evidente que una sola pregunta no es suficiente para evaluar con garantías una dimensión compleja de la competencia mediática como lo es la dimensión artística. Pero se trata de una pregunta abierta, situada al principio del cuestionario y que permitía a la persona de la muestra extenderse todo lo que quisiera. De todos modos, somos conscientes de que esta dimensión necesita ser evaluada de una manera más rigurosa. Se le ha concedido un espacio específico a la investigación cualitativa.

En cualquier caso, en los resultados obtenidos se pone de manifiesto la incapacidad de las personas de la muestra de valorar un mensaje audiovisual desde el punto de vista de su calidad estética, la incapacidad de expresar verbalmente las sensaciones o emociones que produce un spot desde el punto de vista artístico.

Algunos autores sostienen –de manera errada, a nuestro entender– que no hace falta una educación mediática porque la exposición continuada a los mensajes de los medios ya procura a las personas un adiestramiento no formal en la materia. Los datos obtenidos en esta pregunta parecen sugerir más bien todo el contrario, puesto que las generaciones más jóvenes, que han nacido con la televisión como medio generalizado y en convivencia con otras herramientas como Internet o los videojuegos, no obtienen puntuaciones significativamente más altas que las de la población adulta.

Por lo tanto, parece claro que la simple exposición a un medio audiovisual no garantiza en absoluto una adecuada formación en comunicación audiovisual. Cuando menos, en relación con la cuestión planteada aquí, referida a la dimensión estética. Estas carencias podrían estar relacionadas, a nuestro parecer, con tres variables diferentes:

- a) La carencia de una formación estética general, tanto en el campo del audiovisual (como es el caso de la pregunta formulada en el cuestionario) como en cualquier otra manifestación artística: pintura, literatura, música, etc.
- b) La dificultad de muchos individuos de expresar por escrito razonamientos abstractos o de realizar argumentaciones claras en defensa de sus opiniones. Este hecho podría haber sido una de las causas del bajo rendimiento de las respuestas.

c) La falta de una formación mínima necesaria para consumir productos audiovisuales con criterio. Esta última interpretación, que podría actuar en combinación con las dos precedentes, justificaría la necesidad de un impulso a la educación mediática, de manera formal y oficial en los currícula escolares, o de manera no oficial o no formal en otros ámbitos.

El sistema educativo debería proporcionar estrategias que permitieran habituar a los estudiantes a analizar las imágenes desde un punto de vista estético, enseñando a valorar sus cualidades plásticas y expresivas. Tampoco se ha detectado que las personas que han respondido al cuestionario hayan sido capaces de incorporar a sus análisis conocimientos vinculados con las artes plásticas tradicionales, lo que permite detectar una laguna importante en los planes de estudio de los niveles no universitarios.

Los nuevos currícula tratan las producciones audiovisuales como una forma expresiva más en el ámbito de la competencia comunicativa lingüística y audiovisual en el área de lengua.

Encontramos, por ejemplo, en el currículum de ciclo superior de catalán en el apartado de:

Dimensión literaria

- *Audición y visionado de productos audiovisuales adecuados a la edad para fomentar y potenciar el gusto estético.*
- *Reconocimiento de estos recursos retóricos en los mensajes audiovisuales y las diferentes funciones que juegan en el texto literario y en otros textos.*

Pero no creemos que por el momento se le esté dando la importancia que se merece al tratamiento del cine y de otros productos audiovisuales en el área de lengua.

Del mismo modo, en el área artística, ya en primaria, y más concretamente en el ciclo superior, se habla de:

- *Utilización de los recursos formales del lenguaje audiovisual y de su función expresiva y estética (encuadre, planificación, punto de vista, iluminación).*

Esto no quiere decir que en la educación artística sea algo usual el tratamiento de la imagen desde el punto de vista más expresivo y estético.

La educación artística, además, ha sido siempre un área poco trabajada desde el punto de vista de la estética en general, no solamente cuando hablamos de imagen.

Hace falta también tener más presente en las aulas la educación artística como trabajo más interdisciplinar, con el fin de fomentar el gusto estético en toda su

amplitud. Seguramente (haría falta constatarlo) la poca sensibilidad estética ante de los productos audiovisuales se daría también ante otras manifestaciones artísticas.

6.2.2. La dimensión del lenguaje

a) El conocimiento de los códigos

Las preguntas 7, 9 y 10 admiten múltiples interpretaciones. Están concebidas de tal manera que permiten extraer informaciones sobre la sensibilidad y los conocimientos de las personas de la muestra en torno a la dimensión del lenguaje y a la de la ideología y los valores.

En la pregunta 7 se pide: «Explique qué le sugiere el anuncio 'Corolla'». En la 9 se pregunta: «Si el anuncio de 'Corolla' no utiliza argumentos, ¿cómo consigue convertir el coche en algo atractivo?». Y en la 10 se dice: «Explique brevemente al autor su opinión sobre el anuncio».

Cuando estas tres preguntas se aplican a la dimensión del lenguaje, se hace de ellas una lectura conjunta y una valoración global en relación con la utilización o no utilización que se hace de los códigos del lenguaje a la hora de hacer un análisis y una valoración del spot, o a la hora de explicar lo que sugiere.

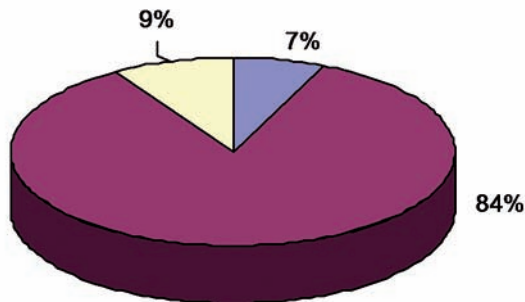
Se puntúa del uno al diez. Se otorga un 10 si la persona de la muestra pone muy de relieve en su discurso los códigos del lenguaje audiovisual utilizados en el anuncio, justificándolos en el contenido del spot: referente, planificación, profundidad de campo, angulación, color, ritmo, etc.

Se le conceden 5 puntos si pone un poco de relieve en su discurso el conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual utilizado, justificándolos o no en el contenido del spot: referente, planificación, profundidad de campo, angulación, color, ritmo, etc.

Finalmente, se le puntúa con 0 puntos si no hace ninguna referencia al lenguaje audiovisual en ningún momento.

En este caso, los resultados todavía son más contundentes. El porcentaje de las personas que aprueban esta pregunta es exactamente del 6,7%. En cambio, hay un 84,4% de personas que sacan un 0, es decir, que no hacen absolutamente ninguna referencia al lenguaje utilizado a la hora de analizar y de valorar el anuncio, como se puede ver en el gráfico:

Gráfico 9. Puntuación sobre el conocimiento de los códigos del lengua audiovisual. Preguntas 7, 9 y 10.



N = 6622

■ Aprobados ■ Puntuación mínima: 0 □ Resto de suspensos

Fuente: elaboración propia.

La selección de algunas respuestas significativas nos permite descubrir los factores en los que tienden a basarse las personas de la muestra a la hora de hacer un análisis y una valoración de un producto audiovisual:

- *Es un coche que llama la atención.*
- *Es gracioso.*
- *Que la mujer es objeto de deseo del hombre, pero que también la mujer puede desear un coche tanto como el hombre.*
- *Es un anuncio divertido, aunque me recuerda a otro anuncio en el que una mujer pasea por la calle y todos los hombres la observan, los peones de la construcción se caen del andamio, conductores que chocan y al final ella cae en una cloaca.*
- *Resulta agradable ver anuncios que la gente entiende.*
- *Muchos hombres se verán reflejados en los accidentes.*
- *El anuncio de «Corolla» me ha encantado porque refleja que aunque seas viejo puedes atraer a la gente y puedes hacer que chicas guapas se giren para mirarte.*
- *Que hay que ir por el mundo con los ojos bien abiertos para no sufrir accidentes que también podrían tener consecuencias fatales.*
- *Creo que sugiere que hay que ir pendiente de por dónde se anda, porque si no lo haces te puedes chocar con una farola.*
- *Quiere comparar al género masculino con el femenino.*
- *Tener cuidado de dónde se mira, puesto que si miras hacia otro lado te puedes dar en los morros.*

- *Exagerado que por un coche se dé un golpe.*
- *El coche es tan nuevo y moderno que parece que deje a las personas absortas, independientemente de quién lo conduce.*
- *Que los coches son como las mujeres para los hombres, por donde van llaman la atención.*
- *Que le echa el zapato la mujer al coche.*
- *Que las chicas guapas distraen a la gente provocando accidentes.*
- *Un coche puede más que una persona.*
- *Que las mujeres solo nos despistamos cuando lo que miramos nos interesa de verdad.*
- *El coche te protege de las mujeres.*
- *El coche vale más que la mujer.*

Se podrían multiplicar los ejemplos. Recordemos que el enunciado de la pregunta 7, a la que pertenecen estas respuestas, es «Explique qué le sugiere el anuncio 'Corolla'». Las personas de la muestra tenían la oportunidad de volcar todas sus reacciones desde el punto de vista visceral, ético, estético, persuasivo, comunicativo. De manera implícita, cada respuesta pone de manifiesto una sensibilidad, unas inquietudes y unos conocimientos. Podemos concluir que hay poca sensibilidad y no muchas inquietudes ni conocimientos.

Hace falta atender ahora las diversas variables con las que se juega en la investigación. En relación con la variable de la edad, el porcentaje de personas suspendidas en esta pregunta evoluciona desde el 89,9% entre los jóvenes hasta el 97,9% entre las personas de edad avanzada, pasando por el 93,5% entre las personas adultas. No hay, pues, diferencias significativas, pero sí un pequeño incremento de suspensos a medida que se va incrementando la edad.

En relación con el género, la diferencia es mínima, esta vez en favor de la mujer. Suspende un porcentaje del 94,5% entre los hombres y del 92,6% entre las mujeres.

Finalmente, en lo tocante al nivel de estudios, hay un porcentaje de suspensos del 98,1% entre las personas sin estudios, del 97,4% entre las personas que solo tienen estudios de primaria, del 93,3% entre los que tienen de secundaria y del 89,3% entre los que tienen estudios universitarios.

Vuelve a producirse el caso de que los suspensos se incrementan a medida que se incrementa la edad. Aunque las diferencias son también muy ligeras. Y, por otra parte, parece que se empieza a cumplir una de las hipótesis de las que partíamos: los estudios universitarios incrementan la formación global (también la

que tiene que ver con la competencia mediática), pero no garantiza esta competencia. En esta pregunta las personas con estudios universitarios suspenden algo menos que las que tienen menos estudios, pero mayoritariamente suspenden.

b) La elección de una imagen

En la pregunta 13 se presentan seis imágenes en las que está representada una misma modelo. En la mayoría de los casos (seis de las ocho) solo cambian el encuadre, el color y la profundidad de campo. En los otros casos también hay una variación de la angulación. En el cuestionario se pide: «Ponga una cruz en el recuadro correspondiente a la fotografía que se adecua mejor al título siguiente: está pensativa, triste, ensimismada».

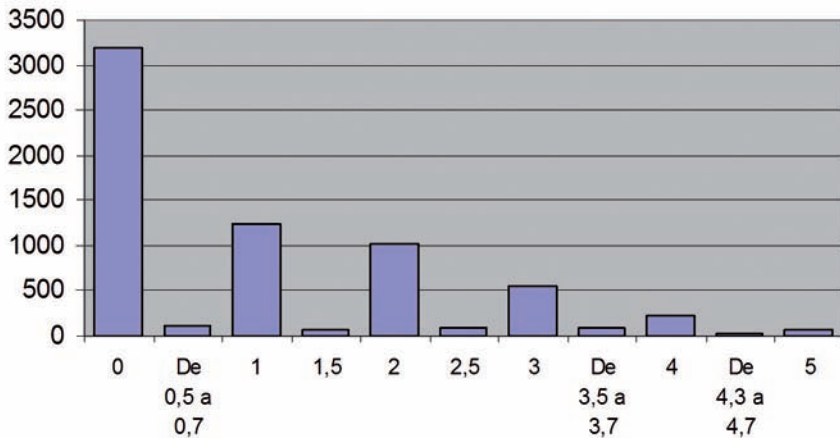
Se considera que las imágenes más adecuadas para expresar este contenido son la 6 y la 8, porque en ellas se juega con colores fríos (el azul, calma o tristeza), porque se ha eliminado la profundidad de campo (expresando la sensación de estar abstraída) y porque no tienen una angulación enfática. No obstante, no se ha dado puntuación a esta pregunta, porque lo que se pretende evaluar es si las personas son capaces de argumentar la elección, poniendo de manifiesto conocimientos relativos a los códigos del lenguaje audiovisual.

Como se puede observar en el histograma, las imágenes más elegidas son la 8 (un 27,3%) y la 7 (un 18,1%), es decir, una correcta y una supuestamente incorrecta (porque recurre a la profundidad de campo y al uso de colores cálidos).

Pero lo importante, como se acaba de indicar, es la respuesta a la pregunta 13b, en la que se pregunta «¿Por qué ha elegido esta imagen?». No llega al 16% (exactamente un 15,1%) el porcentaje de personas que aprueban la pregunta. Y no solo esto. Casi la mitad (un 48,1%) son calificadas con 0 puntos, lo que significa que no son capaces de aportar absolutamente ninguna razón o argumento vinculados con lo que se pide, con los códigos específicos de esta forma de comunicación.

Y también se puede comprobar en esta selección de respuestas significativas. Las hemos agrupado en tres bloques. En el primero hay respuestas en las que se intenta justificar la selección de la imagen por la realidad representada, es decir, por la modelo, sin darse cuenta de que la modelo (su expresión, su postura) es prácticamente igual en las diversas imágenes:

Gráfico 10. Puntuación sobre la argumentación en la elección de imágenes. Pregunta 13b.



N = 6620

Fuente: elaboración propia.

- *Está abstraída porque parece ausente.*
- *Porque en esta imagen parece que está triste y pensando.*
- *Con una taza de café en la mano está muy abstraída.*
- *Porque está muy triste.*
- *Se ve que está sentada, con lo cual está serena. Se ve con la mirada fija y con las manos cogidas, lo cual representa que está pensativa. La sensación de tristeza la observamos en el rostro, su cara está seria y está mirando como a la nada.*
- *Parece triste, la pobre.*
- *Porque está sola.*
- *La chica no se deja contagiar por la calidez del entorno.*
- *Porque está pensativa.*
- *Porque transmite más el estado de ánimo que piden.*
- *Porque creo que es la que está pensativa, triste y ensimismada.*

Hay un segundo bloque de respuestas en las que, sin hacer mención a la modelo, se dicen cosas que no justifican nada:

- *Porque recojo los tres aspectos mencionados desde mi punto de vista.*

- *Porque creo que es la que mejor se adapta al título de pensativa, triste y abstraída, refleja esto.*
- *Porque me gusta.*
- *Porque es la que más me gusta.*
- *Es la que hace referencia al título: pensativa, triste, ensimismada.*
- *Es la que me gusta más, la que está más bien.*
- *Todas son iguales, no hacen referencia al título.*
- *No sé, porque todas pueden mostrar este título, pero me gusta más esa.*
- *Porque es la primera que he visto, porque para mí todas son iguales, y todas me transmiten lo mismo.*

Finalmente, podemos hacer constar un tercer bloque de respuestas que aportan realmente alguna consideración en relación con el uso expresivo de los recursos formales:

- *El desenfoque de lo que la rodea expresa la ausencia de estímulos externos.*
- *La perspectiva y el color dan más sensación de profundidad.*
- *Por la iluminación azul, oscura, el desenfoque que centra la mirada en la mujer y porque es un plano general, lo que provoca más distanciamiento.*
- *Da más sensación de profundidad, haciendo que la persona parezca menos importante, exaltando la tristeza, abstracción y tal. La iluminación creo que juega un papel bastante importante.*

En lo tocante a las variables, hace falta mencionar que en la variable de género, mientras el porcentaje de suspensos entre los hombres es del 85,0%, entre las mujeres es del 84,8%. La diferencia es mínima, nada significativa.

Atendiendo a la variable de edad, entre los jóvenes suspende un porcentaje del 76,3%, entre los adultos un porcentaje del 85,8% y entre la gente de edad avanzada un porcentaje del 94,0%. En esta pregunta relativa a los códigos del lenguaje audiovisual vuelve a haber, pues, un progresivo incremento de suspensos a medida que se va progresando en edad. Y en este caso las diferencias son un poco más significativas.

Atendiendo, en fin, al nivel de estudios, el porcentaje de suspensos entre la gente sin estudios es del 91,4%, entre los que tienen estudios de primaria del 91,5%, entre los que tienen de secundaria del 85,9% y entre los que tienen estudios superiores del 77,3%. Apenas hay diferencias entre los que no tienen estudios y los que tienen solo estudios de primaria, y hay una ligera mejora a medida que se

asciende hacia los estudios universitarios, aunque en esta franja sigue habiendo un elevado índice de suspensos (más de tres cuartos).

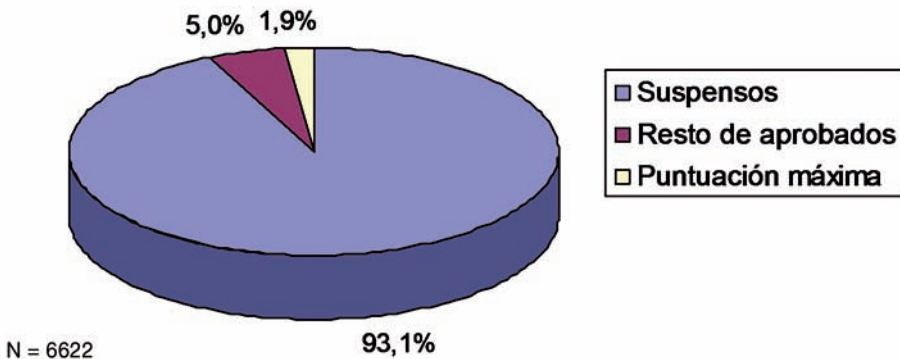
c) La construcción de una secuencia visual

En la pregunta 14 se presentaban nueve imágenes numeradas, con unos mismos modelos representados en todas ellas, en diferentes posturas y situaciones, dentro de un mismo entorno: un restaurante. El enunciado de la pregunta decía: «Elabore, con 6 de las imágenes que hay a continuación, una historia coherente y visualmente bien explicada. Debe partir de la imagen número 1 y ha de añadir 5 imágenes más. Indique en los recuadros de la página siguiente los números de las imágenes que ha elegido».

Se pretendía averiguar si la persona de la muestra era capaz de construir una secuencia respetando las reglas que rigen el lenguaje visual, es decir, sin errores de «râccord».

Los resultados vuelven a ser extremadamente negativos. Suspende un porcentaje del 93,1%. Se puntúa del 0 a 5. Pues bien, solo un 1,9% es capaz de construir la secuencia de manera perfecta, sin ningún error de «râccord». Este es el histograma:

Gráfico 11. Puntuación sobre la construcción de una secuencia visual. Pregunta 14.



Fuente: elaboración propia.

El error más habitual consiste en introducir imágenes como la 2, la 5 y sobre todo la 9, en las que hay un evidente salto de eje, provocando una distorsión del punto de vista, con el consiguiente desconcierto por parte del lector. Las personas que responden al cuestionario tienden a no incluir, en vez de éstas, un plano-contraplano compuesto por las imágenes 8 y 3. Se supone que las que se

tiende a incluir (2, 5 y 9) pese a ser incorrectas por el problema del «raccord», son más narrativas.

d) Conclusiones

La evaluación de las preguntas relacionadas con la dimensión del lenguaje revela que pocas personas son capaces de lograr una capacidad mínima respecto a la dimensión de lenguaje. El lenguaje audiovisual siempre se ha visto como un código intuitivo y fácil de entender, y esto ha hecho que, ni en el ámbito educativo formal ni en el no formal, se haya trabajado del mismo modo como se trabajan el lenguaje oral y escrito.

El conocimiento del lenguaje y la gramática visual, prescrita actualmente en los currícula educativos en la expresión artística, favorece en gran medida el goce de las producciones audiovisuales y la sensibilidad estética hacia estos productos.

A lo largo del siglo XX se han intentado crear paralelismos entre el lenguaje convencional y el lenguaje de la imagen. Para algunos teóricos, igual que existe un alfabeto para la lectoescritura convencional podríamos buscar paralelismos en la existencia de un supuesto alfabeto de la imagen y de una gramática audiovisual o de una sintaxis de la imagen, propias del lenguaje de la imagen en movimiento. Al margen de las polémicas que puedan surgir en torno a esta búsqueda de paralelismos, lo que sí puede afirmarse es que la enseñanza mediática dispersa en los contenidos de otras áreas de conocimiento no parece haber resultado eficaz hasta ahora.

No puede haber buenas producciones ni buenas interpretaciones sin un conocimiento previo de los códigos, pese a que una persona que se base exclusivamente en la experiencia pueda hacer un uso incluso correcto.

Actualmente, con la incorporación de diferentes apoyos y de diferentes formas de expresión, paralelas a la expresión oral y escrita, se hace necesario un trabajo esmerado de esta dimensión desde los centros educativos de enseñanza obligatoria y no obligatoria, para favorecer, por una parte, la creación de productos con una calidad significativa, y también para favorecer un espíritu más crítico y una mayor formación de la sensibilidad ante la cultura visual.

6.2.3. La dimensión de la ideología y de los valores

a) Reacciones ante el anuncio

Se ha indicado antes de las preguntas 7, 9 y 10 se utilizaban para extraer informaciones tanto de la dimensión del lenguaje como de la de la ideología y los valores.

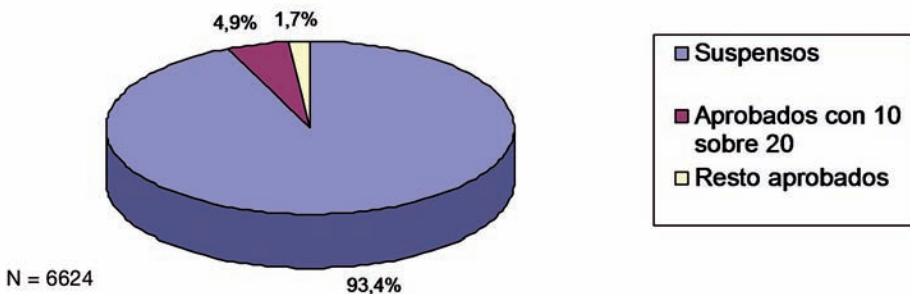
Recordemos que en la pregunta 7 se pedía: «Explique qué le sugiere el anuncio 'Corolla'». En la 9 se preguntaba: «Si el anuncio de 'Corolla' no utiliza argumentos, ¿cómo consigue convertir el coche en algo atractivo?». Y en la 10 se decía: «Explique brevemente al autor su opinión sobre el anuncio». Consideramos que si una persona tiene una actitud reflexiva y crítica ante de los mensajes mediáticos aprovechará este tipo de preguntas por hacerlo patente.

La puntuación iba de los 0 a los 20 puntos, siguiendo estos criterios. La máxima puntuación se otorga si la persona hace notar mucho en su discurso el conocimiento respecto a la transmisión de ideología y valores, y además capta muy bien los valores que transmite el anuncio. Se otorgan 10 puntos si la persona de la muestra hace notar bastante en su discurso el conocimiento respecto a la transmisión de ideología y valores, y además capta bastante los valores que transmite el anuncio. Solo se otorgan 5 puntos sobre 20 si habla algo de los valores que transmite el anuncio. Y ningún punto si no hace referencia en ningún momento a los valores del anuncio.

En este caso, el suspenso llega al 93,4% de las personas de la muestra, mientras que aprueba un porcentaje del 6,6%, pero la mayoría (un 4,9%) solo con 10 puntos sobre 20.

Gráfico 12. Puntuación sobre el conocimiento respecto a la transmisión de ideología y valores.

Respuestas 7, 9 y 10 en base a la dimensión ideológica y valores.



Fuente: elaboración propia.

He aquí algunas respuestas que pueden ser significativas del punto de vista que se suele adoptar a la hora de hacer análisis y valoraciones. Recordamos que se pedía que explicaran brevemente al autor su opinión sobre el anuncio 'Corolla':

- *Que a pesar de todo hay gente tontorróna aunque sea guapa.*
- *Me parece un buen anuncio por lo que supone para la seguridad vial.*

- *Que hay que ir por el mundo tocando de pies a tierra y no es prudente embobarse por detalles de interés banal o pasajero.*
- *Me merece una valoración bastante favorable (8 sobre 10) por el hecho de articularse en torno a un hecho realmente posible.*
- *El anuncio es feo, la señorita se hace daño y nadie le ayuda, el que conduce sigue sin pararse.*
- *Es muy bonito y la chica es muy guapa.*
- *Me ha gustado el anuncio, pero creo que le faltan emociones y algún argumento porque no refleja casi nada sobre el anuncio.*
- *Me ha gustado mucho.*
- *Porque los hombres se fijan en el coche en vez de en la chica.*
- *Es muy interesante, además la mujer está muy buena.*

He aquí, finalmente, algunas opiniones que inciden de alguna manera en la ideología y los valores, ni que sea sin profundizar demasiado en ellos:

- *Si ha utilizado la parodia, me parece bien. Si, por contrario, ni se le ha pasado por la cabeza, se le debería dar clases de ética y moral, puesto que deja en muy mala posición a la mujer.*
- *Solo se utiliza a la mujer como reclamo sexual.*
- *Refleja una imagen sexista y anticuada, puesto que no va dirigido al sector femenino.*
- *Estoy cansada de la imagen de la mujer que se utiliza en la publicidad.*
- *Que el argumento no tiene que ser machista necesariamente y que además de la estética del coche, el anuncio debería mostrar las cualidades del mismo, no las de la señorita.*
- *Para vender un coche debería hablar más de sus características y precio, no solo de su estética.*
- *No me gusta porque no habla del coche.*

A pesar de estas respuestas, es significativo que sean pocas las mujeres que se refieren al tratamiento de los estereotipos de género, y muchos menos aún las que citan el posible componente sexista de este anuncio.

Finalmente, algunas consideraciones en relación con las diversas variables. En cuanto a la variable de género, no hay diferencias sustanciales. Suspende un 94,5% de los hombres encuestados y un 92,6% de las mujeres.

En cuanto a la variable de la edad, el porcentaje de suspensos entre los jóvenes es del 89,9%, entre los adultos del 93,5% y entre la gente de edad avanzada

del 97,9%. Pocas diferencias, pues, pero siempre con un pequeño perjuicio con respecto a la gente de edad avanzada.

Finalmente, teniendo en cuenta el nivel de estudios, el porcentaje de suspensos entre las personas sin estudios es del 99,1%. Entre las que tienen solo estudios de primaria, del 98,4%. Entre los que tienen estudios de secundaria, del 93,5%. Y entre los que tienen estudios superiores, del 88,7%.

Una vez más, hay una ligera ventaja por parte de las personas que tienen estudios universitarios, pero esto no impide que un 88,7% de este estrato suspenda esta pregunta.

Las explicaciones podrían estar relacionadas con la falta de costumbre reflexiva ante de una pieza audiovisual. Los espectadores reciben los mensajes sin tiempo ni conocimientos para procesarlos conscientemente, y esto hace que no se produzca aprendizaje respecto a los mecanismos de transmisión de valores e ideología. Los resultados sugerirían la conveniencia de trabajar en esta dirección, y todavía más si tenemos en cuenta que los sujetos con un alto nivel de estudios no demuestran tampoco tener competencia en este ámbito.

b) La credibilidad de la imagen

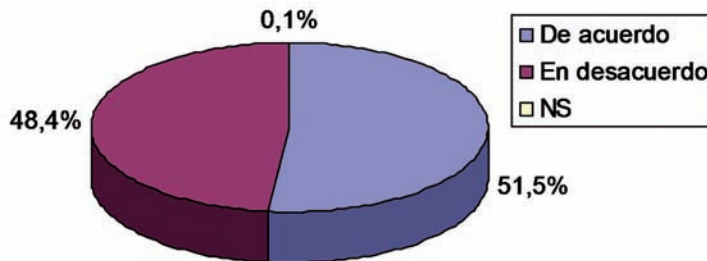
La pregunta 22 tiene este enunciado: «Cuando puedo ver la realidad porque las noticias van acompañadas de imágenes, no corro tanto de riesgo de ser manipulado». Las opciones son: de acuerdo, en desacuerdo o no lo sé.

Con esta pregunta se pretende verificar la hipótesis según la cual se tiende a otorgar a la vista un plus de credibilidad. Se trata de una creencia popular que viene confirmada por la expresión «lo he visto con mis propios ojos», expresión que se suele utilizar como garantía de credibilidad.

Pues bien, más de la mitad de las personas de la muestra (un 51,5%) responden afirmativamente, que cuando las noticias van acompañadas de imágenes no corren tanto riesgo de ser manipuladas.

Las personas que responden afirmativamente no parecen tener en cuenta factores como la selección interesada de unas imágenes en vez de otras, la selección consciente o inconsciente de un punto de vista, todas las opciones relativas al tratamiento formal, etc.

Gráfico 13. Opinión sobre el menor riesgo de manipulación cuando las noticias incluyen imágenes. Pregunta 22.



N = 6623

Fuente: elaboración propia.

En este caso también hay que fijarse en las variables controladas. Efectivamente, desde el punto de vista de la variable de género, entre los hombres suspende un 50,8%, mientras que entre las mujeres lo hace un 52,2%. Un incremento no demasiado significativo.

Desde el punto de vista de la edad, también hay resultados interesantes, porque el porcentaje de suspensos entre los jóvenes es del 44,7%, entre los adultos es del 49,1% y entre las personas de edad avanzada del 73,0%. No hay, pues, diferencias muy significativas entre jóvenes y adultos, pero sí entre todos ellos y las personas de edad avanzada.

En cuanto al nivel de estudios, tiende a mantenerse la correlación (a más estudios, menos suspensos), pero solo resulta significativo el dato de las personas que tienen estudios superiores. Entre las personas sin estudios el porcentaje de suspensos es del 76,6%. Entre las personas con estudios de primaria, del 68,8%. Entre los que tienen estudios de secundaria, del 51,1%. Y entre los que tienen estudios superiores o universitarios del 35,8%.

c) El peso de las emociones

La pregunta 25 tiene este enunciado: «Si compro un producto porque me ha convencido el argumento de un anuncio, no me estoy moviendo por emociones». Las opciones son: de acuerdo, en desacuerdo y no lo sé.

Con esta pregunta se pretende extraer información sobre el grado de conocimiento en torno al peso de las emociones en las decisiones, incluidas las supues-

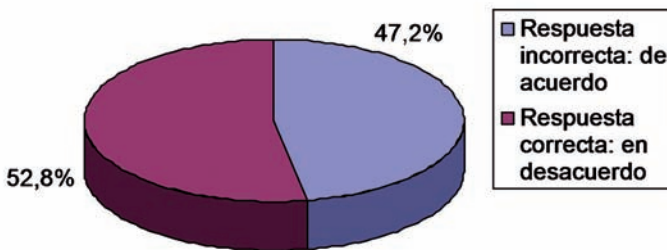
tamente racionales. Es una cuestión de capital importancia a partir de los descubrimientos de la neurociencia durante las últimas décadas, sobre todo a partir de la década de los 90, conocida precisamente como la década del cerebro.

Es evidente que con una respuesta a una pregunta tan simple no se pueden extraer conclusiones con un grado suficiente de garantía. Este ámbito de la investigación debe ser complementado por una investigación cualitativa posterior. Pero las respuestas permiten una primera aproximación al tema.

Se puntúa la pregunta con 2,5 puntos para la respuesta correcta y ningún punto para la incorrecta. De acuerdo con las más recientes aportaciones de los neurobiólogos, todas las decisiones son emocionales. Lo que las diferencia es el hecho de que incorporen o no, además del componente emocional, el racional. La respuesta correcta es, pues, la del desacuerdo con la formulación presentada.

En el histograma se puede comprobar que hay un 47,1% de respuestas incorrectas y un 52,8% de correctas. Los resultados deben ser contextualizados para poder profundizar más en ellos, como ya se ha indicado, mediante la investigación cualitativa posterior.

Gráfico 14. Acierto en la explicación emocional de las decisiones de consumo. Pregunta 25.



N = 6616

Fuente: elaboración propia.

En cualquier caso, parece claro que el tema de las interacciones entre emotividad y racionalidad en las comunicaciones persuasivas y seductoras necesita una revisión o un grado mayor de profundización. Ni el mundo académico ni el cultural parecen haberse dejado interpelar por los descubrimientos de la neurociencia.

Unas últimas consideraciones en relación con las variables analizadas en la investigación. Nada de significativo, en este caso, en cuanto a la variable del género.

Entre los hombres suspende esta pregunta un porcentaje del 48,1% y entre las mujeres un porcentaje del 46,5%.

Más significativos son los datos en torno a la variable de la edad. Entre los jóvenes hay un 40,8% de suspensos, entre los adultos un 44,0% y entre la gente de edad avanzada un 70,0%. De nuevo correlación entre el incremento de edad y el incremento de suspensos, y de nuevo poca diferencia entre jóvenes y adultos, pero mucha entre estos dos colectivos y el de la gente de edad avanzada.

En cuanto al nivel de estudios, encontramos un porcentaje del 68,3% de suspensos entre las personas sin estudios, un 61,9% entre las que tienen estudios de primaria, un 46,9% entre las que tienen de secundaria y un 33,4% entre las que tienen estudios universitarios.

Vuelve a haber, pues, una escalera descendente. No obstante, entre las personas que tienen estudios superiores todavía suspende esta pregunta un porcentaje de un tercio (33,4%).

6.2.4. La dimensión de la recepción y la audiencia

a) La ilusión de invulnerabilidad

La pregunta 8a dice así: «En cuanto al anuncio de 'Corolla', ¿podría influenciarle haciendo que comprara el producto, si pudiera comprarlo?». Y la 8b: «¿Puede influir en otras personas?».

Son dos preguntas a las que no hemos otorgado puntuación a la hora de valorar el grado de competencia mediática de las personas que fueron encuestadas. Pero se incluyeron para ver si se confirmaba un principio muy reconocido en el mundo de la comunicación persuasiva y de la psicología social: el de la ilusión de invulnerabilidad.

Se tiende a considerar que los medios de masas tienen una enorme potencialidad socializadora, una extraordinaria capacidad de penetración, una gran fuerza persuasiva y seductora..., pero solo cuando se trata de influir en las demás personas. Un mismo tiende a sentirse inmune a esta influencia.

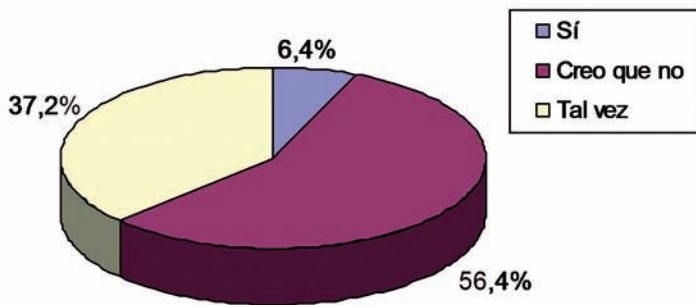
En otras palabras, la mayoría consideramos que los medios de masas influyen mucho a la mayoría de la gente, pero no a nosotros mismos, de lo que podemos deducir que la mayoría de la gente consideramos que nosotros no somos mayoría de la gente.

En la prueba se confirma esta hipótesis. Cuando se pregunta a la persona de la muestra si el anuncio le podría influir haciendo que comprara el producto, si pudiera comprarlo, solo un 6,4% contesta que sí. Si añadimos los que responden «Quizás» (37,2%) obtenemos un 42,8% que aceptan una posible influencia del anuncio sobre ellos mismos.

En cambio, cuando se pregunta si el anuncio puede influir en otras personas, el 82,6% contesta afirmativamente. Solo un 17,4% contesta que no. En definitiva, se confirma el principio de la ilusión de invulnerabilidad. Mientras un 93,6% de las personas de la muestra se sienten inmunes o casi inmunes a la tentativa de persuasión por parte del anuncio, un 82,6% consideran que las otras personas sí que pueden ser influenciadas por el mensaje.

La comparación de los dos gráficos de sectores es ilustrativa.

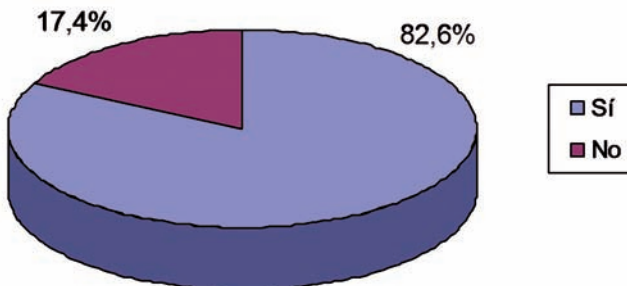
Gráfico 15. ¿Compraría el producto? Pregunta 8a.



N = 6491

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 16. ¿El anuncio puede influir en otras personas? Pregunta 8b.



N = 6401

Fuente: elaboración propia.

Este fenómeno puede sugerir, pues, que resulta difícil para un individuo reconocer las propias carencias o debilidades respecto a la influencia de los medios. Puede ser lógico, en consecuencia, que también le cueste reconocer la necesidad de una mayor formación audiovisual para enfrentarse a ellos.

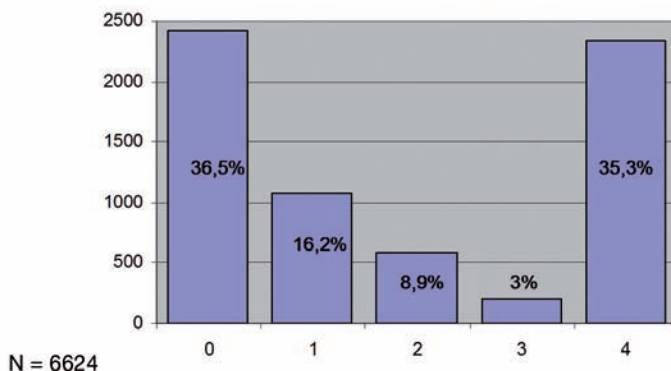
b) La interacción entre emociones y razonamientos

En la pregunta 8c se sigue hablando de la influencia del spot de 'Corolla', pero en este caso incidiendo en la problemática de la interacción entre la emotividad y la racionalidad. Se pregunta: «Si les influye, ¿por qué los influye?» Y se dan cuatro opciones: por los argumentos, por las emociones, por los argumentos y las emociones y no sé.

De hecho, era casi una pregunta de trámite, colocada para preparar la pregunta siguiente, la 9, en la que se intenta averiguar si saben cómo puede influir un anuncio que no utiliza ninguna clase de argumento. Decimos que era casi de trámite porque se trata de un anuncio sin palabras, que no argumenta, que recurre a las emociones más primarias. En otras palabras, que en ningún momento hace referencia, ni explícita ni implícita, a ninguna calidad objetiva o funcional del producto.

Pues bien, pese a la supuesta evidencia de la respuesta, hay más de la mitad de las personas de la muestra que suspende la respuesta. Exactamente un 52,8%. Y un 36,5% la suspenden con 0 puntos, es decir, en el spot solo encuentran argumentos, no emociones primarias. O, si acaso, y como mucho, emociones y argumentos. Éste es el histograma.

Gráfico 17. Puntuación sobre la percepción de la influencia de las emociones en el spot "Corolla". Pregunta 8c.



Fuente: elaboración propia.

Podemos hacer mención de algunos comentarios que las personas de la muestra hacen a esta pregunta, porque permiten ejemplificar las confusiones que hay en torno a las complejas relaciones entre la emotividad y la racionalidad.

Recordemos que se preguntaba cómo se puede convertir un coche en algo atractivo mediante un anuncio que no utiliza argumentos. Podríamos clasificar las respuestas en tres bloques. En el primer bloque irían aquellas en las que se dicen cosas que no explican nada.

- *Porque a la gente le gustan mucho los coches y no necesitan muchos estímulos para comprar.*
- *Por el hecho de que una mujer guapa no mira ningún coche excepto el «Corolla».*
- *Por el efecto del deseo que atrae sin argumentos.*
- *Lo consiguen llamando la atención del público utilizando el humor y recursos atractivos.*
- *De hecho no recuerdo ni cómo es físicamente el coche, pero la idea que tengo es que debe ser guapo. Incluso que sería más atractiva si lo tuviera.*
- *Vende un producto con el mismo recurso de siempre, tipificado: ¡La belleza vende!.*
- *El coche es bonito independientemente del anuncio.*
- *Porque la mujer es muy atractiva y porque el hombre debe ser guapo para tener un buen coche.*
- *Intenta dar una imagen de que con él ligarás más.*
- *Ver a una mujer estamparse contra un poste por culpa de un coche resulta divertido.*
- *Desviando la mirada de la mujer hacia el coche.*
- *Por la presencia de la chica.*

Es una manera de decir cosas sin explicar nada. Hay un segundo bloque de respuestas en las que se intenta hacer ver que sí que hay argumentos, y que por eso es por lo que el anuncio funciona:

- *Con la comunicación visual no hace falta la comunicación verbal, ya en sí el anuncio se entiende perfectamente.*
- *Sí que utiliza argumentos: la intriga, la música, el tratamiento de la imagen, y sobre todo el hecho de decir que con este coche serás el rey del mambo, pues llevarás a las chicas de calle.*
- *Porque a pesar de ser la chica tan guapa, el coche es seguro y no tiene ningún accidente.*

- *Si te compras un «Corolla» llamarás la atención y podrás ligarte a quien quieras solo por el coche que llevas.*
- *Porque el coche en sí es atractivo.*
- *Sí que utiliza argumentos.*
- *¿Quién ha dicho que no tiene argumentos?*
- *Porque da esos argumentos a través de la historia que explica.*
- *Por la actitud del conductor.*
- *El público percibe que este coche te convertirá en uno sujeto atractivo.*
- *No creo que venda el coche por lo que en sí mismo ofrece, sino por lo que a ti te convierte al conducirlo.*
- *Pienso que sí que hay argumentos. Pienso que todos queremos sentirnos diferentes al resto, diferenciarnos y resultar atractivos.*
- *Todavía pensamos que una mujer espectacular llama mucho la atención en un momento dado y eso unido a un automóvil de aspecto atractivo y agresivo es un buen argumento comercial.*
- *Todos somos vanidosos y explota ese sentimiento. Me gusta que me admiren los demás y con este coche me admira hasta la más admirada.*
- *Te hace reír y la joven se queda mirándolo, así que si yo me compro ese coche las chicas también me mirarán y se golpearán con las farolas.*
- *Pienso que los argumentos son: Con este coche triunfarás.*

Se podrían incluir más ejemplos, pero son suficientes. Suficientes para hacer patente la confusión con la que se suele utilizar el concepto de argumento. El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española define argumento cómo: «Razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a otro de aquello que se afirma o se niega». ¿Dónde está el razonamiento en este anuncio? ¿Dónde está la demostración o la prueba de que con este coche triunfarás? ¿Cómo se puede considerar una prueba razonada un mensaje que explica una historia que es gratuita y que es totalmente transferible a cualquier otro modelo de coche? Parece claro que hace falta profundizar en los conceptos de racionalidad y emotividad.

Presentamos finalmente un tercer bloque de respuestas que se acercan de alguna manera a lo que se pretende averiguar, a la dimensión cognitiva de las emociones primarias, a la fuerza del inconsciente en los mensajes seductores, a la potencialidad de la lógica asociativa o transferencial:

- *Juega con lo subconsciente de cada uno, como lo que todos querríamos conseguir: esa chica y ese coche.*

- *Es el anuncio y no el coche lo que cuenta. Si algo llama la atención (porque da risa o porque sorprende), es suficiente con poner el nombre del producto al final.*
- *Porque te sientes identificado con algo que sale en el anuncio y al aplicarlo a ti mismo te puedes emocionar.*
- *Todos miran a la chica, la chica es mirada por todos y la chica mira al coche, por lo tanto todos mirarán también al coche (tránsfer).*
- *Por la chica, asocias el atractivo de ella con el coche hasta finalmente llegar a ver el coche como atractivo.*

Unas consideraciones finales en relación con las variables consideradas en la investigación. En relación con la variable del género, suspende esta pregunta un 52,9% de los hombres y un 52,7% de las mujeres. Puede sorprender, tratándose de una pregunta que tiene que ver con las emociones, que haya un índice prácticamente igual de suspensos entre hombres y mujeres. Puede sorprender que las mujeres tiendan igual que los hombres a ver argumentos en un mensaje que juega exclusivamente con las emociones primarias. Tal vez sea porque no se trata de manejar o gestionar las emociones sino de analizar un mensaje que las contiene, y en este ámbito tanto mujeres como hombres somos víctimas de una cultura racionalista.

En relación con la variable de la edad, hay un 44,6% de suspensos entre los jóvenes, un 52,7% entre las personas adultas y un 64,4% entre la gente de edad avanzada. Se repite, pues, una tendencia que va siendo habitual en estos resultados: el de un índice de suspensos que se va incrementando ligeramente a medida que se va incrementando la edad de las personas de la muestra.

En relación con el nivel de estudios, el porcentaje de suspensos entre las personas sin estudios es del 70,3%, entre las personas con estudios primarios del 66,3%, entre las personas con estudios secundarios del 50,9% y entre las que tienen estudios superiores del 42,7%. También se confirma la tendencia: los estudios universitarios favorecen unos resultados mejores, pero de ninguna forma garantizan el aprobado, es decir, la competencia en este campo.

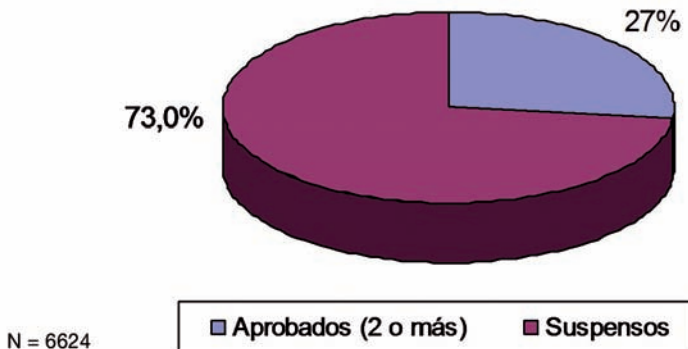
c) El audímetro

La pregunta 12 también hace referencia a un contenido tecnológico, pero vinculado a la recepción y audiencia. Se pregunta qué tipo de aparato es un audímetro. Las opciones son: «No lo sé» o bien «Es un aparato que...».

La pregunta es valorada con 4 puntos y las respuestas siguen la dinámica más habitual. Un 73,0% de las respuestas son valoradas con 0 puntos. Solo un 26,8%

responde de manera totalmente satisfactoria (4 puntos) y un 0,1% de manera bastante satisfactoria (3 puntos), lo que da un total 27,0% de respuestas aprobadas.

**Gráfico 18. Puntuación sobre el conocimiento del audímetro.
Pregunta 12.**



Fuente: elaboración propia.

Las respuestas equivocadas más habituales tienen que ver con la utilización de la raíz de la palabra (audi-) para intuir un posible significado. He aquí algunos ejemplos:

- *Sirve para mejorar la capacidad auditiva de las personas.*
- *Mide la intensidad del sonido.*
- *Sirve para medir el nivel de audio.*
- *Mide el audio de un programa.*
- *Mide el sonido.*
- *Sirve para oír.*
- *Aparato para los sordos.*
- *Para medir los aplausos.*
- *Mide el grado, por ejemplo, de aplausos en un programa.*
- *Medir los decibelios.*

Finalmente, y en otro orden de cosas, hay una respuesta que quizás merece un comentario especial: «No estoy de acuerdo, pero mide el nivel de audiencia». No sabemos a qué se refiere cuando dice que no está de acuerdo. Quizás al hecho en sí de medir las audiencias, quizás al sistema que utiliza para hacerlo, quizás a

la obsesión que crea esta medición. En cualquier caso, es evidente que sabe de qué habla.

Unas últimas consideraciones atendiendo a las diversas variables consideradas en la investigación. En cuanto a la edad, entre los jóvenes suspende un porcentaje del 79,1%, entre los adultos un porcentaje del 73,1% y entre la gente de edad avanzada un porcentaje del 88,3%. Las personas de edad avanzada vuelven, pues, a obtener las peores puntuaciones. Y no debe sorprender que los jóvenes no las obtengan mejores que los adultos, porque, todo y tratarse de una herramienta tecnológica, no está al alcance de cualquiera. Calan unos conocimientos teóricos por ser conscientes de su existencia y de su función.

En cuanto al género, el porcentaje de suspensos entre los hombres es del 76,0%, y entre las mujeres del 79,3%. Una vez más, las diferencias con respecto a esta variable no son significativas.

Finalmente, en cuanto al nivel de estudios, el porcentaje de suspensos entre las personas sin estudios es del 90,2%, entre las que tienen estudios primarios del 85,1%, entre los de secundarios de un 74,8% y entre los que tienen estudios superiores del 70,5%. Ligera ventaja de estos últimos, pues, pero que no impide un alto índice de suspensos también en este estrato.

d) Corresponsabilidad social

La pregunta 26 tiene una cierta complejidad. En un primer momento se dice esto: «Hay instituciones a las que me puedo quejar si me parece que un programa de televisión es inconveniente». Las opciones de respuesta son: de acuerdo, en desacuerdo y no lo sé.

A continuación está la pregunta 26a en la que se dice: «Si la respuesta ha sido De acuerdo, indique cuál o cuáles. Y se deja un espacio en blanco para que se pueda contestar.

Finalmente, en la pregunta 26b se pregunta: «¿Me he dirigido alguna vez a ellas para quejarme?». Y las opciones de respuesta son: sí o todavía no. Se eligió esta última formulación para facilitar la sinceridad de las personas de la muestra en el supuesto de que tuvieran que dar una respuesta negativa.

El objetivo de estas preguntas es, por una parte, saber si conocen el hecho que existen instituciones sociales a las que se pueden dirigir las quejas de los ciudadanos y ciudadanas en relación con los medios de masas (tanto la radio como la televisión). Y también saber si han ejercido alguna vez este derecho.

El conjunto de apartados de la pregunta 26 se ha valorar con una puntuación que va del 0 al 5. Se ha otorgado un punto cuando la persona está de acuerdo en que hay instituciones a las que se puede quejar cuando un programa de televisión es inconveniente, pero después es incapaz de mencionar ninguna y, en consecuencia, nunca se ha quejado.

Se han otorgado tres puntos cuando la persona dice que hay instituciones a las que se puede quejar, es capaz de decir alguna sin precisión y nunca se ha quejado. Los 4 puntos se han concedido cuando la persona está de acuerdo en que hay instituciones, sabe decir alguna o algunas con precisión, pero nunca se ha quejado. Y los 5 puntos son para aquellas personas que, además de conocer el nombre de las instituciones, afirman que alguna vez se han dirigido a ellas. Desde luego, la puntuación se concede aun cuando no hay el menor asomo de garantía de qué lo hayan hecho alguna vez.

Pues bien, un 39,1% de las personas de la muestra son calificadas con un 0, lo que significa que están en desacuerdo con la afirmación de que hay instituciones a las que pueden dirigir sus quejas cuando consideran que un programa es inconveniente o bien han contestado que no lo saben.

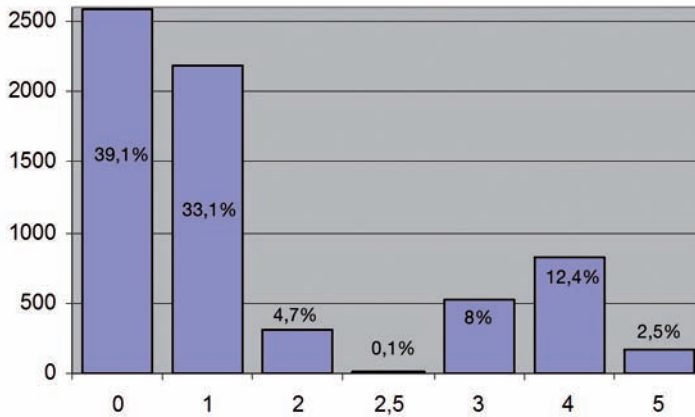
Hace falta añadir un 33,1% de personas que están de acuerdo en que hay instituciones a las que se pueden quejar, pero son incapaces de decir ningún nombre, ni siquiera de manera aproximada.

Son, pues, un 72,2% los ciudadanos y ciudadanas encuestados que manifiestan un desconocimiento prácticamente total del hecho que existen instituciones a las que se pueden dirigir las quejas contra los medios de masas.

Solo un 12,4% de los ciudadanos y ciudadanas que contestan el cuestionario son capaces de dar con precisión el nombre de alguna o algunas de las instituciones a las que pueden dirigir las quejas. Y solo un 2,5% afirma haberlo hecho alguna vez. Una cifra muy baja, sobre todo si se tiene en cuenta que el hecho de afirmarlo no garantiza que lo hayan hecho.

Para complementar esta información se han incorporado las preguntas 27 y 28. En la 27 se dice: «Hay motivos por quejarse de algunas televisiones». Las opciones son: muchos, bastantes, algunos, pocos o ninguno. Y la pregunta 28 dice: «Si pudiera, me quejaría sobre todo de: las televisiones públicas, las televisiones privadas, las dos por igual o no me quejaría.

Gráfico 19. Puntuación sobre el conocimiento de instituciones a las que dirigir quejas en relación con los medios de masas. Pregunta 26.



N = 6624

Fuente: elaboración propia.

La respuesta a estas dos preguntas no se ha puntuado. No se considera relevante desde el punto de vista de medir el grado de competencia mediática, pero la información que se extrae de ellas sí que es relevante en relación con las preguntas anteriores.

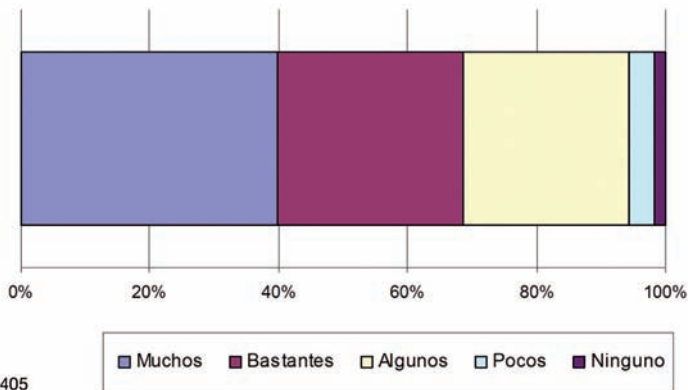
En la pregunta de si hay motivos para quejarse, un 39,8% responden que muchos, un 28,8% que bastantes, un 25,8% que algunos, un 3,9% que pocos y un 1,8% que ninguno.

No sabemos cómo habría que interpretar este 1,8% que considera que no hay ningún motivo para quejarse de las televisiones, ni el 3,9 que aseguran que hay pocos. En cualquier caso, todos juntos suman un 5,7%. El 94,3% restante considera que hay motivos para quejarse. Y un 70,1% piensan que hay muchos o bastantes.

Hay, en fin, una respuesta que quizás necesita un comentario. Dice, contestando a la pregunta de si te has quejado o todavía no: «Todavía no» presupone que en algún momento lo haré, y no lo haré. Si no me gusta lo que veo, cambio de canal o apago la tele».

Desde luego que esta persona (y todas las que piensan como ella) tiene todo el derecho del mundo a actuar de esta manera, pero consideramos que el sentido de la responsabilidad social va (o tendría que ir) algo más allá.

Gráfico 20. ¿Hay motivos para quejarse de algunas televisiones?
Pregunta 27.

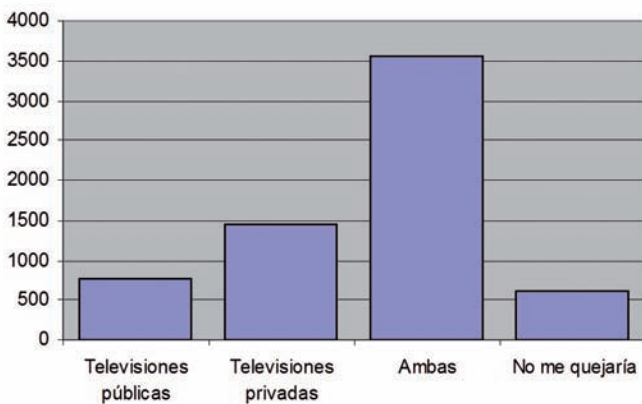


Fuente: elaboración propia.

Estas cifras –ya hemos dicho que no puntúan en cuanto al grado de competencia mediática– son significativas en relación con la pregunta anterior. Si en conjunto se considera que hay bastantes motivos para quejarse de las televisiones, debería sorprender que nunca se hayan tomado la molestia de saber dónde se pueden quejar, y sobre todo debería sorprender que nunca se hayan quejado, pudiendo hacerlo.

Últimas consideraciones sobre las variables contempladas en el estudio. Igualdad casi total con respecto a la variable del género: 73,3% de suspensos entre los hombres y 75,5% entre las mujeres.

Gráfico 21. Me quejaría sobre todo de... Pregunta 28.



N = 6393

Fuente: elaboración propia.

Algo más significativos son los resultados con respecto a la variable de la edad. Hay un 70,9% de suspensos entre los jóvenes, un 69,7% entre las personas adultas y un 83,8% entre las personas de edad avanzada. Una vez más, igualdad casi total entre jóvenes y adultos, y subida fuerte de suspensos entre la gente de edad avanzada.

Con respecto al nivel de estudios, el porcentaje de suspensos entre la gente sin estudios es del 84,3%, entre la gente que solo tiene estudios de primaria del 80,5%, entre los que tienen estudios de secundaria del 73,9% y entre los que tienen estudios superiores del 62,5%.

Vuelve a haber, pues, una correlación descendente, que se hace más significativa cuando se llega a las personas con estudios superiores. Pero esto no impide que en esta franja haya todavía un 62,5% de suspensos.

e) Conclusiones

El hecho de que haya un 72,2% de los ciudadanos/as españoles que manifiestan un desconocimiento casi total respecto a la existencia de organismos a los que se pueden dirigir las quejas relativas a los mediadores de masas es particularmente grave. Y más grave es, si cabe, que estas cifras se den también en Comunidades Autónomas en las que existe un Consejo del Audiovisual regulador y sancionador. En Cataluña, por ejemplo, hay un 71,1% de personas que desconocen la existencia de organismos a los que pueden dirigir sus quejas. La Educación Mediática debería incidir en este ámbito.

La pregunta de si la persona e la muestra se ha dirigido alguna vez a las instituciones adecuadas para quejarse del funcionamiento de los medios de masas se incluyó porque se considera que la competencia mediática o competencia mediática no se debería medir solo en función de conocimientos de conceptos o de procedimientos, sino también en función de actitudes y de comportamientos. No se puede considerar del todo competente en educación mediática a una persona que piensa que tiene motivos para quejarse de los medios de masas, que sabe que hay instituciones a las que puede dirigir su queja y que nunca ha ejercido este derecho (y deber).

Consideramos que la educación mediática tendría que incidir también en este ámbito de las actitudes y comportamientos, reforzando el sentido de la responsabilidad social compartida.

6.2.5. La dimensión de la tecnología

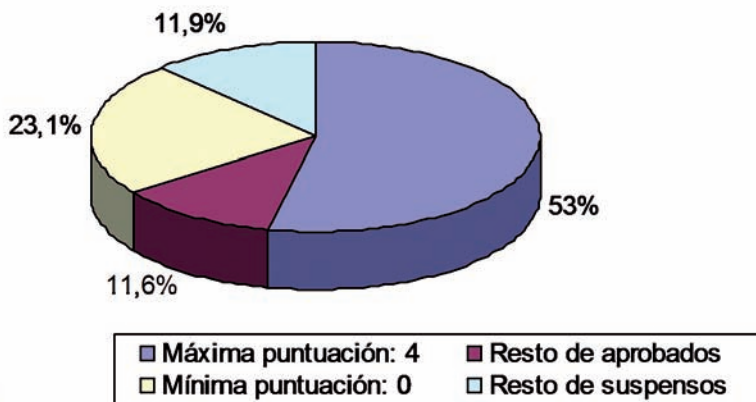
a) Conceptos tecnológicos

El enunciado de la pregunta 15 dice así: «A la izquierda hay conceptos con un número. A la derecha, definiciones que corresponden a algunos de estos conceptos. Lea atentamente e indique en la segunda columna de la derecha el número del concepto al que corresponde cada una de las definiciones. Quedará algún concepto sin definir».

Los conceptos que se deben definir son: objetivo, memoria digital, YouTube, DVD, SMS, IPOD y REC. Son todos, pues, conceptos vinculados a la tecnología, con mención especial para algunas innovaciones aportadas por las nuevas tecnologías.

Es una de las preguntas del cuestionario en las que se obtienen mejores calificaciones. Se puntúa del 0 al 4, y algo más de la mitad (un 53,3%) de las personas encuestadas obtienen la máxima puntuación (4 puntos). Aún así, suspende un 35,0% de los encuestados, y hay un 23,1% que no obtiene ni un solo punto.

Gráfico 22. Puntuación sobre el conocimiento de conceptos tecnológicos. Pregunta 15.



Fuente: elaboración propia.

Parece, pues, que se confirma una de las hipótesis de las que se partía al iniciar esta investigación, la de que la dimensión de la tecnología es una de las que mejor dominan las personas encuestadas, si bien la competencia en este ámbito se tiende a polarizar: hay personas que controlan mucho los contenidos vinculados a esta dimensión y personas que parecen ser bastante ajenas.

Hace falta ver si esta polarización se corresponde con alguna de las variables que hemos estudiado. Desde el punto de vista del género, esta vez las diferencias son algo más significativas. Mientras entre las mujeres encuestadas el porcentaje de suspensos es del 36,1%, entre los hombres solo es del 33,7%.

En lo tocante a la edad, las diferencias son mucho más significativas. El porcentaje de jóvenes que suspende esta pregunta es del 13,8%. Entre los adultos, del 33,5%. Y entre la gente de edad avanzada, del 76,6%. Se confirma la tendencia de más suspensos a medida que se va incrementando la edad, pero esta vez de manera estadísticamente muy significativa.

Finalmente, respecto al nivel de estudios, también hay datos de interés. Entre las personas sin estudios el porcentaje de suspensos es del 75,5%. Entre las que tienen estudios primarios, del 59,0%. Entre los que tienen estudios secundarios, del 30,2%. Y entre los que disponen de estudios universitarios, del 18,2%. También es una de las preguntas en que las diferencias son más notables, en beneficio, como siempre, de las personas con estudios superiores.

b) El tratamiento tecnológico de la imagen

En la pregunta 17 se presentan dos imágenes idénticas en cuanto a la realidad representada (un paisaje rural, desértico, con una señal de tráfico en primero término), y con variaciones formales en cuanto al tratamiento del color, de la luz, etc.

Se desdobra en dos preguntas. El enunciado de la pregunta 17a es: «¿Crees que podemos obtener la imagen n. 2 aplicando algún tipo de tratamiento sobre la imagen n. 1?». Y el de la pregunta 17b es: «Si la respuesta a la pregunta anterior ha sido afirmativa, ¿qué tipo de procedimiento se ha utilizado para obtener este efecto?».

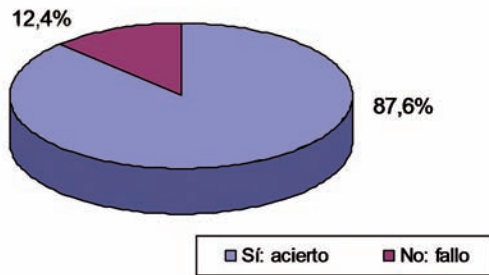
Aunque respuesta correcta a la pregunta 17a parece obvia, se decidió otorgarle 1 punto. Pues bien, pese a la supuesta obviedad, hay un 12,4% de personas que contestan de manera equivocada. La mayoría (87,6%) responde adecuadamente.

La auténtica competencia en la dimensión tecnológica se debía demostrar, no obstante, con la respuesta a la pregunta 17b. En este caso la persona de la muestra debía demostrar unos conocimientos mínimos respecto a los recursos necesarios para el tratamiento digital de la imagen.

La pregunta se evaluaba entre 0 y 2 puntos. Para aprobar (1 punto) bastaba indicar «tratado con ordenador» o con «un programa de ordenador». Para obtener la máxima calificación (2 puntos) hacía falta hacer mención de algún tipo de programa o de procedimiento.

Pues bien, hay un 21,3% de personas encuestadas que obtienen la máxima puntuación (dos puntos), pero un 59,5% que no obtienen ningún punto, es decir, que ni siquiera son capaces de decir que la transformación se hace mediante un programa de ordenador.

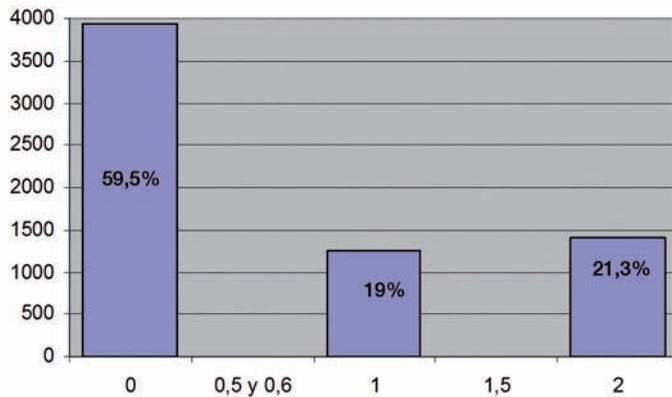
Gráfico 23. Identificación del tratamiento tecnológico de la imagen. Pregunta 17a.



N = 6621

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 24. Puntuación del conocimiento de los procedimientos para el tratamiento digital de la imagen. Pregunta 17b.



N = 6613

Fuente: elaboración propia.

He aquí algunas de las respuestas equivocadas:

- *Cambio de color.*
- *Cambio de filtro.*
- *Infrarrojos.*
- *Ultravioleta.*

- *Arreglar el obturador.*
- *Aplicando algún tipo de producto en el revelado.*
- *Se ha revelado la foto como si se tratase de un carrete de diapositivas en lugar de fotos en papel.*

Parece confirmarse, pues, la hipótesis de que en estas cuestiones vinculadas a la tecnología hay una notable polarización entre las personas que tienen un gran dominio y las que son totalmente ajenas.

Hace falta ver si también se confirma la correlación de esta polarización con las diversas variables. Si nos fijamos en la variable del género, cuando se pregunta si se puede obtener una imagen simplemente modificando la otra, el porcentaje de suspensos entre los hombres es del 12,6% y entre las mujeres del 12,3%. Igualdad casi total. Y cuando han de explicar cómo se obtiene esta modificación, entre los hombres suspende un 59,5% y entre las mujeres un 59,8%. Diferencias, pues, mínimas, nada significativas.

Si prestamos atención a la variable de la edad, cuando se pregunta si una imagen puede ser obtenida a partir de la otra, entre los jóvenes suspende un 5,6%, entre los adultos un 11,6% y entre la gente de edad avanzada un 26,6%. Y cuando han de explicar cómo se hace la transformación, entre los jóvenes suspende un 49,5%, entre los adultos un 58,7% y entre la gente de edad avanzada un 78,2%.

En las dos preguntas se mantiene, pues, la correlación entre la progresión de edad y la progresión de suspensos, y sobre todo se mantiene la acumulación notablemente más grande de suspensos entre las personas de edad avanzada.

Si nos centramos en la variable del nivel de estudios, a la primera pregunta, entre las personas sin estudios suspende un 29,8%, entre las que tienen estudios de primaria un 20,3%, entre las de secundaria un 12,1% y entre las de estudios superiores solo un 4,7%. En la segunda pregunta, entre las personas sin estudios suspende un 78,5%, entre las de primaria un 71,5%, entre las de secundaria un 58,5% y entre las de estudios universitarios un 49,6%.

Se mantiene, una vez más la correlación según la cual a más nivel de estudios, menos suspensos, aun cuando entre los que tienen estudios superiores suspende más de la mitad.

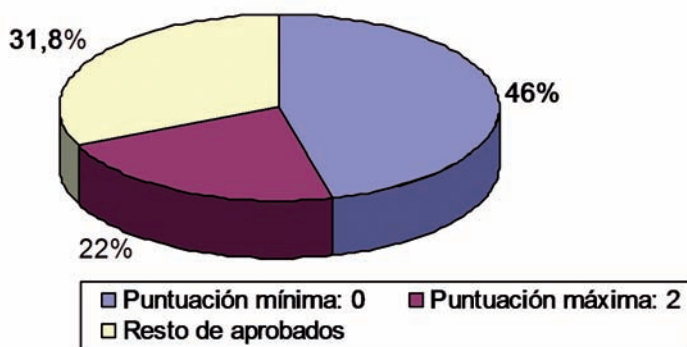
c) Poner en marcha un reproductor de DVD

En la pregunta 19 se presenta una imagen frontal de un reproductor de DVD. El enunciado de la pregunta dice: «En este reproductor hay una película en DVD

cargada. Señale el botón o los botones que debería pulsar para poner en marcha el aparato y poder ver la película».

Las respuestas se valoraban entre 0 y 2 puntos, y los resultados nos resultan sorprendentes, porque hay un 17,6% de personas que suspenden. Nos cuesta aceptar que un porcentaje tan grande de entre las personas de la muestra no sepan que para poner en marcha un reproductor de DVD hace falta primero encender el botón «on» y después pulsar el botón «play». Quizás al indicar que el DVD ya está dentro, se ha dado por supuesto que está encendido, aunque el enunciado diga que hace falta poner marcha el aparato e iniciar el visionado de la película. O quizás la confusión provenga del hecho de que en algunos aparatos basta encenderlos para que la película se ponga en marcha de manera automática.

Gráfico 25. Puntuación sobre el conocimiento para poner en marcha un reproductor de DVD. Pregunta 19.



N = 5299

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, que los resultados no son demasiado significativos, y en este caso debemos poner en entredicho la significación de este número elevado de suspensos. No obstante, son significativos los datos relativos a la variable de la edad.

Efectivamente, mientras el porcentaje de suspensos entre los jóvenes es del 9,6%, entre los adultos es del 15,3% y entre la gente de edad avanzada del 40,6%. Es decir, se confirma la hipótesis de que a medida que la gente tiene más edad domina menos determinados aspectos de la tecnología, incluso aspectos tan básicos como el de ser lo suficiente autónomo como para poder visionar una película en un reproductor DVD.

En relación con el género, también hay diferencias significativas. El porcentaje de suspensos en esta pregunta es del 15,8% entre los hombres y del 19,1% entre las mujeres.

En lo tocante al nivel de estudios, entre las personas sin estudios hay un 38,0% de suspensos, entre los que tienen estudios de primaria un 26,6%, entre los que tienen de secundaria un 15,4% y entre los que tienen estudios universitarios un 11,4%. No se puede hablar de correlación, pero sí de unos resultados mejores entre las personas que tienen estudios superiores.

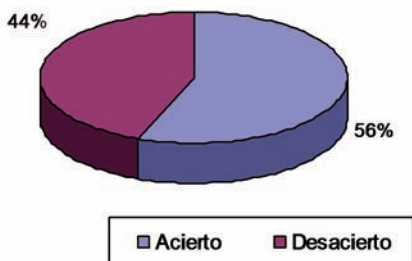
d) Uso telefónico de Internet

La pregunta 23 tiene este enunciado: «Desde un ordenador conectado a Internet se puede llamar a un teléfono fijo». Las opciones de respuesta son: de acuerdo, en desacuerdo o no lo sé.

Se otorgan tres puntos a la respuesta correcta y ningún punto a la incorrecta. Observando las respuestas, se confirma, una vez más, la hipótesis de que las cuestiones tecnológicas evaluadas son aquellas en las que se obtiene globalmente un porcentaje de aciertos más alto. Efectivamente, hay un 55,9% de respuestas acertadas.

De todas maneras, en cualquier proceso de evaluación se aceptaría que un 44,1% de suspensos es un porcentaje muy alto y, en consecuencia, que socialmente hablando este es un tipo de conocimiento en el que hace falta incidir para incrementar la competencia mediática ciudadana.

Gráfico 26. Conocimiento del uso telefónico de Internet. Pregunta 23.



N = 6624

Fuente: elaboración propia.

Si nos fijamos en la variable del género, veremos que entre los hombres suspende un porcentaje del 41,9% y entre las mujeres un porcentaje del 45,8%. Una vez más las mujeres obtienen una puntuación peor en una pregunta relacionada con la tecnología.

Desde el punto de vista de la edad, el porcentaje de personas suspendidas entre los jóvenes es del 35,2%, entre los adultos del 42,4% y entre la gente de edad avanzada del 65,1%. No hay, pues, diferencias tan significativas entre los jóvenes y los adultos como entre estos dos colectivos y el de las personas de edad avanzada que, como se podía suponer, parecen mucho menos avezadas a resolver cuestiones vinculadas con la tecnología.

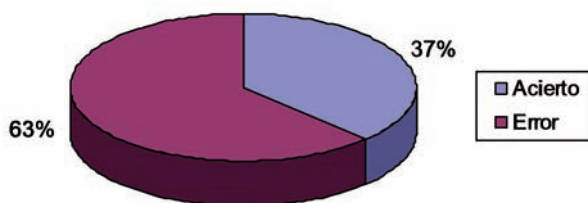
Cono respeto al nivel de estudios, hay un 68,4% de suspensos entre las personas sin estudios, un 55,6% entre las que tienen estudios de primaria, un 43,4% entre las que tienen de secundaria y un 33,1% entre los que tienen estudios superiores. Se mantiene, pues, la correlación entre nivel de estudios y nivel de competencia, pero la mejora significativa solo se da entre las personas con estudios universitarios. Y, en cualquier caso, un tercio de estas personas suspende esta pregunta.

e) Los derechos de autor

La pregunta 24 tiene este enunciado: «Si hago un producto audiovisual y lo cuelgo en Internet, puedo utilizar legalmente cualquier imagen o música solo si no obtengo un beneficio económico». Las opciones de respuesta son: de acuerdo, en desacuerdo y no lo sé.

Se otorgan 3 puntos a la respuesta correcta y ninguno a la respuesta incorrecta. Solo un 37,3% de las respuestas son acertadas, lo que significa que un 62,4% de las personas encuestadas ignoran este conocimiento tan importante de cara a la responsabilidad ciudadana.

**Gráfico 27. Conocimiento sobre los derechos de autor e Internet.
Pregunta 24.**



N = 6607

Fuente: elaboración propia.

Vale la pena fijarse en las variables contempladas en este estudio. En cuanto a la variable del género, casi no se detectan diferencias. Suspende un 60,8% de los hombres y un 63,7% de las mujeres.

Sí que hay diferencias sustanciales en la variable de la edad. Si entre los jóvenes hay un 55,7% de suspensos, entre los adultos el porcentaje sube hasta el 61,0%, y entre la gente de edad avanzada hasta el 78,9%. Nueva correlación y, sobre todo, substancial incremento de suspensos entre las personas de edad avanzada.

En cuanto a la variable del nivel de estudios, si entre las personas sin estudios suspende esta pregunta un 83,3%, entre las personas con estudios de primaria hay un 74,0% de suspensos, entre las que tienen estudios de secundaria un 61,1% y entre las que tienen estudios universitarios un 52,8%. Se mantiene la correlación descendente.

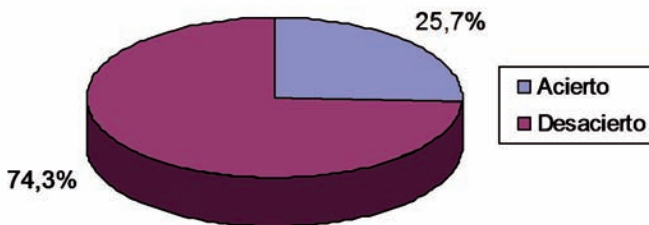
6.2.6. La dimensión de la producción y programación

a) El software libre

En la pregunta 11 se pregunta qué es una licencia de libre distribución o software libre, y se dan varias opciones: un grupo de comunicación de un país de régimen comunista, un programa de aplicación gratuita, un programa de entretenimiento que permite jugar en red y descargarse libremente música, cine y vídeo, o un programa que permite publicar y descargar gratuitamente programas y contenidos, respetando la autoría.

Solo alcanza a una cuarta parte (25,7%) el porcentaje de personas que lo aciertan, lo que comporta que hay un 74,3% de personas de la muestra que no lo saben.

**Gráfico 28. Conocimiento del significado del software libre.
Pregunta 11.**



N = 6621

Fuente: elaboración propia.

Hay respuestas de toda clase, pero el error más habitual es el más comprensible: considerar que una licencia de libre distribución es un programa que permite publicar y descargar gratuitamente programas y contenidos, respetando la

autoría. No obstante, hay incluso personas que se apuntan a definirlo como un grupo de comunicación de un país de régimen comunista.

Es interesante considerar las diversas variables. Con respecto al género, por ejemplo, suspende esta pregunta un 67,6% de los hombres y un 79,5% de las mujeres. Parecería, pues, que en este caso se cumple el tópico que las mujeres están menos avezadas a la dimensión tecnológica (en este caso vinculada a la producción y programación).

Con respecto a la edad, esta pregunta es suspensa por un porcentaje del 75,2 de los jóvenes, por un porcentaje del 71,5 de los adultos y por un porcentaje del 84,5% de la gente de edad avanzada. Se vuelve a incidir en el desnivel de la tercera edad con respecto al mundo de la tecnología. Y el hecho que los jóvenes no tengan un porcentaje de aprobados más grande que los adultos se puede explicar por el tipo de pregunta. La vinculación de esta pregunta con la tecnología es más tangencial. Tiene más a ver con un grado elevado de conciencia social.

Finalmente, con respecto al nivel de estudios, el porcentaje de suspensos entre las personas sin estudios es del 93,3%, entre los que tienen estudios de primaria es del 83,6%, entre los que tienen de secundaria del 74,1% y entre los que tienen de universitarios del 64,6%. En definitiva, los que tienen estudios universitarios vuelven a suspender, pero con unos índices claramente inferiores.

b) Profesionales de la producción

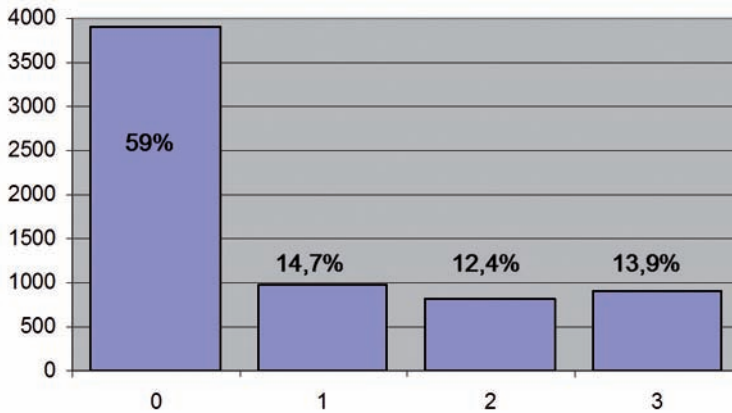
El enunciado de la pregunta 16 dice exactamente así: «A la izquierda hay nombres de profesiones vinculadas a la comunicación audiovisual, con un número. A la derecha, definiciones con las tareas que corresponden a algunas de estas profesiones. Lea atentamente e indique en la segunda columna de la derecha el número de la profesión a la cual corresponde cada definición. Quedará alguna definición sin profesión».

Se pretende evaluar el grado de conocimiento respecto a las tareas realizadas por varios profesionales de la producción audiovisual: realizador, cámara, productor, editor, «atrezzista», guionista y regidor.

Se valoran las respuestas con una puntuación del 0 al 3. Los resultados son muy negativos. Las respuestas de un 59,0% de las personas de la muestra son calificadas con 0 puntos. Si añadimos el 14,7% que solo obtienen 1 punto, tenemos un 73,7% de personas suspendidas en esta pregunta.

En contrapartida, hay un porcentaje del 13,9% de personas que obtienen la máxima calificación (3 puntos) y un 12,4% que obtienen dos puntos, lo que comporta un 26,3% que pasarían la prueba de manera más o menos satisfactoria.

Gráfico 29. Puntuación del conocimiento de los profesionales de la producción. Pregunta 16.



N = 6619

Fuente: elaboración propia.

Si atendemos a la variable género, el porcentaje de suspensos entre los hombres es del 71,4% y entre las mujeres del 75,5%. Ligera desventaja para las mujeres, pero con un porcentaje no muy significativo.

Con respecto a la variable edad, entre los jóvenes hay un 69,2% de suspensos, entre las personas adultas un 71,7% y entre las personas de edad avanzada un 89,0%. En consecuencia, las diferencias solo son realmente significativas con respecto a la gente de edad avanzada.

En cuanto a la variable nivel de estudios, hay un 92,8% de suspensos entre las personas sin estudios, un 87,5% entre las que solo tienen estudios de primaria, un 74,4% entre los que tienen de secundaria y un 59,6% entre los que tienen estudios superiores. Se mantiene, pues, la tendencia habitual de más aprobados a medida que se incrementa el nivel de estudios. Pero este nivel superior continúa sin garantizar el aprobado, es decir, la competencia en estas cuestiones.

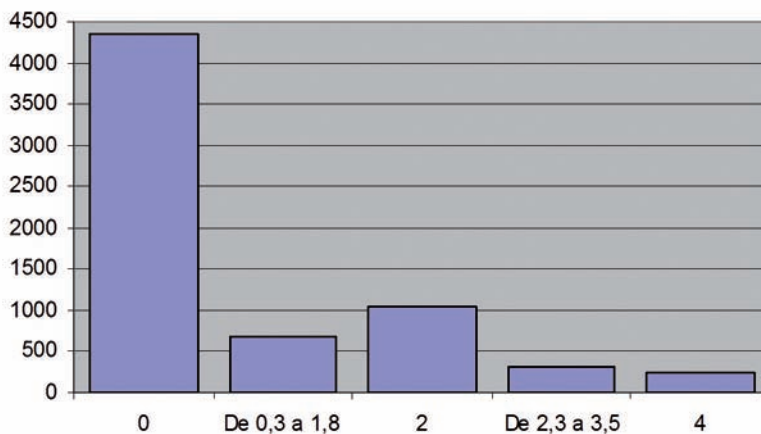
c) El proceso de producción

Este es el enunciado de la pregunta 18: «Imagine que se quiere presentar a un concurso de vídeo en el que ha de explicar una historia con personajes. ¿Qué pasos deberá seguir para realizar el producto?».

Con esta pregunta se pretende detectar los conocimientos de las personas de la muestra en relación con el proceso de elaboración de un producto audiovisual. Las respuestas son valoradas entre 0 y 4 puntos. Se otorgan 4 puntos si el sujeto señala las etapas por orden y utilizando la terminología adecuada. Se otorgan 3 puntos si señala las etapas pero sin utilizar la terminología adecuada. Se otorga un punto si solo señala alguna etapa, olvidando algunas importantes. Y se le deja con 0 puntos si no tiene nada claros los pasos del proceso de producción.

Los resultados quedan plasmados en el histograma:

Gráfico 30. Puntuación del conocimiento sobre el proceso de producción. Pregunta 18.



N = 6624

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver, hay una mayoría amplia de suspensos (un 76,0%), y para un porcentaje del 65,7% el suspenso es total, con una puntuación de 0 puntos. En contrapartida, solo un 3,7% obtienen la máxima calificación, los 4 puntos posibles.

Vale la pena prestar atención a una muestra de las respuestas escritas en los cuestionarios:

- 1) Grabar el vídeo; 2) Buscar paisajes por grabar; 3) Comprobar que haya quedado bien.
 - 1) Presentar a los personajes; 2) Hacer una introducción al tema; 3) Continuar con el cuerpo de la historia; 4) Acabar con la resolución.
 - 1) Suscribirse; 2) Presentarse; 3) Explicar lo argumento; 4) Esperar que nos acepten; 5) Si me dicen que sí, contentísima.
- 1) Hacer un vídeo; 2) Presentarme al concurso; 3) Esperar que me llamen; 4) Insistir.
- 1) Introducción; 2) Nudo; 3) Desenlace; 4) Cuántos personajes, vestuario, etc.
- 1) No tengo ni idea.
- 1) Comprar una cámara; 2) Elegir personajes; 3) Grabar; 4) Ver el vídeo; 5) Colgarlo en Internet.
- 1) Hablar con una productora de Hollywood; 2) Ofrecer mí capital y presupuesto a unos actores y equipo; 3) Contratar patrocinadores.
- 1) Tener un guión; 2) Talento; 3) Meterme en el papel; 4) Repasarlo; 5) Ensayarlo.
- 1) Guión; 2) Cámara; 3) Personajes; 4) Ensayo; 5) Un lugar; 6) Fin.
- 1) Escribir un guión; 2) Elegir personajes y escenario; 3) Montaje; 4) Ensayos; 5) Grabación; 6) Presentación.
- 1) Escribir u obtener un guión; 2) Buscar los actores apropiados; 3) Hacer el montaje; 4) Hacer los ensayos; 5) Grabar el vídeo; 6) Dar la máxima publicidad.
- 1) Una buena videocámara; 2) Buscar un personaje; 3) Hacer una historia interesante y creíble.

Si prestamos atención a la variable género, veremos que no hay diferencias lo suficiente significativas. Entre los hombres el porcentaje de suspensos es del 75,1% y entre las mujeres del 76,8%.

En relación con la variable edad, se repite una vez más la tendencia ya comentada de la correlación entre incremento de la edad e incremento de los suspensos. Entre los jóvenes suspende un 70,0%, entre los adultos un 75,0% y entre la gente de edad avanzada un 89,7%. Un incremento progresivo que se dispara mucho más en el salto entre los adultos y la gente de edad avanzada.

Finalmente, en relación con la variable del nivel de estudios, entre las personas sin estudios hay un porcentaje de suspensos del 95,2%, entre los que tienen estudios de primaria el porcentaje es del 88,8%, entre los que tienen de secundaria del 76,5% y entre los que tienen estudios superiores del 62,8%. Nueva-mente correlación entre los incrementos de nivel de estudios y el de aprobados, pero mayoría de suspensos (62,5%) incluso entre aquellas personas que tienen estudios universitarios.

d) Televisiones públicas y privadas

La formulación de la pregunta 20 era esta: «Marque con una o con dos cruces, según los casos, si cada una de las afirmaciones siguientes es válida para las televisiones públicas, para las privadas o para ambas».

Las cuestiones en torno a las que había que opinar eran estas: han de cumplir una función de servicio público, la financiación proviene de la publicidad, los directivos están nombrados por los estamentos políticos, la financiación proviene del presupuesto público⁴.

Se puntuaron las respuestas de 0 a 3 puntos. De 0 a 3 respuestas correctas (entre las 8 posibles) se puntúa con 0 puntos. Entre 4 y 5 respuestas correctas se puntúa con 1,5 puntos. Y de 6 a 8 respuestas correctas, con 3 puntos.

Suspende la pregunta casi una cuarta parte de las personas de la muestra (un 23,5%). Obtienen la máxima puntuación un 13,8%. Y se sitúa con un aprobado justo la mayoría: un 62,7%.

Se puede deducir, pues, que el desconocimiento no es total, pero que hay muchas carencias en el conocimiento de aspectos tan fundamentales como estos, en relación con las diferencias entre una televisión pública y una privada.

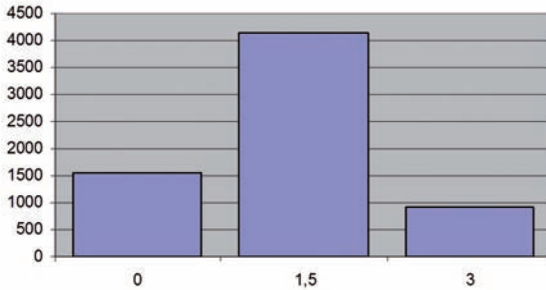
El aprobado mayoritario de las respuestas a esta pregunta explica un cierto conocimiento o, al menos, sensibilidad de la población, aunque no consigamos saber si las personas que responden tienen, por ejemplo, un concepto definido del servicio público, concepto que en otras investigaciones se ha definido como un «agujero negro» entre la población española.

Si nos fijamos en las variables consideradas, podemos extraer algunas informaciones de interés. Por ejemplo, en relación con la variable del género. Efectivamente, el porcentaje de suspensos entre los hombres es del 19,8% y entre las mujeres del 26,5%. Un incremento de suspensos más notable que en otros casos en el entorno femenino.

Con respecto a la variable de la edad, el porcentaje de suspensos entre los jóvenes es del 25,5%, entre las personas adultas del 19,9% y entre las de la tercera edad del 34,7%. En este tema, que hemos situado en la dimensión de la producción y programación, pero que tiene muchas implicaciones ideológicas, los suspensos se incrementan entre los jóvenes y entre la gente de edad avanzada. Los adultos son los que obtienen mejores resultados.

⁴ Hay que advertir que los cuestionarios fueron pasados antes de que TVE dejara de emitir publicidad en su programación.

Gráfico 31. Puntuación del conocimiento de las características de las televisiones públicas y privadas. Pregunta 20.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la variable del nivel de estudios, en esta cuestión suspende un 40,2% de las personas sin estudios, un 33,7% de las que tienen estudios de primaria, un 24,0% de las que tienen de secundaria y un 12,9% de las que tienen estudios superiores. En este caso la diferencia es significativa, una vez más a favor de la gente con estudios superiores.

6.3. Análisis de resultados por dimensiones

6.3.1. Introducción

Cada una de las preguntas que forman parte del cuestionario sobre competencia mediática se puede adscribir a una de las seis dimensiones de análisis establecidas: estética, lenguaje, ideología y valores, recepción y audiencia, producción y programación o bien tecnología.

Se ha observado que en todas las dimensiones el porcentaje de suspensos es muy elevado y que, en casi todas, supera al porcentaje de aprobados. En parte, esto es debido a que cada dimensión es el resultado de sumar las puntuaciones obtenidas en preguntas diferentes. Aunque un individuo apruebe una de las preguntas, si obtiene mala nota en el resto, la pregunta acertada queda diluida entre los suspensos.

Los resultados se han cruzado con las variables género, grupo de edad y nivel educativo, pero estos cruces no han mostrado grandes diferencias, con excepciones. Así, el grupo de personas de más de 65 años tiene en todos los casos unos resultados mucho peores que el resto de grupos de edad, haciendo evidente

que este grupo poblacional tiene un grado de competencia mediática claramente más deficitario.

Por otra parte, el nivel de estudios de las personas de la muestra también ha sido significativo en la mayoría de dimensiones, y ha mostrado que, generalmente, un nivel de estudios elevado garantiza una competencia mayor, pero en ningún caso suficiente.

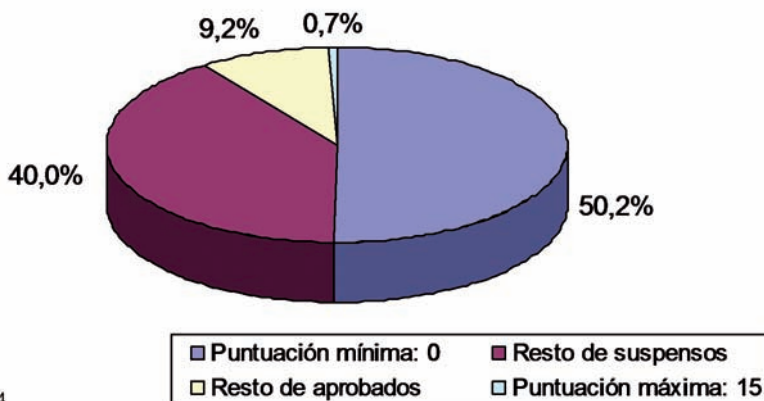
Por último, las diferencias de género han resultado especialmente significativas en la dimensión de la tecnología, en la que los hombres tienen un porcentaje de aprobados bastante superior al de las mujeres. La dimensión con más porcentaje de suspensos es la de lenguaje (97,1%), mientras que la de la tecnología es la única dimensión en la que el porcentaje de aprobados (51,1%) supera el de suspensos.

6.3.2. La dimensión estética

La dimensión estética comprende exclusivamente la pregunta 6b, valorada con 15 puntos, que evalúa los argumentos dados por la persona de la muestra para justificar el hecho de haber preferido, a nivel artístico, uno de los dos anuncios visionados.

La gran mayoría de encuestados -90,2%- suspenden, y el 50,2% lo hace con un cero. Solo el 0,7% obtiene la puntuación máxima. Con una puntuación media de 2,46 sobre 15, se puede concluir que, a nivel estético, y en términos generales, los españoles no son capaces de valorar con los criterios adecuados un producto audiovisual.

Gráfico 32. Puntuación sobre la justificación estética de la elección entre anuncios. Pregunta 6b.



Fuente: elaboración propia.

Si se analizan las respuestas dadas por hombres y por mujeres, no se detectan diferencias sustanciales. En ambos casos suspende en torno al 90% de las personas de la muestra: el 91,1% de los hombres y el 89,5% de las mujeres. Algo parecido sucede con la diferenciación por edades. Solo la franja de los jóvenes se distancia del 90% de suspensos. Mientras en la franja de edad avanzada hay un 97,3% de suspensos y en la de los adultos un 90,7%, entre los jóvenes es del 83,9%. Resulta significativo el hecho de que tan solo 25 personas de 65 o más años aprueben esta pregunta.

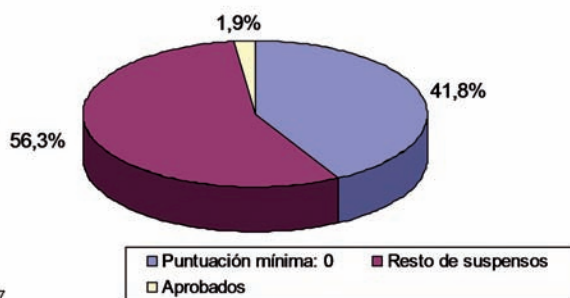
Por último, en relación con el nivel de estudios de los entrevistados se produce un fenómeno interesante: es aquel en el que las diferencias están más ajustadas. Vamos del 98,6% de suspensos entre las personas sin estudios al 84,2% de las personas con estudios superiores, pasando por el 97,3% de las personas con estudios primarios y el 89,7% de las que tienen estudios secundarios.

6.3.3. La dimensión del lenguaje

La dimensión lenguaje comprende las preguntas 7, 9, 10, 13b y 14. Se intenta que la persona de la muestra explique un anuncio con sus propias palabras, que asocie un estado emocional con una imagen y que ordene un conjunto de imágenes que expliquen una historia de manera coherente.

Esta dimensión está valorada con 20 puntos. Como en el caso de la dimensión anterior, la inmensa mayoría de los encuestados (98,1%) suspenden, y muchos (un 41,8%) lo hacen con un cero. La nota media es de 1,85 puntos. Ninguna de las personas de la muestra obtiene la nota máxima.

Gráfico 33. Puntuación sobre la dimensión del lenguaje. Preguntas 7, 9, 10, 13b y 14.



Fuente: elaboración propia.

Por géneros se detectan también pocas diferencias, aun cuando, al contrario de lo que pasaba con la dimensión estética, en cuestiones de lenguaje suspenden

más los hombres que las mujeres: 98,5% frente a 97,8%. Aún así, en ambos casos el porcentaje de suspensos es superior al 95%.

La edad de los entrevistados tampoco parece que influya demasiado en los resultados obtenidos en esta dimensión, puesto que todos los grupos de edad tienen un porcentaje de suspensos superior al 90%. Ahora bien, sí que se detecta una ligera tendencia a aumentar el número de suspensos a medida que aumenta la edad de los entrevistados, hasta el punto de que solo son tres las personas de 65 o más años que aprueban las cuestiones relativas a la dimensión lenguaje.

Lo mismo se puede decir si se diferencian las puntuaciones en función del nivel de estudios de las personas de la muestra: todos los niveles de estudios presentan un porcentaje de suspensos superior al 95%, aun cuando el mayor número de aprobados se produce entre el grupo de individuos con estudios universitarios.

6.3.4. La dimensión de la ideología y los valores

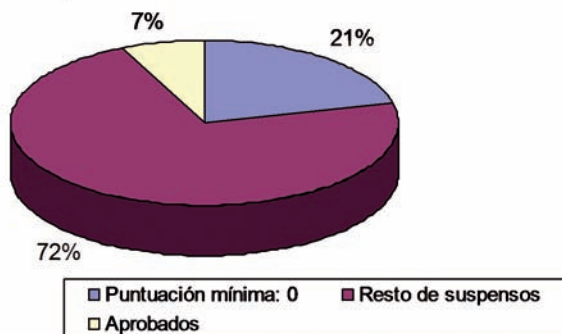
Con la dimensión de la ideología y los valores se pretende evaluar hasta qué punto las personas de la muestra son conscientes de la ideología y los valores que transmiten los mensajes audiovisuales, y de la capacidad de seducción emocional de estos. Comprende las preguntas 7, 9, 10, 22 y 25, y está valorada con un máximo de 25 puntos.

El 93,0% de las personas de la muestra suspenden, aun cuando no hay tantos ceros como en las dimensiones anteriores (21,0%). Pese a lo elevado del porcentaje de suspensos, se puede afirmar que la mayoría de encuestados puntúan y, por lo tanto, son capaces de articular un discurso mínimo entorno a la ideología y los valores

Esto también queda reflejado en la media que, pese a ser mucho baja (4,9 puntos sobre 25) es comparativamente superior a la del resto de dimensiones. No obstante, ninguna persona de la muestra obtiene la nota máxima. La que consigue más puntos obtiene 22,5.

En la dimensión de la ideología y los valores hombres y mujeres presentan diferencias de escaso relieve en la calidad de sus respuestas (94,1% de suspensos en los hombres frente a 92,0% en las mujeres). No se puede decir el mismo si se diferencia las personas de la muestra en función de la edad y el nivel de estudios. Los individuos de entre 16 y 24 años son los que más aprueban (lo hace el 9,5, frente al 7,4% de los adultos y al 1,9% de las personas de 65 o más años).

Gráfico 34. Puntuación sobre la dimensión de la ideología y los valores. Preguntas 7, 9, 10, 22 y 25.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las personas con estudios universitarios presentan un nivel de aprobados del 12,7%, mientras que los de estudios superiores solo alcanzan el 6,8%, los de estudios primarios el 1,5% y los que no tienen estudios el 1%.

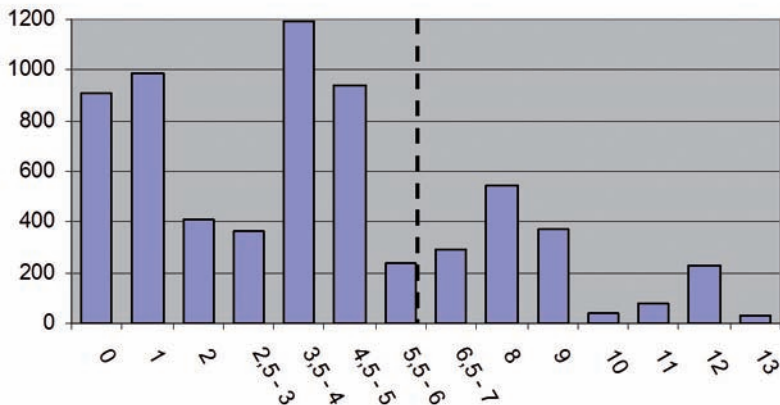
Se puede concluir, pues, que la educación superior dota a los españoles de una mayor capacidad crítica a la hora de evaluar los mensajes audiovisuales, por más que esta continúa siendo muy baja. Esto explicaría el hecho de que los jóvenes –la mayoría de los cuales no han podido acabar, por edad, una carrera universitaria– suspendan más que las personas de edad media, que sí que habrían tenido la oportunidad de finalizar los estudios superiores.

6.3.5. La dimensión de la recepción y la audiencia

Los conocimientos de las personas de la muestra sobre el proceso de recepción de mensajes audiovisuales, sobre los sistemas de medición de audiencias y sobre los derechos de la audiencia se evalúan a través de las preguntas 8c, 12 y 26 que, conjuntamente, conforman la dimensión recepción y audiencia, valorada con un máximo de 13 puntos.

En esta dimensión, aunque la mayoría de las personas de la muestra siguen suspendiendo, hay un porcentaje relativamente superior de aprobados en relación con el resto de dimensiones: este es del 23,8%. Además, varias personas (0,4%) obtienen la nota máxima y la moda (la nota que obtienen más personas) la comparten el cuatro y el cinco. La nota media que obtienen las personas de la muestra es de 4,21 sobre 13.

Gráfico 35. Puntuación sobre la dimensión de la recepción y la audiencia. Preguntas 8c, 12 y 26.



N = 6624

Fuente: elaboración propia.

Las mujeres suspenden algo más que los hombres las cuestiones relativas a esta dimensión, aun cuando con tan solo poco más de tres puntos porcentuales de diferencia. Con respecto a las edades, tal y como ya viene siendo habitual, las personas de 65 o más años suspenden en un grado muy superior al resto de grupos de edad. Mientras que en la franja de personas de entre 16 y 64 años aprueban en torno al 40% de las personas de la muestra, este porcentaje se reduce al 11,3% entre las personas de 65 o más años. Curiosamente, en esta dimensión los adultos obtienen un índice de aprobados ligeramente más alto que los jóvenes: 27,1% frente a 23,5%.

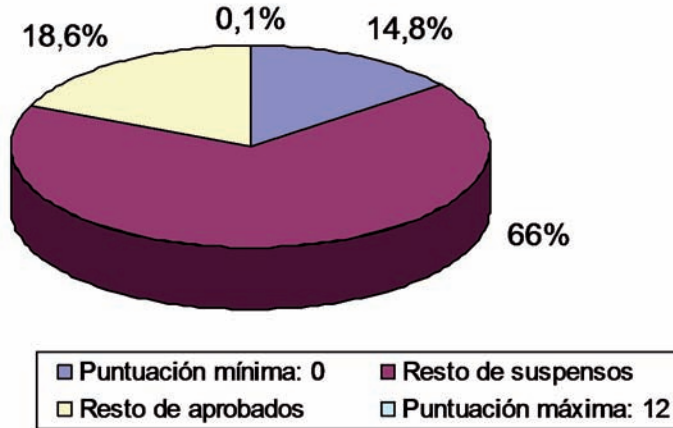
Con respecto al nivel de estudios de las personas de la muestra, se observa que, a medida que este aumenta, lo hace también el conocimiento de los individuos sobre los temas relacionados con la recepción y la audiencia. Se pasa de un 1,4% de aprobados entre las personas sin estudios a un 38,0% de aprobados entre las personas con estudios universitarios, pasando por un 11,9% en las personas con estudios primarios y un 22,4% en las que tienen estudios secundarios.

6.3.6. La dimensión de la producción y programación

La suma de las puntuaciones obtenidas en las preguntas 11, 16, 18 y 20 hace referencia a la dimensión de la producción y programación, que evalúa, con un máximo de 12 puntos, el grado de conocimiento de las personas de la muestra sobre las rutinas productivas y la organización y funcionamiento de los entes

emisores de mensajes audiovisuales. En este caso suspenden el 81,3%, y la nota mediana es de 3,38 sobre 12. Tan solo un 0,1% de las personas de la muestra obtiene la nota máxima.

Gráfico 36. Puntuación sobre la dimensión de producción y programación. Preguntas 11, 16, 18 y 20.



Fuente: elaboración propia.

Por géneros no se detectan demasiadas diferencias, aun cuando las mujeres suspenden algo más que los hombres: 83,6% frente a 78,5%.

Por edades, el mayor porcentaje de aprobados se produce en el grupo de individuos de entre 25 y 64 años (21,17%), mientras que los de 65 o más tienen un porcentaje de aprobados del 7,4%. En medio, con un 19,1% de aprobados, está el grupo de los jóvenes.

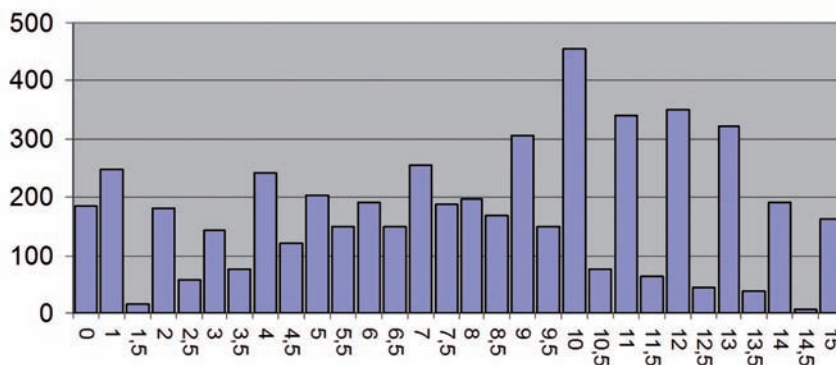
Por último, en relación con el nivel de estudios, conviene advertir que hay una correlación importante entre esta variable y la puntuación obtenida, tal y como pasaba en la dimensión de la recepción y la audiencia. A medida que aumenta el nivel de estudios, aumenta el porcentaje de aprobados en la dimensión de la producción y la programación: se pasa de un 1,4% de aprobados entre las personas sin estudios a un 11,9% entre las personas con estudios primarios, un 22,4% entre los que tienen estudios secundarios y un 38,0% entre los que tienen estudios universitarios. Por lo tanto, aun cuando no hay ningún nivel educativo en qué la mayoría de los individuos aprueben, sí que se observan más conocimientos en los niveles educativos más elevados.

6.3.7. La dimensión de la tecnología

La última dimensión, la que hace referencia a la tecnología, comprende las preguntas 15, 17a, 17b, 19, 23 y 24 y, con un máximo de 15 puntos, evalúa el grado de conocimiento de las personas de la muestra sobre algunas cuestiones relacionadas con la tecnología audiovisual.

Esta dimensión es la única en la que el número de aprobados supera el de suspensos, aunque no es bajo el porcentaje de suspensos (61,6% vs. 38,4%). Se puede afirmar que los conocimientos sobre tecnología audiovisual son los más comunes entre los españoles. No obstante, la nota media muy poco por encima del aprobado, puesto que es de 8,28 puntos sobre 15. La nota más frecuente en esta dimensión es la de 10 puntos (la obtiene un 10,0% de las personas de la muestra), y la de 12 puntos (la obtiene un 7,2%). Son notas altas, lo que indica que existe un evidente desequilibrio en los conocimientos de la población.

**Gráfico 37. Puntuación sobre la dimensión de la tecnología.
Preguntas 15, 17a, 17b, 19, 23 y 24.**



N = 5283

Fuente: elaboración propia.

Las diferencias entre hombres y mujeres no son tan significativas como podría pensarse en esta dimensión. Así, el porcentaje de aprobados entre los hombres es del 63,0% y entre las mujeres del 60,5%.

Por grupos de edad, se observa que hay una relación inversamente proporcional entre la edad de las personas de la muestra y sus conocimientos sobre tecnología, es decir, que los más jóvenes son los que más aprueban (79,1%) y los mayores los que menos (22,4%). En medio, en el grupo de individuos con edades

comprendidas entre los 25 y los 64 años, el porcentaje de aprobados es del 64,3%. Por lo tanto, se puede concluir que, en relación a las cuestiones tecnológicas, hay una clara barrera generacional.

Las diferencias entre niveles de estudios también son lo suficientemente importantes, e indican que un mayor nivel de estudios implica un mayor conocimiento sobre las cuestiones tecnológicas. Son bajos los porcentajes de personas sin estudios y con estudios primarios que aprueban las cuestiones relativas a esta dimensión (20,1% y 39,4% respectivamente), mientras que son altos los porcentajes de los que las aprueban con estudios secundarios (65,7%) y universitarios (78,2%).

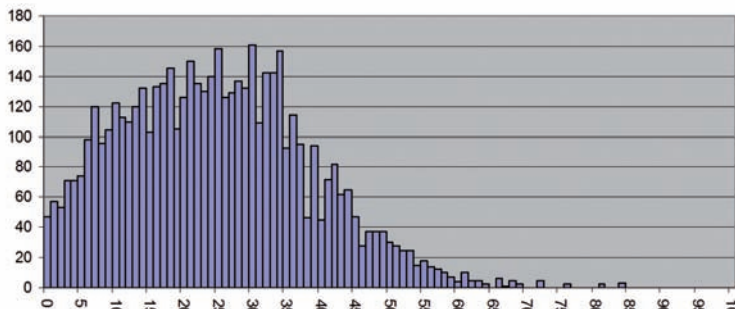
7. Análisis de los resultados totales

Las 28 preguntas que configuran el cuestionario permiten evaluar, sobre 100 puntos, el grado de competencia mediática de los españoles mayores de 16 años.

Estos 100 puntos se reparten de la manera siguiente: 15 corresponden a los conocimientos sobre estética, 20 a los conocimientos sobre lenguaje audiovisual, 25 a los conocimientos sobre la ideología y los valores de los mensajes, 13 a los conocimientos sobre el proceso de recepción y las cuestiones relacionadas con la audiencia, 12 a los conocimientos sobre las rutinas de productores y programadores y 15 a los conocimientos sobre cuestiones tecnológicas.

La principal conclusión a extraer de 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.

Gráfico 38. Puntuaciones totales.



Fuente: elaboración propia

Si se hacen los cruces por género de las personas de la muestra, se observa que no hay prácticamente diferencias entre hombres y mujeres: ambos suspenden en más de un 95%. En concreto, hay un 95,8% de suspensos entre los hombres y un 95,1% entre las mujeres.

Por edades, en cambio, se producen más diferencias. Pero, aunque el nivel de suspensos es muy elevado en todos los grupos de edad, se puede afirmar que el colectivo con más competencia audiovisual es el de las personas con edades comprendidas entre los 16 y los 24 años, con un 6,8% de aprobados.

Por el contrario, las personas de 65 años o más son, casi en su totalidad, incompetentes mediáticos. Solo un 0,9% consigue aprobar. En la franja entre los 25 y los 64 años hay un 4,8% de aprobados.

Es evidente, pues, que no se puede atribuir la carencia de competencia mediática a una cuestión generacional, puesto que, aun cuando es cierto que las personas de edad avanzada se muestran mucho más incompetentes, no lo es menos que la mayoría de los jóvenes y adultos también lo son.

Si se realizan análisis en función del nivel de estudios de las personas de la muestra se descubre que el grado de suspensos en todos los niveles educativos continúa siendo superior al 90%, pero se observa que –estela al margen las personas que no tienen estudios, el grupo menos numeroso y, por lo tanto, con resultados menos significativos- el porcentaje de aprobados aumenta a medida que aumenta también el nivel de estudios de las personas de la muestra.

Se puede afirmar, pues, que el grado de formación recibida incide, aun cuando muy ligeramente, en el grado de competencia mediática. En este sentido, resultaría lógico, hasta cierto punto, que las personas más competentes sean las que tienen entre 25 y 64 años, puesto que son el grupo poblacional que más posibilidades ha tenido de acceder a una formación superior.

8. Conclusiones y propuestas de actuación

8.1. Conclusiones

1) Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que entre los ciudadanos y ciudadanas españoles hay graves carencias en cuanto al grado de competencia mediática, entendida como capacidad para interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica y para expresarse a través del audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad.

2) Estas carencias afectan a cuestiones relativas a todas y a cada una de las seis dimensiones que componen la competencia mediática: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y audiencia, y la dimensión estética.

3) En dimensión estética, la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas españoles se muestra incapaz de valorar un producto audiovisual desde el punto de vista de su calidad artística.

4) Las carencias relativas al conocimiento del lenguaje audiovisual les impide detectar a través de qué recursos formales se transmiten determinadas sensaciones o explicar visualmente de manera correcta una historia con imágenes.

5) Las mejores puntuaciones se obtienen en cuestiones relativas a la dimensión de la tecnología, como el reconocimiento de determinadas herramientas o funciones tecnológicas. Ésta es precisamente la dimensión que se ha enfatizado e intensificado en la mayor parte de las prácticas educativas, llegando a ser exclusiva y relegar otras dimensiones de la competencia mediática. No obstante, en esta dimensión las carencias también son notables.

6) De las respuestas a los cuestionarios se desprende que entre los ciudadanos y ciudadanas españoles hay un gran desconocimiento respecto al por qué y al cómo puede influir un mensaje audiovisual que no utiliza ninguna clase de argumento.

7) Los sujetos investigados en la muestra de este estudio difícilmente detectan la ideología y los valores que se transmiten en un mensaje audiovisual si son presentados de manera latente o diluida, esto es, si no son muy patentes y manifiestos. El reforzamiento del sistema democrático no puede entenderse sin una ciudadanía crítica y consciente, que debe ser capaz de detectar valores y la carga ideológica de determinados mensajes.

8) Para un número considerable de personas, la presencia de imágenes en una información le confiere un «plus» de credibilidad. Así se considera que si en una noticia hay imágenes no corren tanto el riesgo de ser manipuladas.

9) Pese a que los especialistas en comunicación persuasiva y seductora tienen muy claro que su capacidad de influencia sobre las demás personas está condicionada por su capacidad de gestionar las emociones y su inconsciente, la mayor parte de los sujetos de la muestra no demuestra tener ningún conocimiento sobre cómo interaccionan las pantallas con su cerebro emocional y con su inconsciente.

10) El desconocimiento sobre el funcionamiento del cerebro emocional se puede comprobar también en el hecho de que la mayoría de las personas de la muestra saben si un mensaje audiovisual les gusta o no les gusta, pero no son capaces de saber o de expresar por qué les gusta o no, más allá de unas consideraciones muy superficiales.

11) En la investigación se confirma el principio de la ilusión de invulnerabilidad, muy reconocido en el ámbito de la psicología social. Mientras la mayor parte de las personas considera que un mensaje audiovisual puede influir en las otras personas, esa misma mayoría se siente inmune a esta influencia. Es decir, la mayoría de personas no siente que forme parte de una supuesta masa fácilmente manipulable.

12) En la dimensión de la producción y de la programación se ponen de manifiesto lagunas importantes en relación con los conocimientos sobre el respeto a la propiedad intelectual en Internet, sobre la idea de servicio público o sobre las similitudes y diferencias entre las televisiones públicas y privadas.

13) En esta dimensión también se observan carencias en relación con el conocimiento de las funciones que realizan los diversos profesionales de la comunicación audiovisual y en relación con el conocimiento de los pasos que se deben seguir en la elaboración de un producto audiovisual.

14) En la dimensión de la recepción y de la audiencia, se desconocen conceptos básicos como el de audímetro, clave para entender la competitividad entre las cadenas y los juegos correspondientes para hacerse con el poder mediático.

15) Todavía en la dimensión de la recepción y la audiencia, mientras la mayoría de personas consideran que hay bastantes o muchos motivos para quejarse de las televisiones, son pocos los que conocen las entidades a las que los ciudadanos y ciudadanas pueden dirigir sus quejas. Y el porcentaje de los que dicen que han ejercido alguna vez la responsabilidad social de quejarse es insignificante.

16) En relación con la variable del género, las diferencias en cuanto a la competencia mediática entre hombres y mujeres no son significativas, excepto en las cuestiones relativas a la tecnología, en las que las mujeres obtienen una puntuación sensiblemente inferior.

17) La menor puntuación de las mujeres en las cuestiones relativas a la dimensión tecnológica se halla en las franjas de edad avanzada y sobre todo a la franja de los adultos, porque en la franja de los jóvenes las chicas se obtiene una puntuación superior a los chicos.

18) Si en las cuestiones vinculadas a la tecnología la diferencia entre hombres y mujeres de edad avanzada no es muy grande, es posiblemente porque tanto los unos como las otras tienen muchas carencias. Entre estas personas se detectan dificultades incluso para resolver cuestiones tecnológicas tan elementales como poner en funcionamiento un reproductor de DVD.

19) En relación con la variable de la edad, se observa una correlación: a medida que se va incrementando la edad, también se va incrementando todavía más el porcentaje de personas no competentes. Este incremento se hace especialmente evidente cuánto se llega a la franja de las personas de edad avanzada.

20) En cuanto a la variable del nivel de estudios, se observa que en la franja de las personas con estudios superiores hay un porcentaje inferior de suspensos. No obstante, éstos siguen siendo mayoritarios. Se constata, pues, que el hecho de tener estudios universitarios no garantiza la competencia mediática.

8.2. Propuestas de actuación

1) Como consecuencia de los resultados de la investigación, que demuestra la falta de una mínima competencia mediática en los ciudadanos y ciudadanas, que les permita ser consumidores y usuarios formados, conscientes y activos, y de acuerdo con la recomendación del Parlamento Europeo en diciembre del 2008, hace falta introducir en los centros escolares una asignatura de educación mediática. O, aun mejor, como en la opción tomada en algunas Comunidades Autónomas como Cataluña y en Asturias, incorporar de manera transversal contenidos de esta materia en las diversas áreas de la enseñanza. La educación mediática debería formar parte de todas las disciplinas y, al mismo tiempo sería preciso establecer los mecanismos que permitieran evaluar periódicamente la mejora de los niveles de competencia mediática. Uno de los objetivos inmediatos en este campo consistiría en definir los contenidos básicos que sirvieran para hacer competentes a los escolares. Una vez definidos, deberían ser incorporados en el más corto plazo al currículum escolar,

Esta medida implicaría un cambio en el planteamiento comunicativo de los currícula educativos. La alfabetización mediática, entendida de una u otra manera, lleva aparejada la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los diferentes medios de comunicación, consiguiendo filtrar adecuadamente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes y gestionar adecuadamente las emociones que generan. La educación mediática debería formar parte de los planes de estudio en todos los niveles educativos y

debería plantearse como objetivo inexcusable alcanzar la competencia mediática de toda la población.

2) De acuerdo con el mencionado documento del Parlamento Europeo, esta educación no debe estar limitada a los niños y jóvenes. Hace falta impulsar también la alfabetización mediática de los adultos y muy especialmente en las personas mayores. Existen experiencias extraordinarias en universidades de mayores que rompen con el tópico de la falta de capacidad de este segmento de la población. Las personas mayores se hacen competentes en manejos tecnológicos en cuanto encuentran la justificación para obligarse a manejar las tecnologías para comunicarse con sus hijos o con personas de su misma edad. Esto implica siempre romper con el miedo al aislamiento o la incomunicación.

Ya es hora de dejar de pensar que la educación –toda educación, también la educación mediática– ha de estar reservada a los niños y a los jóvenes.

3) La educación mediática ha de atender las seis dimensiones de las que se compone la competencia mediática: la del lenguaje, la de la tecnología, la de la ideología y los valores, la de la producción y programación, la de la recepción y audiencia y la dimensión estética. La investigación que presentamos ha puesto de manifiesto que las carencias son graves en las seis dimensiones. Por otra parte, la competencia mediática se debe manifestar tanto en la capacidad de interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica como en la de expresarse a través del audiovisual con unos mínimos de corrección y de creatividad.

4) En la investigación se pone de manifiesto que la competencia audiovisual comporta de alguna manera una competencia emocional. Hacer que los niños y jóvenes cuenten con instrumentos de expresión va a contribuir a evitar muchos de los problemas que se plantean en la escuela actual. Dar la palabra a los jóvenes implica trabajar paralelamente desde la emoción, tratando de dotar de estrategias para que los propios jóvenes sean capaces de aprender a expresar y aprender a controlar esas emociones.

Los descubrimientos de la neurobiología durante las últimas décadas, sobre todo durante los años noventa –conocidos precisamente como la década del cerebro– obligan a replantear los parámetros en los que se han sustentado la cultura y la educación en el mundo occidental. Si esto es cierto para el mundo académico en general, lo es mucho más para la relación académica con el mundo de la imagen, un mundo en el que incluso intelectuales como Sergei M. Eisenstein o Ingmar Bergman reconocieron en su día que estaba profundamente vinculado con las

emociones y con el inconsciente. La educación mediática ha de incluir, pues, la gestión de las emociones, en sus dimensiones cognitiva y movilizadora.

5) La amplitud y complejidad de las carencias detectadas obligan a buscar soluciones sólidas. De acuerdo con el principio social de las responsabilidades compartidas, haría falta buscar en diversos colectivos sociales carencias que expliquen los déficits de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles. Pensamos en colectivos como los profesionales de la comunicación, los profesionales de la enseñanza obligatoria, los formadores universitarios tanto de los futuros profesionales de la comunicación como de los de la educación, los padres y madres de familia y las diversas instancias políticas y sociales.

6) Conviene estudiar el nivel de competencia de los profesionales de la comunicación audiovisual desde su propia percepción de la praxis profesional. Hace falta ver cómo reflexionan sobre la utilización del lenguaje, los recursos tecnológicos y los procesos de producción y programación, y sobre los propios contenidos y su tratamiento audiovisual y sus dimensiones. Ética, deontológica y estética. Hace falta analizar el conocimiento que tienen estos profesionales sobre los procesos de recepción, los mecanismos de socialización y las características de las audiencias, públicos y usuarios. Hace falta valorar la consideración de los profesionales sobre los aspectos ideológicos y los valores de los contenidos audiovisuales, con especial atención a los aspectos actitudinales, éticos y deontológicos a los que se recurre en el ejercicio profesional.

7) Es necesario prestar atención a los profesionales de la enseñanza obligatoria, con objeto de detectar la presencia o ausencia de experiencias formativas en el desarrollo de la competencia mediática o audiovisual en los niveles de la enseñanza infantil, primaria y secundaria. Se debería actuar analizando los planes de estudio tanto estatales como autonómicos, y evaluando en profundidad tanto la sensibilización como la práctica docente de los profesionales de la enseñanza en estos niveles. En uno y otro caso conviene analizar la atención que se dedica a cada una de las seis dimensiones que componen la competencia mediática: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la programación, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética. Hace falta insistir en la necesidades formativas de los docentes, tanto desde el punto de vista de la formación inicial (escuelas de magisterio, másters de secundaria, etc.) como desde el punto de vista de la formación permanente.

8) Conviene analizar también el mundo de la enseñanza universitaria, evaluando las prácticas docentes de las facultades dedicadas a la formación de los profe-

sionales de la comunicación (periodismo, comunicación audiovisual y publicidad) y las dedicadas a la formación de los profesionales de la educación (pedagogía, psicopedagogía, antiguas escuelas de magisterio y actuales propuestas de formación del profesorado), siempre en relación con el tema de la competencia mediática de la ciudadanía. Hace falta detectar entre las personas formadoras del ámbito de la comunicación si hay conciencia de que toda comunicación tiene, para bien o para mal, implicaciones educativas. Hace falta evaluar los planes de estudio de las facultades de educación y de comunicación para comprobar la presencia o ausencia de contenidos relativos a la competencia mediática. Y analizar los programas de las asignaturas y los manuales más utilizados para ver qué dimensiones de la competencia mediática son más atendidas y cuáles son marginadas o poco atendidas.

9) Los resultados de la investigación ponen de manifiesto también la necesidad de potenciar la evaluación. Solo evaluando las carencias será posible encontrar la forma de poner remedio a estas lagunas detectadas. Haría falta encontrar la fórmula para que la evaluación de la competencia mediática tuviera un espacio a las pruebas PISA o a las que se hacen en el ámbito más local, y así potenciar la educación mediática en la enseñanza obligatoria.

10) Finalmente, hace falta dedicar una atención especial a los padres y madres de familia. Se trata de un componente clave en la cadena de responsabilidades. Hace falta ver si tienen conciencia de su papel activo en cuanto a la competencia mediática de sus hijos e hijas. Si saben qué pueden hacer y qué deberán hacer. Si conocen los recursos de los que disponen. Si actúan con responsabilidad. Potenciar a nivel de las asociaciones de padres y madres, este discurso con charlas relacionadas con el tema. Algunas están trabajando ya de forma coordinada con asociaciones de educadores, y esta es una línea de trabajo de gran interés.

Evaluación de la competencia mediática: las entrevistas y grupos de discusión

1. Justificación

Esta investigación cualitativa constituye la segunda fase del proyecto destinado a medir el grado de competencia mediática de las personas usuarias de los medios, no de las profesionales, con objeto de certificar, si es el caso, la necesidad de una educación mediática y descubrir aquellas dimensiones de esta competencia en las que es más urgente incidir.

Hasta ahora se ha hablado de los resultados de la administración del cuestionario a una muestra de 6.626 personas de cada una de las diecisiete autonomías del estado, muestra estratificada atendiendo las variables de género, edad y nivel de estudios.

Siempre se había pensado que la complejidad del tema que se evaluaba en este proyecto exigía el complemento de una investigación cualitativa. Esta ha sido la segunda fase del proyecto, a la que hace referencia este informe. En esta fase se ha trabajado con una metodología cualitativa, recurriendo a las técnicas de los grupos de discusión (focus group) y de la entrevista en profundidad.

En el informe de esta segunda fase del proyecto se presenta una descripción de los objetivos generales, de la metodología, de la muestra, del calendario y del equipo de investigación y, posteriormente, un análisis y una valoración de los resultados obtenidos.

El informe se cierra con una presentación de conclusiones y de propuestas de actuación.

2. Objetivos

Al diseñar esta segunda fase del proyecto de investigación se pretendía lograr dos objetivos prioritarios:

1) Profundizar en algunas cuestiones de cariz cualitativo que no se habían podido resolver con lo suficiente profundidad en la investigación cuantitativa. Nos referimos sobre todo a aspectos relacionados con la dimensión de la ideología y de los valores y con la dimensión artística. También había faltado tratar aspectos relacionados con las emociones y con el inconsciente. En todos estos campos parecía más adecuado aplicar recursos como la entrevista en profundidad o el grupo de discusión antes que el cuestionario escrito.

2) Abordar cuestiones que ni siquiera se habían planteado cuando se inició el proyecto de investigación. Efectivamente, durante los últimos cinco años el mundo de la tecnología y sobre todo el de las prácticas comunicativas ha sufrido

unos cambios sustanciales, fundamentalmente con motivo de la aparición de las redes sociales y de fenómenos como Youtube o la web 2.0. Una investigación sobre competencia mediática no podía obviar los efectos producidos por estos cambios y las exigencias que comportan estas transformaciones a la hora de enfocar la formación de la ciudadanía.

3. Metodología

El proceso de la investigación en el ámbito social se debe centrar en un problema a resolver, según Hernández Pina⁵, que señala como las más adecuadas para las investigaciones evaluativas las metodologías descriptivas. Corbetta, en su *Metodología y técnicas de investigación social*⁶, afirma que cuando queramos conocer un determinado fenómeno social –y los hechos educativos lo son–, disponemos de tres formas de recoger información: analizar, observar y preguntar. A lo largo de este proyecto investigador hemos utilizado estos tres recursos.

Como se ha indicado anteriormente, en esta investigación cualitativa se ha trabajado fundamentalmente con dos de las técnicas más reconocidas: la entrevista en profundidad y los focus group o grupos de discusión. Se trata probablemente de las dos técnicas más adecuadas en función de la naturaleza del tema a evaluar y de las características de los objetivos planteados.

Si el cuestionario fue el instrumento básico de la primera fase de la investigación, de cariz cuantitativo, ahora se complementa, en primer lugar, con entrevistas individuales.

Si los cuestionarios nos aportaron el grueso de los datos para el análisis cuantitativo, las entrevistas en profundidad permitirán la expresión cualitativa y matizada de la información obtenida, sirviendo a la vez de contraste, de confirmación y de triangulación de la información.

La entrevista en profundidad es utilizada en este proyecto para evaluar las actitudes y las capacidades de los ciudadanos y ciudadanas en torno a aquellas dimensiones de la competencia mediática que resultan más complejas, más difíciles de evaluar, que necesitan más matiz, más detalle, más precisión.

Se recurre también a la técnica de los grupos de discusión (focus group). Consideramos adecuado su uso porque recogen los significados sociales y permiten

5 Hernández Pina, F. (1997). «Conceptualización del proceso de la investigación educativa», en Buendía, L.; Colás, P. & Hernández, F. (2003). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

6 Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

comprender el fenómeno del consumo mediático, hacen salir a la luz y captan los motivos y preocupaciones que se esconden más allá de la superficie.

Según Ibáñez⁷, el grupo de discusión explora el inconsciente, lo subjetivo, los significados otorgados, los sentimientos. Esta técnica se presenta como una de las más adecuadas para interpretar los puntos de vista de un colectivo, porque ofrece libertad para expresar los pensamientos con las propias estructuras mentales y con las propias palabras.

La importancia de las formas de interacción grupal en la actual sociedad de consumo justifica también la pertinencia de esta técnica. No sólo se consume en grupo y para el grupo, sino que también se consumen grupos.

En este sentido, el grupo de discusión permite estudiar la interacción entre las constituciones psicológicas y los comportamientos sociales concretos. En los grupos de discusión los datos no son recogidos, como en la mayoría de las técnicas, sino generados por la interacción social. A partir del diálogo se produce un discurso colectivo, con unidad y coherencia, que reconstruye la realidad. El grupo, a través del lenguaje, es el marco privilegiado para descifrar y liberar las estructuras ideológicas inconscientes del orden establecido.

En esta investigación se han realizado 28 grupos de discusión. Se trata de un muestreo por cuotas, donde la constitución no busca la representatividad estadística, sino la «representatividad significativa» que garantice la diversidad de participantes, según las variables analíticamente relevantes, más que reproducir las características de la población en su totalidad.

El objetivo no es ver la relación entre variables, sino comprender las manifestaciones en su individualidad. Aunque el análisis de los datos es más difícil que en las técnicas cuantitativas, se trata de una metodología más flexible. No se busca la inferencia, sino la comprensión. No se busca abstraer datos generales para toda la población, sino descender a toda la panoplia de opiniones particulares que coexisten en ella.

En el mismo sentido, Blumer⁸ defendía que un número limitado de personas, si están bien informadas y son observadoras, reunidas para discutir en grupo, es más útil que una muestra representativa. En grupo se habla colectivamente de la vida de cada uno, pero a la vez se profundiza con el disenso de los otros.

⁷ Ibáñez, J. (1990). Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J.I. & ALVIRA, F. (Comp.). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.

⁸ Blumer, H. (1982). Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Berkeley: University of California Press.

Se han utilizado estrategias no directivas: es decir, un guión semiestructurado, organizado desde lo más general hasta lo más específico. El orden y la manera de introducir los temas han sido diferentes en cada caso, según la evolución de la conversación.

En las entrevistas en profundidad se analizaba la problemática de la publicidad. Al ser un simple frente a frente, era más fácil realizar el visionado de los dos spots publicitarios que servían de base al análisis.

En cambio, en los grupos de discusión se afrontaban los temas de la información y del entretenimiento. La problemática de las nuevas tecnologías y los nuevos entornos comunicativos se afrontaba en las dos técnicas.

La duración de cada sesión no ha sido en caso alguno superior a una hora y media, y cada grupo ha sido guiado por una persona que moderaba. Se ha utilizado una grabadora digital para grabar la conversación y después se ha transcrito el contenido. Los datos obtenidos han sido procesados e interpretados por el equipo de expertos de la investigación.

4. La muestra

Esta segunda fase del proyecto se diseñó de forma que se pudiera atender a un número suficiente de variables, las que se habían establecido al inicio del proyecto. Por eso es por lo que se optó por realizar un número de entrevistas en profundidad y de grupos de discusión muy superior al que, según los expertos, hubiera sido necesario.

Se han realizado 31 entrevistas y 28 grupos de discusión, aprovechando el equipo de la investigación cuantitativa, distribuido por las diecisiete comunidades autónomas del estado. Esto facilitaba el objetivo de atender las tres variables con las que había sido diseñada la muestra de la investigación cuantitativa:

- 1) Variable de género: hombres y mujeres.
- 2) Variable de edad: personas jóvenes entre 14 y 24 años, personas adultas entre 25 y 64 años, y personas de edad avanzada, a partir de los 65 años.
- 3) Variable del nivel de estudios: personas sin estudios, personas con estudios elementales, personas con estudios de secundaria y personas con estudios superiores.

Se ha tenido en cuenta también la cuestión de la territorialidad. Es decir, se ha intentado que las personas que forman parte de la muestra, tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos de discusión sean de procedencias geográficas diferenciadas, atendiendo además la variable de los ámbitos urbano y rural.

Predominan las de Cataluña (10 entrevistas y 10 grupos de discusión) porque se aprovecha la investigación cualitativa sobre el territorio que se realizó con la financiación del Consell de l’Audiovisual de Catalunya (CAC). Además, aparte de los siete que se realizaron en Castilla-La Mancha, en cada Comunidad Autónoma que participaba en el proyecto se realizó uno según la variable hábitat asignada. En total, la mitad de los grupos tuvieron lugar en el área rural y la otra mitad en área urbana. Se consideró área rural los municipios o zonas no tanto por su pequeño tamaño, sino por su lejanía de las grandes ciudades y por su mayor dificultad de acceso a servicios y bienes públicos y culturales. Contrariamente, las áreas urbanas no son solo las capitales de provincia, sino también ciudades intermedias con acceso a todos los servicios.

4.1. Descripción de la muestra

Se indican a continuación las características de las personas entrevistadas y las de las que formaron parte de cada uno de los grupos de discusión, de cara a contextualizar, siempre que haga falta, el valor de aquellas respuestas que se incluyen en el informe de manera textual.

Las características que se indican son las que han sido tenidas en cuenta como variables, tanto en la administración de los cuestionarios como en las entrevistas y grupos de discusión: el género, la edad y el nivel de estudios.

a) Perfiles de las entrevistas en profundidad

1. Castilla-La Mancha. Mujer, 47 años, sin estudios.
2. Castilla-La Mancha. Mujer, 52 años, estudios primarios.
3. Castilla-La Mancha. Hombre, 25 años, estudios superiores.
4. Castilla-La Mancha. Mujer, 49 años, estudios secundarios.
5. Castilla-La Mancha. Mujer, 47 años, estudios superiores.
6. Castilla-La Mancha. Hombre, 26 años, estudios superiores.
7. Castilla-La Mancha. Hombre, 26 años, estudios superiores.
8. Castellón. Mujer, 22 años, estudios superiores.
9. Aragón. Mujer, 35 años, estudios superiores.
10. Andalucía. Mujer, 21 años, estudios superiores.
11. País Vasco. Hombre, 63 años, estudios superiores.
12. Asturias. Hombre, 29 años, estudios superiores.
13. Murcia. Hombre, 26 años, estudios superiores.

14. La Rioja. Mujer, 62 años, estudios primarios.
15. Canarias. Hombre, 16 años, estudios secundarios.
16. Cantabria. Mujer, 61 años, estudios secundarios.
17. Navarra. Mujer, 47 años, estudios primarios.
18. Galicia. Mujer, 79 años, sin estudios.
19. Madrid. Mujer, 24 años, estudios universitarios.
20. La Rioja. Mujer, 78 años, estudios básicos.
21. Segovia. Mujer, 21 años, estudios superiores.
22. Cataluña. Mujer, 25 años, estudios superiores.
23. Cataluña. Hombre, 26 años, estudios superiores.
24. Cataluña. Mujer, 28 años, estudios superiores.
25. Cataluña. Mujer, 24 años, estudios superiores.
26. Cataluña. Hombre, 41 años, estudios secundarios.
27. Cataluña. Mujer, 46 años, estudios secundarios.
28. Cataluña. Mujer, 18 años, estudios secundarios.
29. Cataluña. Mujer, 45 años, estudios primarios.
30. Cataluña. Hombre, 23 años, estudios secundarios.
31. Cataluña. Hombre, 56 años, estudios primarios.

b) Perfiles de los grupos de discusión

1. Segovia. Jóvenes, 16-24 años, estudios secundarios.
2. Madrid. Jóvenes, 16-24 años, estudios secundarios.
3. Murcia. Adultos, 25-59 años, estudios superiores.
4. La Rioja. Tercera edad, 65 y más años, estudios básicos.
5. Asturias. Adultos, 25-59 años, estudios superiores.
6. País Vasco. Tercera edad, 60 y más años, mix de estudios.
7. Aragón. Adultos, 25-64 años, mix de estudios.
8. Andalucía. Jóvenes, 15-25 años, mix de estudios.
9. Madrid. Jóvenes, 17-24 años, mix de estudios.
10. Canarias. Jóvenes, 16-24 años, mix de estudios.
11. Galicia. Tercera edad, 60 y más años, estudios básicos.
12. Castellón. Jóvenes, 14-24 años, mix de estudios.

13. La Rioja. Tercera edad, 65 y más años, estudios básicos.
14. Cantabria. Tercera edad, 60 y más años, estudios secundarios.
15. Navarra. Tercera edad, 60-75 años, estudios primarios.
16. Castilla-La Mancha. Adultos, 25-57 años, mix de estudios.
17. Madrid. Adultos, 25-52, estudios superiores.
18. Baleares. Adultos, 25-59 años, estudios superiores.
19. Cataluña. Jóvenes, 16-24 años, estudios secundarios.
20. Cataluña. Adultos, 25-64 años, estudios secundarios.
21. Cataluña. Tercera edad, 65 o más años, estudios básicos.
22. Cataluña. Jóvenes, 16-24 años, mix de estudios.
23. Cataluña. Adultos, 25-64 años, estudios superiores.
24. Cataluña. Tercera edad, 65 o más años, mix de estudios.
25. Cataluña. Mix de edades, estudios secundarios.
26. Cataluña. Jóvenes, 16-24 años, estudios secundarios.
27. Cataluña. Adultos, 25-64 años, estudios superiores.
28. Cataluña. Tercera edad, 65 o más años, mix de estudios.

5. Criterios para la presentación de los resultados

Dados los objetivos específicos de esta investigación, de carácter complementario respecto a la previa cuantitativa, esta vez no hemos estructurado la presentación de los resultados en función de las seis dimensiones de la competencia mediática, sino sólo en función de lo que eran objetivos específicos de esta investigación.

Por eso hay dimensiones de las que ni siquiera se hace mención en este informe. Es el caso de la dimensión de la tecnología o de la de los lenguajes. La busca de informaciones sobre la dimensión artística se ha focalizado alrededor de comentarios y valoraciones de dos spots publicitarios, los mismos que se utilizaron en la investigación cuantitativa.

Hay dimensiones como la de la ideología y los valores que se han abordado desde varias perspectivas: la de los programas de entretenimiento, la de los informativos y la de la publicidad.

Hay, en fin, dimensiones como la de la interacción de los interlocutores con los diferentes medios que se han abordado desde la perspectiva de lo que se denomina la sociedad de la participación, con una dedicación especial a la incidencia de las redes sociales.

En definitiva, hemos estructurado los resultados de la investigación en torno a cinco grandes bloques temáticos:

- *Cuestiones generales.*
- *Informativos.*
- *Publicidad.*
- *Participación.*

En el primer bloque temático, el de las cuestiones generales, se dedica una atención especial al tema del entretenimiento, porque tiene derivaciones importantes en la ideología y en los valores.

En cualquier caso, el entretenimiento es un tema transversal, que recorre todos los apartados posteriores. Está presente en el análisis de los informativos, de la publicidad y de la participación a través de las redes sociales. Los apartados dedicados a los informativos y a la publicidad no tienen que ver tanto con estas realidades en cuanto formatos o géneros específicos, sino en cuanto permiten extraer conclusiones sobre la dimensión de la ideología y de los valores, sobre los mecanismos de persuasión y de seducción, y sobre las actitudes en los procesos de recepción y de interacción con los medios.

Las citas textuales que se incorporan en el informe como ejemplos de los comentarios van seguidas de una abreviatura que hace referencia a la persona a la que corresponden las palabras. Son las letras E (entrevista) o GD (grupo de discusión), seguidas de un número. La referencia E5, por ejemplo, corresponde a la persona entrevistada número 5, y GD8 a una persona que formaba parte del grupo de discusión número 8.

Al final del informe, en los apéndices, constan tres documentos: Propuestas de organización de los grupos de discusión (ver Apéndice), Instrucciones y guión para los grupos de discusión y Propuesta de cuestiones para las entrevistas en profundidad (ver Apéndice).

6. Análisis de los resultados

6.1. Cuestiones generales

6.1.1. Interés primordial por el entretenimiento y la evasión

a) La búsqueda de entretenimiento

En el uso de la televisión y de Internet muchas de las personas de la muestra, entrevistadas en grupo o de manera individual, ponen de manifiesto un interés primordial, cuando no exclusivo, por la diversión, por el entretenimiento.

- *¡Entretenimiento! Es que si no te aporta entretenimiento... (GD 10).*
- *Te distraes de los problemas. Como no requiere ningún esfuerzo intelectual, te ríes y pasas el rato (referido, en este caso, a los programas rosas) (GD20).*
- *Puedes estar entretenido y disfrutando al mismo tiempo (E26).*
- *Pues porque son de puro entretenimiento, no me dan demasiado que pensar, simplemente...veo y ya está (E4).*
- *Lo tengo de fondo (el televisor), a cuatro chillando, pero no te aportan nada (GD19).*
- *Básicamente entretenimiento, me hacen desconectar de las preocupaciones de cada día (E22).*
- *Sobre todo pues que me distraigan, que me hagan pasar el rato sin pensar en lo cotidiano (E5).*
- *Para pasar el rato, para estar acompañada, sobre todo comiendo (E24).*
- *Que sea divertido, ameno y sobretodo entretenido (E7).*
- *Internet me interesa lo mismo que la televisión, para desconectar, para entretenerme (E22).*
- *A veces te enganchas a lo más tonto que hay a la tele (GD26).*
- *Pasamos el tiempo (GD11).*
- *El único momento que enciendo la tele es para ver el fútbol (GD17).*
- *La televisión está todo el día encendida, y siempre en Telecinco. Cambia a lo mejor mi hijo Javier para ver deportes cuando le parece (GD 11).*

Esta última cita es significativa porque en ella se explican dos formas distintas de buscar el entretenimiento: una nada selectiva (enciendo Telecinco y a lo que echen) y otra selectiva (los deportes). La búsqueda selectiva de entretenimiento se puede expresar en la preferencia por cualquier otro género:

- *Los dibujos animados siempre me han gustado y ahora todavía me gustan (GD26).*
- *Yo la novela la veo siempre, aunque sea la más tonta. Pero me entretiene GD15).*
- *Miro estos programas («ArusCity», «Sálvame», series) porque me divierten, son entretenidos, por pasar un buen rato, te evades de todo (E23).*

b) El entretenimiento como evasión

En muchas intervenciones se explicita que la búsqueda de entretenimiento está orientada hacia la evasión, hacia la huida de la realidad, como sistema de alejamiento de los problemas de la vida cotidiana

- *Yo cuando consumo entretenimiento, lo que quiero es evadirme de la realidad, de todos mis problemas, de todos los malos rollos, disfrutar (GD17).*
- *Para la realidad ya tengo bastante con el día a día (GD17).*
- *Que sea entretenido, que me olvide por unos momentos de mi vida real (E9).*
- *Quiero que sepas que tengo depresiones. Y lo que busco un poco es desconectar, distraerme, fijar un poco mi atención en algo (E17).*
- *El funcionamiento es ese mucho entretenimiento y poca... poca «obligatoriedad», poca «enganche» (GD18).*
- *Yo pienso que «Sálvame Deluxe» y todo eso no se diferencia tanto de El Hormiguero. Al fin y al cabo, tú ves eso, como han dicho antes, para no pensar (GD12).*

Si bien las opiniones que reflejan un más alto grado de saturación revelan la necesidad de buena parte de los entrevistados de huir de la realidad y de sus problemas, es interesante observar cómo algunos entrevistados detectan que, aunque formalmente los programas sean distintos, desde el punto de vista del contenido existe la coincidencia de que estos programas parezcan haberse concebido «para no pensar». Esto es algo que nos obligaría a profundizar en el calado real que implica esta observación.

¿Los espectadores se evaden porque quieren evadirse consumiendo contenidos similares en formatos distintos o los contenidos que se presentan en los distintos programas no dan otra opción que esa espita de evasión que relega «los contenidos alternativos de carácter cultural, de interés científico o de compromiso social a horarios intempestivos en las parrillas de las televisiones»? ¿Cuál es el mecanismo que hace que los propios telespectadores hayan internalizado tanto las diferentes variantes de los programas de realidad como para que no sepan establecer comparaciones entre formatos diferentes que traten contenidos alternativos? ¿Será quizás porque ellos mismos ni siquiera llegan a identificar otras opciones?

El deporte es uno de los máximos exponentes de esta búsqueda de evasión mediante el entretenimiento. Hay algún ejemplo muy significativo de esta tendencia:

- *Cuando llego de clase, pongo La Sexta, donde veo los deportes, y cuándo terminan allí veo los deportes de Cuatro, que coinciden uno tras otro. Cuando terminan los deportes de Cuatro, suelo pasarme a Antena 3, que ya están terminando las noticias. Los deportes los veo en casi todas las cadenas (E10).*
- *Bueno, en Internet principalmente me gusta estar al día de la información deportiva, ya que la sección de deportes en televisión es bastante escueta (E6).*

Lo anteriormente expresado en lo referente a la falta de variedad de otros contenidos tiene su contraste en la amplia oferta de información deportiva que se ofrece con formatos más o menos variados. Esto hace que en apariencia no parezca haber demasiada diferencia entre el uso que se ha venido haciendo tradicionalmente de pantallas clásicas como la del cine o la de la televisión y el uso que se está haciendo de pantallas más modernas como la del ordenador o la de los videojuegos. El espectador de las diferentes pantallas tiende a seleccionar el tipo de contenidos favorito, siempre que haya oferta. Sin embargo, a pesar de la aparentemente más variada oferta con la que debería relacionarse la TDT, no parece existir tal variedad. Lo que se detecta actualmente observando las parrillas de televisión de los canales generalistas es que, salvo los deportes, los programas de telerrealidad, los seriales y series diversas, los espectadores siguen citando como ejemplos de programas más significativos unos referentes anclados en el pasado de la televisión analógica.

Hay alguna respuesta en la que se evidencia la conocida tendencia a dar una buena imagen de uno mismo en este tipo de entrevistas. Pero al final se acaba descubriendo lo que hay de verdad en el fondo de la declaración: ¿Lo que más me interesa? Humor, informativos, no sé. O documentales. Sobre todo humor y entretenimiento (E24).

Ocurre a menudo que una cosa es lo que se explicita verbalmente ante la presión del grupo o de la persona que los entrevista, y otra la realidad del consumo mediático. En algunos casos a lo largo de la conversación se suele desprender que no es cierto lo que han manifestado como respuesta a la pregunta directa sobre lo que buscan primordialmente en las pantallas.

La necesidad de entretenimiento se encuentra reflejada de manera muy expresiva en estas reflexiones que se hacen algunos miembros de los grupos de discusión compuestos por personas mayores:

- *Miro estos programas para pasar el tiempo, porque con una u otra lo debo pasar (GD28).*
- *Para mí la televisión tiene muy poco valor. La miro porque estoy sentado allí y tengo que mirar para algún lado (GD11).*
- *Me sirve para pasar una horita más y no dormir (GD11).*

Algunas personas de edad avanzada tienen una manera muy peculiar de vivir la experiencia televisiva: «Hay mucha televisión, demasiada. Haces ‘zapping’ y no acabas nunca. Te pierdes, porque si eliges un programa te pierdes otro» (GD28).

En cualquier caso la sensación que se recibe es la de que en una parte de la población mayor existe un conformismo que imposibilita ni tan siquiera plantearse que podría haber otro tipo de programación de carácter más «nutritivo», en un sentido de aprovechamiento intelectual. Algunos espectadores mayores de 55 años parecen resignarse a contar con un electrodoméstico que pasa imágenes sin que puedan ser ni tan siquiera seleccionadas voluntariamente.

c) La fascinación por el humor

Hay muchos casos en los que los conceptos de diversión y de entretenimiento van asociados a la búsqueda de la risa, del humor, tanto en la televisión como en Internet:

- *Busco que me haga reír básicamente (E22).*
- *También veo vídeos graciosos que te envían... Vídeos de gente que se equivoca y te ríes, videoclips... (E8).*
- *No hace falta que explique chistes para que me guste. Pero que te dé risa (E23).*
- *Después del estrés de todo el día, me río y me relajo (referido al programa de Buenafuente) (GD20).*
- *Sí, te echas unas risas un rato, y ya hasta el día siguiente (E15).*
- *Yo sé que no me está dejando nada, te evades y ya está, pero a esa hora no puedes ver nada más (GD20).*
- *Pero bueno son los más graciosos los que funcionan (en Youtube) (GD7).*
- *Temas más..., no te apetece, a esa hora quieres distraerte y no el rollito de la seriedad (referido a «Callejeros») (GD20).*
- *Lo que me gusta es el entretenimiento, que te hagan reír, o series de televisión (E22).*

Alguien dijo que en una forma de reír se define una forma de vivir. Hay tantas formas de buscar y de provocar la risa como maneras de afrontar la vida. Aunque algunas personas no parecen necesitar demasiadas sutilezas:

- *Para ver algo sin pensar, para distraerme, reírme, sin ningún esfuerzo. Me hace gracia, me río (E24).*
- *«Sálvame» me da risa. Llevo una hora mirándolo, no han dicho nada y me da risa (GD26).*
- *Me gustan porque te ríes: hay una serie de los domingos a la noche un poco descabellada, pero te ríes... se llama «Aida», es un poco... descabellada pero...*
- *Me gustan «Los Simpson» porque se ríen de todo (GD26).*
- *Nos gustan más los programas según la risa que nos den (GD22).*

d) La edad y el entretenimiento

En el segmento correspondiente a los entrevistados de edad más avanzada se comprueba un interés por el aprendizaje incluso cuando se busca entretenimiento. O, por lo menos, la necesidad de justificar el tiempo dedicado al entretenimiento por el hecho de que éste genera un cierto aprendizaje:

- *Entretenimiento. A veces algo quitas, de algún programa siempre se aprende algo. Todos los días se aprende alguna cosa, sea buena o mala. Pero sobre todo entretenimiento (GD11).*
- *Algo aprendes, algo aprendes, sabes las leyes que le dan porque al final le van a dar el veredicto. Tú opinas sobre quién tiene la culpa, a tu manera, y después aprendes a ver si has acertado o te has equivocado (en relación al programa «De buena ley») (GD11).*
- *Para entretenerme, sobre todo, y algo aprendes (GD11).*
- *Para entretenerme y alguna cosa siempre aprendes de ellos (GD11).*
- *Con el entretenimiento se aprende mucho: vocabulario, fechas, sitios... (referido al programa «Pasapalabra») (GD20).*
- *Me gustan estos programas porque te aportan conocimientos y porque te ayudan a pasar más rápido el tiempo este que tienes entre comidas o por la tarde (E31).*

En algunas de las opiniones vertidas por personas mayores se atisba una necesidad de interaccionar con los contenidos. La televisión es una oportunidad para participar en ese ágora virtual que a determinada edad puede llegar a minimizar la sensación de soledad de los telespectadores.

En cambio, la gente joven no suele manifestar la necesidad de justificar el entretenimiento mediante coartadas culturales. Al contrario, en ocasiones llega a alardear de disfrutar con programas de los que reconocen la falta absoluta de cualquier tipo de valor:

- *Veo «Mujeres, hombres y viceversa», ese tipo de programas telebasura, reconozco que tienen morbo y enganchan, ¿sabes...? Te enganchan (GD10).*
- *Que me entretenga, tampoco busco que me enseñe nada, simplemente pasar el rato.*
- *Lo enciendes para pasar el rato, un rato entretenido, no lo hago por ver nada moral, ni nada, simplemente porque te abstraer la mente (E15).*
- *Yo no busco nada en ellas. No busco sino pasar el tiempo (E15).*
- *No sé, estar al día, tener algo de qué hablar, tener tema de conversación de lo que hizo tal famoso, este fulano o mengano (GD10).*
- *No, yo los veo, no me aportan nada (cotilleo), pero lo más fuerte de todo es que yo los veo (GD10).*

- *Es una forma de evadirse, cuando veo un programa no busco aumentar mis conocimientos ni nada, simplemente no pensar, desconectar un poco (GD12).*
- *Sobre todo que me entretengan, o sea, no busco culturizarme ni nada de esto en la televisión (E19).*
- *Más bien por el cotilleo. Servir no me sirven de nada (GD11).*
- *Bueno, yo he dicho que veo programas del corazón y eso. No me considero de baja intelectual, simplemente lo ves, lo ves una hora... No es que sea una cosa que has de estar... o te interese mucho, simplemente lo ves y te entretienes, yo qué sé (GD18).*

Frases como «me abstraen la mente», los veo «para pasar el tiempo» enciendo la televisión «para pasar el rato», se unen a otras que dan perfecta cuenta de que el espectador parece ser consciente de que está perdiendo el tiempo o, en el mejor de los casos, reconoce que ve contenidos televisivos sólo para tener de qué hablar. Esto nos permitiría deducir que si los contenidos que se emitieran permitieran hablar de cosas interesantes, los espectadores podrían verlos con la misma finalidad. Sin embargo, es muy significativo que los jóvenes, aun no habiendo apenas ofertas culturales en televisión hayan internalizado el argumento de que no ven televisión para «culturalizarse». ¿Por qué hacen este comentario si es obvio que quienes programan desde hace años la televisión en España demuestran tener claro que la televisión no educa? En el fondo el sentido de pérdida de tiempo de no recibir ninguna aportación de la programación les lleva a una actitud defensiva, que implica como tener que defenderse, más propia de los responsables de la programación y no de los usuarios de esa misma programación.

En ocasiones ni siquiera se trata de disfrutar. Algunas personas de la muestra dedican un tiempo al consumo de pantallas pese a la conciencia de que la experiencia no les aporta absolutamente nada en ningún sentido: «Yo hago *zapping*, las conozco todas, las cadenas, pero no veo ninguna. Yo me puedo pegar una hora haciendo así, en el mando. Es triste, hago así, es que no me gusta nada y me enfado porque quiero dejar algo. Puedo estar una hora así... Sesenta canales y hago así, así...» (GD10).

En algunos casos el consumo de productos de entretenimiento se realiza tras reconocer que la violencia, las disputas y las peleas son un gancho para ellos y atraen la atención de los espectadores entrevistados:

- *Porque son entretenidos, veo a la gente peleándose y es real, me divierto (E27).*
- *Es lo que hay. Pelean unos con otros y da gusto verlos (se ríe) (GD11).*
- *Me gustan las series porque no hace falta pensar demasiado (GD2).*

Podemos concluir que hay maneras bien diferentes de entender el concepto de entretenimiento, y todas y cada una ponen de manifiesto sensibilidades personales diferenciadas:

- *Me gusta lo de cocina y el cotilleo (GD13).*
- *Los de cotilleo me acaban aburriendo (E22).*

En este caso, por ejemplo, se pone de relieve que, por parte de algunas personas, incluso los programas denominados de telebasura, cuando son criticados, lo son por criterios relacionados con el binomio entretenimiento-aburrimiento, y no por criterios de sensibilidad ética o estética.

Se manifiesta, pues, una actitud de consumo muy acrítica, con la voluntad de dejar de lado no sólo las preocupaciones de la vida cotidiana, sino también la reflexión, el procesamiento de informaciones complejas o la vigilancia ética de aquello que se contempla.

6.1.2. Internet, entretenimiento y sociedad de la información

a) La fascinación por Internet

Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión se pone de manifiesto una tendencia muy grande y, por otra parte, previsible: mientras las personas de edad avanzada tienden a sentirse desbordadas por las nuevas tecnologías y por las prácticas comunicativas a las que han dado lugar, los jóvenes se han adaptado rápidamente y han migrado hacia ellas, sustituyendo por estas nuevas prácticas algunos de los consumos mediáticos tradicionales.

- *Si tuviera que decir lo que uso más, el ordenador. El ordenador, y de sobra (E15).*
- *Prácticamente me informo a través de Internet. No veo televisión ni escucho la radio (GD9).*

La fascinación por Internet cristaliza hoy sobre todo en la fascinación por las redes sociales:

- *Yo redes sociales, únicamente redes sociales (E19).*
- *Pero antes decía «Esto no me gusta, esto no me gusta». Pero al final, tienes que serlo (de la red). Si no, es como que no existes (GD7).*
- *Yo hay veces que me pregunto a mí misma si las redes sociales gobernarán el mundo. Tendrán poder suficiente... (GD7).*
- *Van a ser el quinto poder. El otro día leí un artículo que se refería a eso (GD7).*

La fascinación por Internet no es sólo cosa de jóvenes. Aunque el interés por la tecnología y por las nuevas prácticas comunicativas vaya muy ligado a la edad temprana, no es patrimonio exclusivo de los más jóvenes, como demuestra esta intervención extraída de un grupo de discusión de personas de edad avanzada: «Llevábamos una temporada practicando con el ordenador de los nietos, y ha llegado a interesarnos de tal manera que ya la semana pasada hemos comprado un portátil y estamos como aquel que dice aprendiendo» (GD13).

En contrapartida, pueden presentarse algunas actitudes más apocalípticas. La primera está extraída también de un grupo de discusión de personas de edad avanzada: «El ordenador destruye la familia» (GD15).

Y en relación específicamente con las redes sociales: «Veo muy bien las redes sociales, creo que están muy bien, muy interesantes y demás, pero están cortando mucho lo que yo pretendo desde el cole, que los críos salgan a la calle y jueguen. Que los críos salgan y que vean a la gente y que hablen con ella cara a cara» (E12). Pero estas dos últimas intervenciones son excepcionales. En general, incluso las personas mayores que no conocen o utilizan las nuevas tecnologías saben que son el futuro (y el presente) y que sus posibilidades son enormes.

b) Nativos e inmigrantes digitales

Llegados a este punto, vale la pena dedicar un espacio a la dicotomía creada por Marc Prensky, entre nativos e inmigrantes digitales. Es una dicotomía que ha adquirido un cierto predicamento en el ámbito educativo y que necesita algunas precisiones.

La vida cotidiana parece confirmar la clasificación. Y de algún modo se confirma también en esta investigación, por cuanto se descubre una notable disparidad de actitudes y de capacidades entre la gente joven y las personas de edad avanzada en relación con las nuevas tecnologías y con las nuevas prácticas comunicativas.

Los maestros y maestras constituyen uno de los colectivos que más oportunidades tienen de comprobar la diferencia entre los nativos y los inmigrantes digitales. He aquí el testimonio de una maestra el día en que anunció a sus alumnos y alumnas que iban a utilizar pizarras digitales: «Yo les cuento que existen las pizarras digitales y va a llegar un momento en el que tal... y yo, flipada, pensaba que estaba innovando y tal, y les digo y tenéis que bajar la pizarra... y me dice un crío: «Se dice calibrar, señó». Y yo, claro, le pregunto, «Y tú ¿por qué sabes esto?». Y me dice «Porque yo juego a la Play Station 3». Y yo callada, flipada. Me sentí... Tenía en aquel momento 26 años» (GD3). Tanto en las entrevistas como

en los grupos de discusión se evidencia el abismo existente entre las habilidades mostradas por los jóvenes en el manejo de las tecnologías digitales y el miedo y las reticencias que suscitan éstas en los mayores.

La aplicación del concepto de nativos digitales a los jóvenes vale en lo que atañe exclusivamente a la dimensión tecnológica del nuevo entorno comunicativo. En cuanto se va más allá en la relación con las tecnologías, comienzan a hacerse evidentes las lagunas. Por ejemplo, los entrevistados más jóvenes desconocen conceptos importantes, como el de las licencias Creative Commons, vinculadas al tema de la autoría (GD2). Y aun más en la capacidad de enfrentarse críticamente con mensajes o de las carencias relativas a un uso creativo y socialmente eficaz de los nuevos entornos. Esto lo iremos viendo más profundamente a lo largo del informe.

En cuanto al grupo de los mayores, hay efectivamente una reticencia muy grande ante las tecnologías, una actitud como de rendición, de haber llegado demasiado tarde a ellas. Se ve claramente en el diálogo que mantuvieron en un grupo de discusión una persona de 80 años y otra de 66 que había empezado a hacer sus pinitos con el ordenador y con Internet:

- *Si yo tuviera 66 años, yo también aprendo, pero con ochenta ya no (GD13).*
- *Las redes sociales están para un grupo determinado de edad. Hay alguna gente mayor, pero es más cosa de jóvenes (GD6).*

De hecho, la condición de inmigrantes (de inmigrantes no integrados) de la mayor parte de las personas de edad avanzada va más allá de su incapacidad para enfrentarse a las nuevas tecnologías. Se manifiesta también en su torpeza a la hora de decodificar mensajes audiovisuales, incluso en su nivel más elemental, como se comprueba en sus interpretaciones de los dos espots visionados:

- *Y después, lo que no entendí, es, cuando se sumerge en el mar, los pececitos, muy bien, pero sé lo que quieren decir con eso. Porque ahí no lleva el coche (E18).*
- *Me ha chocado que no se si la mujer se volvía por el chico o por el coche (E14).*
- *Lo resumiría, como que yo me creo que soy guay, que todo el mundo se fija en mí, pero después pasa un coche y no sé si es el coche, o la persona que va dentro, por lo que me pego un sopapo contra un cristal (E16).*

No se trata sólo de interpretar la significación primaria de unos anuncios. Es la decodificación de los mensajes en general lo que resulta dificultoso para algunas personas de edad avanzada:

- *No soy mucho de televisión, porque me parece que me lía mucho, porque si no estás mirando para ella no puedes enterarte de las cosas. La radio, como dice Leonardo, no te lía tanto (GD11).*
- *Por la mañana veo poco la televisión. Me gusta, pero me lía mucho (GD11).*
- *La televisión si te despistas un poco, por ejemplo si estoy fregando los cacharros, como la tengo de lado, no me entero. Pero sí me gusta la televisión (GD11).*

El matiz a la tópica distinción entre nativos e inmigrantes lo pone esta chica joven de un grupo de discusión: «Mi prima tiene 15 años y su manera de utilizar Internet es la que hemos comentado, Tuenti. Bueno, porno no, ¡que yo sepa! Pero Tuenti y Youtube para ver vídeos de Eminem y cosas así. En contraste, mi abuelo se ha hecho un informático impresionante, pero a él lo ves y utiliza bien Internet. Él lo utiliza bien, porque ve las páginas, se mete y se busca su información, se lee sus periódicos y luego se va a su aula fácil y se hace su curso de no sé qué. Lo ves cómo emplean ellos. Yo creo que la gente mayor pone muchísimo más interés en aprender» (GD12).

c) Equívocos en el supuesto interés por la información

La aparición de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el surgimiento con ellas de nuevas prácticas informativas y comunicativas han dado lugar a hablar de la sociedad de la información. Incluso, de manera seguramente excesiva, se habla de sociedad del conocimiento.

La denominación Sociedad de la Información es pertinente. Durante los últimos años se han generado, almacenado y manipulado más informaciones que a lo largo de toda la historia de la humanidad.

Pero la denominación Sociedad de la Información hace referencia más a las potencialidades del nuevo entorno comunicativo que al uso real que la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas hacen de estas herramientas y de estos entornos comunicativos.

La prueba es que ante la pregunta de cómo se informan, la mayoría de las personas de la muestra no responde citando un medio informativo, convencional u on-line, sino refiriéndose a buscadores o a otras aplicaciones de las nuevas tecnologías.

Las extraordinarias posibilidades informativas y comunicativas de las nuevas herramientas no pueden esconder el uso elemental, superficial, que hacen todavía una gran parte de los ciudadanos y ciudadanas del país. Si antes veíamos la connivencia con la sensación de pérdida de tiempo que muchos telespectadores

jóvenes asumen, otro lugar común es el cansancio en relación a la información política. La política se asume como algo que sólo afecta a los políticos y no como un concepto relacionado con el bien común y el interés general.

- *Sí, periódicos on-line suelo mirar prensa deportiva. Odio la política, no me gusta nada la política. Entonces lo que son los periódicos no suelo mirarlos mucho porque casi todos me hablan de esos temas (E12).*
- *Pues suelo mirar el correo Hotmail, «As», «Marca», y buscadores como Google (E7).*
- *Buscas información para ir a cenar, direcciones, teléfonos... (E23).*
- *Rutas de carreteras para ir de viaje, para comprar billetes de tren o de avión... (E23).*
- *Wikipedia es mi fuente principal de información (GD19).*
- *Contrasto las informaciones en Google (GD19).*
- *Las páginas que uso para informarme es Google (E25).*
- *Google lo uso para todo (E23).*

Frente a los amplísimos usos potenciales de las redes, se detecta que la mayor parte de los jóvenes realizan usos muy elementales, muy primarios, que están en una fase muy primitiva de la supuesta y deseada utopía de la sociedad de la información. No obstante, algunas personas de la muestra valoran las prestaciones tecnológicas que, hoy más que nunca, hacen posible el acceso y el aprovechamiento de una información abundante y asequible de manera inmediata:

- *La ventaja de Internet es que la información está colgada al momento y yo puedo acceder en el momento en el que yo quiera (E22).*
- *Nos facilita encontrar desde un piso hasta pareja, hasta una guardería para nuestros hijos, hasta... Estamos viviendo en una época en la que prácticamente desde tu casa puedes conseguir muchas cosas (GD7).*
- *En Internet puedes ampliar los detalles (G23).*
- *Además puedes escoger informaciones en el idioma que quieras (GD 26).*
- *En Internet te informan al momento, no tienes que esperar la hora (del informativo) (GD26).*

Esta obsesión por la instantaneidad se aplica también a otros ámbitos. Por ejemplo, al del estreno de series televisivas, que a menudo se adelanta en Internet: «La mayoría de jóvenes, al igual que yo, necesitan anticiparse y ver lo que ya ha salido en EE.UU esa es una de las razones por las que no esperamos al doblaje» (E8).

Todavía otra expresión de la obsesión por la instantaneidad: la reticencia a tener que esperar para poder ver otro capítulo:

- *A mí tampoco me gusta tener que esperar una semana (GD18).*
- *Las series todas por Internet, porque como me suelo acostar a las 11 y las series terminan más tarde y para no dejarla sin terminar, directamente no las veo. Luego me meto o directamente en Internet y me pongo una tarde a ver tres seguidas (E10).*

El consumo de medios afecta de esta forma a algo que había sido esencial en el anterior sistema de medios: la medición de audiencias. Podemos decir que los jóvenes dejan de tener un tipo de contacto con la programación de televisión, al no seguir ya con la misma fidelidad de décadas anteriores la programación de series. Sin embargo, acceden a esas mismas series pudiendo visionar varios capítulos seguidos ateniéndose a sus tiempos de ocio. Y dejando de depender de los programadores de televisión. Este incremento del sentido de la impaciencia puede ir también acompañado de otros efectos, algunos de ellos similares a los que se producían con tecnologías anteriores, como el zapping ante el televisor:

- *Descargo cualquier serie, veo un par de capítulos, no me gusta, cambio. Otra serie, un par de capítulos a ver si consigo que alguna me... Pero tampoco tengo ninguna especial (E12).*
- *Yo ahora me cuesta mucho más leer y he perdido hasta pues un hábito, la lectura. Como lo veo que todo está ahí... Es más cómodo (E9).*
- *Evidentemente, el tema de Internet lo que pasa es que lo amplifica todo: amplifica la verdad, y amplifica las mentiras, de eso no ha duda (GD18).*

6.1.3. La confusión entre información, formación y entretenimiento

a) Las inevitables interacciones

Hay unas confusiones significativas respecto a las relaciones que se establecen entre información y entretenimiento. Algunas de las personas entrevistadas o de las que formaban parte de los grupos de discusión sostienen la falsa creencia de que se están informando cuando, en realidad, simplemente se están entreteniéndolo (y a veces incluso desinformando). Es el caso de los que presentan como momentos de consumo informativo el visionado de programas como «Españoles en el mundo» o «Callejeros» (GD 20).

Es un hecho contrastado que la espectacularización de la información encuentra público entre los ciudadanos y ciudadanas españoles, como lo es también que contribuye a fomentar hábitos de consumo acrítico.

Algunas personas de la muestra se consideran informadas por el simple hecho de que siguen de una manera regular programas radiofónicos como «La competencia», de RAC1 (en Cataluña), escuchado en directo en la radio o en diferido en Internet:

- *En plan burlesco, sabes la verdad de las cosas (GD27).*
- *Te enteras de lo que pasa, pero con humor (GD26).*

Esta confusión es alimentada, de manera intencional o involuntaria, por los profesionales de la información. Las cadenas de televisión y los profesionales que recurren a Internet para informar saben que se deben someter en alguna medida a las exigencias del espectáculo si quieren tener un público fiel.

Claro está que no todas las personas de la muestra se prestan a esta confusión entre información y entretenimiento:

- *En la televisión te dan sólo una pincelada de una información y tú la complementas con Internet (GD27).*
- *El año pasado cuando salió todo el tema de los piratas lo que te estaban transmitiendo todas las televisiones era que los piratas, los piratas..., pero te pones a buscar por Internet información y resulta que era gente que les estaban robando el pescado durante mucho tiempo (E12).*
- *La noticia muchas veces hay que verla de distintos puntos de vista, porque desde aquí son unos piratas, pero desde ahí son unos capitalistas que les estamos quitando la forma de vivir de esta gente pobre. Y realmente es así. O sea, lo vi en un video de 15 minutos que me impactó bastante y escrito por un europeo (GD7).*

Lo que es cierto, y refuerza las conclusiones de otras investigaciones recientes, es que la información no se asocia por parte de la audiencia con el concepto de servicio público, e incluso forma parte del «agujero negro», que representa para los espectadores españoles la falta de identificación del concepto de servicio público como algo que pueda ser aplicable a la realidad de la televisión en España. Éste es otro de los aspectos que debería reforzar la necesidad de formar a unos espectadores críticos y usuarios activos de los medios de comunicación.

Cuando se les pregunta por el programa ideal, hay algunas personas que explicitan la información como ingrediente pero que en realidad lo que desean está muy cerca del entretenimiento. Para ellas el formato debería ser muy dinámico, con humor, con noticias útiles como las que tienen que ver con la salud, con un enfoque muy atractivo y comprensivo. ¿En la línea del espectáculo?

El problema es también de equilibrio, de medida. Y, en cualquier caso, esta estrategia de convertir la información en espectáculo es un arma de doble filo, que

puede dar y quitar espectadores. El recurso a la sangre, por ejemplo, provoca atracción en algunas personas y rechazo en otras.

- *Hay muchas cosas que es mejor que no las sepamos (GD19).*
- *No veo cosas negativas en la información y en el entretenimiento, es para desconectar y ya está (GD20).*
- *Las noticias las veo si están puestas en casa. Si no, no. Yo me informo por la gente... ¿Has visto lo de Haití? Aunque no quieras, te enteras igual, porque lo ponen por todos sitios (GD19).*

A la confusión entre entretenimiento e información habría de añadir la confusión entre entretenimiento y formación. Son muchas las personas (incluidos algunos profesionales) que se acercan a la formación y al entretenimiento entendiéndolos como compartimentos estancos, como actividades diferenciadas. Es como si la formación no pudiera ser entretenida (quizás sin unas mínimas dosis de entretenimiento no hay formación y con demasiado entretenimiento tampoco) y como si el entretenimiento no formara (o no deformara, según los casos):

- *A mí no me afectan estas series en la manera como veo el mundo (G22).*
- *Las series que vemos nosotros no transmiten valores (G22).*

Estas dos citas demuestran que hay personas que no son conscientes de que las series de televisión se han convertido en uno de los principales vehículos de transmisión cultural en las sociedades desarrolladas.

Quizás vale la pena acabar este bloque con algunas aportaciones de carácter bastante apocalíptico:

- *Yo con todo el rollo Belén Esteban, estoy muy decepcionado de la raza humana (GD3).*
- *Lo que a mí me da la sensación, francamente, es que yo veo unos minutos del «Sálvame Deluxe» y mi propio coeficiente intelectual se va reduciendo, mueren neuronas seguro (GD12).*
- *Tengo amigos que no salen a la calle porque están siempre mirando la tele. Su vida es la tele (GD26).*
- *La vida te está pasando por el delante y tú estás en casa mirando la tele (GD26).*

El reconocimiento de que algunas veces el propio entrevistado se pueda considerar a sí mismo consumidor compulsivo de imágenes –lo que en Estados Unidos se ha dado en llamar «patatas en el sofá» (coach potatoes)– resulta novedoso. Es un fenómeno significativo el hecho de que los propios telespectadores asuman

esta condición, ya que lo habitual es identificar a «los otros» como grandes consumidores de televisión.

b) La cultura del «zapping»

Muy vinculado a los conceptos de información, entretenimiento y formación está el tema del «zapping», entendido en un sentido estricto y en un sentido amplio. En otras palabras, aplicado tanto a la televisión como a Internet. Es en este sentido que puede hablarse de una cultura del zapping, como algo que va más allá de un comportamiento puntual ante las pantallas.

El zapping tiene que ver con la búsqueda constante de gratificación sensorial, propiciada por la creciente hiperestimulación que han venido ofreciendo las pantallas tradicionales y por el cambio constante que facilitan las nuevas pantallas.

Pero el zapping puede tener que ver también, como consecuencia de todo ello, con el sistema de semi-atención o de dispersión con el que los espectadores han ido acostumbrándose a aproximarse a los medios:

- *(La radio y televisión) te permiten hacer otras cosas mientras... (GD3).*
- *Mientras estás oyendo, tienes una atención ahí que no es total. Bueno, si dicen algo de pronto que llama la atención, le prestas atención; si no la tienes ahí como de ruido de fondo (GD3).*
- *Hago «zapping», cuando estoy comiendo o lo que sea, hago zapping y el que en ese momento esté poniendo la noticia que más me interese luego me quedo ahí un rato, y cuando ponen algo que no me interesa vuelvo a hacer «zapping» y me voy a otro informativo (GD3).*
- *Eso de sentarme a ver una hora de informativo, de «pe» a «pa», yo creo que eso no lo hago desde hace más de diez años (GD3).*

Este tipo de comportamiento fragmentado se produce también cuando se enfrenta uno a forma de comunicación escrita. Lo vemos en este testimonio: «Tenemos en el trabajo periódicos físicos y siempre echas un vistazo. No los leo de forma completa, pero los ojeo» (GD3).

Una de las personas de la muestra es capaz de hacer una interesante reflexión sobre el resultado de este tipo de comportamiento: «Como somos consumidores parciales de la noticia, es decir, no la lees ni la escuchas en su totalidad, lo que decíamos, vamos haciendo zapping, yo creo que al final lo que nos queda es un mensaje sesgado» (GD3).

La intervención merece un comentario. Si es interesante no es solo porque aporta una reflexión sobre los efectos de este tipo de comportamiento. También lo es porque pone de manifiesto, sin pretenderlo, la insuficiencia de las aproximaciones simplemente cognitivas en la educación mediática. Es decir, demuestra que no basta comprender una experiencia para poder vivirla de una manera madura. Se pueden conocer los efectos negativos de un determinado comportamiento y ser incapaz de sustraerse a él.

6.2. Informativos

6.2.1. Interés por la objetividad

a) La objetividad como utopía

De los comentarios de los sujetos de la muestra en torno a la temática de la información se desprende que una mayoría tienen un interés explícito por el rigor informativo, por la objetividad, lo que comporta un rechazo de todo el que sea manipulación.

- *Ahora mismo lo que más me interesa es que se hagan noticias que cuenten la verdad (E9).*
- *De un informativo valoro sobre todo que sean objetivos, que no modifiquen la noticia a favor de un partido político o de otro (E22).*
- *Lo que más valoro de un informativo es la imparcialidad (E31).*
- *Lo que busco o valoro de un informativo es que sea imparcial, que te dé las noticias lo más real posible (E28).*
- *Llegan a un límite al que no deberían llegar, porque tú, por ejemplo. ves la misma noticia en dos cadenas diferentes... y parece otra (GD1).*
- *Valoro la precisión, exactitud y veracidad (E26).*

Esta supuesta búsqueda de la veracidad, de la imparcialidad, a veces confundida con una supuesta objetividad, va acompañada a veces de la certeza de que es imposible encontrarla: «En un informativo busco que sea objetivo, pero es imposible. Miro a sabiendas de que ya sé qué me explicarán. Siempre sabes hacia dónde tira cada cadena y como te dirán las cosas» (E23).

Una persona había participado en un estudio comparativo entre periódicos distintos y había hecho un descubrimiento al respecto: «Las cinco primeras páginas de los cinco diarios parecía que estábamos en cinco mundos distintos, ¡la misma noticia! Y era complementemente distinta en los cinco diarios» (GD14).

Para algunas personas la convicción de que es imposible alcanzar la objetividad informativa incluye Internet, como se verá más adelante. Es interesante ver cómo los propios espectadores resaltan la importancia de valores como la equidistancia, la ponderación, la veracidad o la necesidad de que los informativos sean honestos, términos casi idénticos a los que constituyen las aspiraciones de los profesionales de la televisión en dos modelos asentados de televisión pública. En una reciente investigación comparativa de Retis, Lamuedra y García y Matilla⁹, que incluía entrevistas en profundidad a profesionales de BBC y TVE, se comprobaba la identificación de estos con términos iguales o similares a los ya citados.

b) Relativizando el concepto de objetividad

No faltan, en fin, aportaciones que ponen de manifiesto la comprensión de la relatividad del concepto de objetividad:

- *¿Objetividad dentro de la comunicación? Es... desde mi punto de vista que alguien lo está contando... Incluso tu propio cerebro te traiciona para contar las cosas, porque ves la información de una manera, la analizas, y como... Alguien la ha tenido que realizar y escribir, la ha tenido que escribir con su propio concepto de la vida (GD3).*
- *La gente busca la información con la cual esté de acuerdo, que no le encabrone (...). Yo escucho la SER y entonces la corrupción está en Valencia y está en Madrid; y escucho la COPE y entonces la corrupción está en Andalucía y en Galicia (habría querido decir otra región en la que gobernara el PSOE (GD3).*
- *Todo está en lo que te quieras creer, creo que sí es fiable. No lo garantizo, pero tampoco puedo garantizar que las informaciones de la televisión y la radio sean verdaderas, ni la de los periódicos y las revistas. Por tanto de alguien te has de fiar (E7).*

En esta última intervención la relatividad se relativiza (valga la redundancia) en aras de lo pragmático. Para tener la sensación de que se controla de alguna manera la realidad, pasamos por alto la exigencia de cuestionar la fiabilidad de las informaciones. Y esto puede acabar convirtiéndose en un hábito: «No lo sé. Pero creo que la propia Internet nos ha generado un hábito. Entonces nadie se cuestiona si eso es cierto o no es cierto» (E9).

c) Información y opinión

A algunos participantes en los grupos de discusión les gusta que las noticias contengan opinión:

9 Callejo, J.; Lamuedra, M. y García Matilla, A. (2010). «El agujero negro en el sistema español de comunicación mediada: el servicio público», en Retis, J.; Lamuedra, M. y García Matilla, A. (Eds.). Los informativos diarios en BBC y TVE. Madrid, De la Torre; 125-172.

- *En Tele5 me gustan los comentarios que hacen (...). Te dicen si se bueno o se malo (GD25).*
- *En cambio, hay otras personas que rechazan abiertamente este planteamiento porque lo consideran manipulador:*
- *Los periódicos diferencian noticia de opinión. La televisión, no (GD25).*
- *Hay otras cadenas, como Cuatro o la Sexta, que convierten sus informativos en artículos de opinión constantes (E6).*
- *Dicen que han enviado 300 soldados a Afganistán y una cadena dice que está superbién y otra supermal. Y tú dices: ¿Cómo que está superbién? (GD25).*
- *En uno de los grupos se genera un debate sobre este tema:*
- *No puedes dar tú opinión, hay que dejar que la gente se cree la suya (GD19).*
- *Sólo diciendo una noticia o sólo con que esté en portada, ya es opinión (GD19).*

Es un debate similar al que generan los informativos de autor, al estilo de los que presentaba Iñaki Gabilondo en el ya desaparecido canal CNN+. Unos ven bien que se posicione porque lo dice claramente (GD19). Otros no lo ven bien porque influye más (GD19).

En algunos casos hay una actitud muy crítica con la manera como se afrontan las informaciones, por lo que puede comportar de manipulación:

- *Lo de la gripe A fue un chiste. Hasta mi abuela se dio cuenta de que nos estaban engañando. La gente es cada vez más lista (GD25).*
- *La crisis ha estado muy manipulada por los telediarios. Si oyes a todas horas que hay crisis, no te vas a comprar los tejanos que querías. Y las empresas aprovecharán para echar a gente (GD25).*

d) De la crítica al apocalipsis

Hay algunos comentarios que parecen adecuarse a lo que debería ser una actitud reflexiva, crítica, madura ante las informaciones mediáticas, tanto en la televisión como en Internet:

- *La información en Internet se ve si la ha escrito alguien que sabe o alguien que no (G22).*
- *En Internet se ve enseguida claramente qué es fiable y qué no. Se ve la fuente (GD27).*
- *Los telediarios son ya un circo, quizás menos TVE1 o TV3 (G23).*
- *Yo creo que por la guerra por ganar audiencia ha hecho de los informativos, verdaderos circos. Y el cómo se da la noticia y el nivel de sensacionalismo de algunas cadenas, hace que pierda toda credibilidad (GD7).*

- *No, la prensa no, porque dice las mismas estupideces que dicen en la televisión y en la radio (E18).*
- *Nos explican la mitad de la mitad de la mitad (G23).*
- *Bueno, yo creo que hay mucho lo de pan y circo también, pero con lo del Papa sí que se vio claramente qué medios tiraban para un sitio y qué medios tiraban para otro. Porque, por ejemplo, ponías una determinada cadena y veías un éxito, un montón de gente..., y luego en otras un fracaso total (GD5).*
- *El orden de las noticias afecta a la objetividad, lo primero que el espectador ve parece que es lo más importante (G23).*

Es interesante comprobar que, aunque no se sepa lo que es el servicio público, algunos telespectadores consideran que la información más creíble, aunque no necesariamente la identifiquen con el concepto de calidad, es la que suministran las televisiones públicas, sean estas de ámbito estatal o autonómico, como es el caso de TV3 o de TVE .

A veces se detectan también algunas actitudes apocalípticas ante las informaciones televisivas:

- *Lo único que podemos hacer sobre las noticias es apagar la tele (G23).*
- *No consumirlas (G23).*

Para finalizar este apartado, conviene hacer mención de algunas aportaciones más o menos diversificadas en relación con el grado de influencia de las informaciones mediáticas:

- *A los jubilados les influyen mucho todas las noticias (GD19).*
- *A todos según el tema, si te afecta (GD19).*
- *La gente mayor no es consciente de la influencia, dicen que aprenden y te enteras de todo lo que pasa, sobre todo de lo malo (GD21).*
- *Si el informativo te gusta, te lo crees todo (GD22).*
- *Los más ignorantes somos los que más nos lo creemos (GD21).*

6.2.2. Carencia de criterios sólidos a la hora de elegir las cadenas

a) Disparidad de criterios de preferencia

De los comentarios que hacen las personas de la muestra cuando se les pregunta qué cadenas televisivas utilizan de manera preferente para informarse se desprende que las hay que no demuestran tener unos criterios sólidos a la hora de elegir:

- *Veo las noticias de La 1 porque es la que se ve en mi casa (E22).*
- *¿Si la información de Internet es fiable? Sí, la misma que en papel, pero gratis y más actualizada (E23).*
- *La 1, la hemos visto muchos años y no cambiamos (GD25).*
- *La 1 porque me obliga mi padre (GD25).*
- *Por costumbre, siempre hemos mirado la misma cadena (GD26).*
- *Cuando estaba el Arguiñano, me tragaba el de Telecinco porque estaba Arguiñano, y ya después no cambiaba (GD3).*
- *Antes, como yo era un hipnotizado de los Simpson, pues Simpson y después informativo (GD3).*
- *No me baso en nada para elegir cadena. Porque después hacen los Simpson (E23).*

Este efecto arrastre es muy conocido en la psicología de los medios. Y es un buen indicio de que los criterios que mueven el individuo no son reflexivos, maduros, autónomos. «Porque me he acostumbrado a ver los informativos en Antena 3 y me parecen los mejores, pero no sé por qué» (E29).

Esta última intervención es un buen ejemplo del efecto rutina en el consumo mediático: a base de repetir una y otra vez una determinada acción se acaba convirtiendo en una necesidad y se incrementa la convicción de que es la más adecuada, aunque no se puedan encontrar justificaciones racionales coherentes.

Ya se ha indicado que la obsesión por el entretenimiento también es para algunas personas, de manera explícita o implícita, un criterio a la hora de elegir las cadenas para informarse:

- *Que no sea muy largo, que te haga pasar un buen rato, pero que no se haga pesado, que sea divertido (E22).*
- *Que sea muy breve, que expliquen qué ha pasado durante el día, pero que no se estén cuatro horas (E27).*
- *Esta tendencia se evidencia también en la elección del canal preferido que ve una de las personas de un grupo de discusión:*
- *El canal autonómico 3/24, porque dan deportes, tiempo, etc., En 20 minutos te enteras de todo (GD25).*

Es una concepción de la información de usar y tirar, del «prêt-à-porter», del «fast food», de la cultura del zapping, de la superficialidad.

b) La justificación de los criterios

También resulta significativo, en esta misma línea, el motivo por el que otro sujeto de la muestra hace la elección de su canal de televisión preferido para informarse:

- *Tele5, porque me gustan los comentarios que hacen. Te dan su opinión, si es bueno o malo (GD25).*
- *En contrapartida, la postura opuesta:*
- *Tele5 es la única que no veo, que directamente ya quité de los canales (E12).*

En uno de los grupos de discusión, compuesto por jóvenes de entre 15 y 25 años, se les preguntaba qué cadena consideraban más objetiva. Tres contestaron que Antena 3, otros tres que Tele5 y uno respondía que La 1, aunque por un motivo muy peregrino: «La primera con ‘El tiempo’ no se equivoca...» (GD8).

En otros casos, las personas de la muestra parecen tener criterios muy definidos..., pero no por esto menos discutibles:

- *Bueno yo principalmente veo el informativo de Televisión Española porque es el único informativo que es objetivo plenamente (E6).*
- *al contrario:*
- *La 1, al ser pública, siempre barre para casa (GD25).*

Parecería que las privadas, por el solo hecho de serlo, ofrecen una información más creíble, sin condicionantes de ninguna clase. Pero es curioso que también haya el comentario opuesto:

- *Ninguna se aproxima a la realidad. La Cuatro la que más. No sé, quizás porque es privada (GD25).*
- *Las televisiones públicas no es que sean menos objetivas, pero sí que están más condicionadas, más ligadas al partido que esté en ese momento, que deforman la realidad a su manera, ellos te cuentan la realidad como a ellos les interesa (GD2).*

Esta vez se repite el estereotipo, pero al revés, con la misma carencia de sentido crítico.

- *Me gusta el informativo de la CNN por el alto grado de objetividad, cuando hoy en día está en bancarrota la objetividad (E11).*
- *En el caso de los jóvenes haría falta hablar, más que de falta de criterio, de imposición de criterio, como ya se ha podido comprobar:*
- *Mi padre manda (GD19).*

Curiosamente, en algunos casos el padre manda excepto en los deportes, que eligen ellos. Los padres miran A3 y ellos TV3, Cuatro o la Sexta. Van a buscar la noticia que les interesa (GD19).

En general parece que los jóvenes se informan de manera preferente a través de Internet, seguida por la televisión, con un peso menor (GD19). Y la gente mayor tiende a informarse sobre todo a través de la televisión y de los diarios gratuitos (por el precio y por problemas de vista). Les gustan las de proximidad, porque explican noticias de su entorno y en algunos casos por la proximidad lingüística.

El tratamiento informativo del problema lingüístico y nacional es fuente de conflictos o de controversias en alguna comunidad autónoma: «Hablan de nosotros como si fuéramos unos bichos raros, como si sólo habláramos en catalán, y eso se mintiera» (GD21).

En las intervenciones se hace patente otra contradicción: la mayoría leen poco el periódico y ven bastante televisión, aun cuando creen que la información es mejor en los periódicos, porque supone un esfuerzo y porque hay más noticias. En cambio, en la televisión lo explican de buenas a primeras de manera muy rápida y las noticias son mucho más cortas (GD 21).

Algunos jóvenes dicen que comentan las noticias con los padres. O que más bien las discuten. La gente mayor, en cambio, las acostumbra a comentar en el parque y no en casa, porque muchos son viudos/os.

6.2.3. Las ventajas informativas de Internet

a) Confianza en el nuevo soporte

A medida que se va descendiendo en la franja de edad se va observando una progresiva valoración positiva de Internet como sistema de información. Se tiende a subrayar sus potencialidades informativas por encima de las que ofrecen los sistemas clásicos como la prensa escrita, la radio o la televisión:

- *Creo que Internet es un medio en el que puedo leer desde el periódico hasta la última noticia de la radio y la última noticia de televisión. Es el medio actual más al día para poder informarme y tiene un escaparate más amplio (GD7).*
- *Yo ahora, por ejemplo, cuando escucho la radio, y puedes participar a través del Facebook, por internet. Y luego la que presenta dice: «Por el Facebook han dicho, este de Valencia ha dicho tal...». No te va a leer lo que ha dicho toda la gente, pero sí que hay una serie de canales donde la gente puede participar (GD7).*
- *Además en Internet tienes la posibilidad de discutir con otras personas sobre el tema del que se está hablando. Hay la posibilidad de escuchar, ver y debatir. Una opción que en televisión no puedes (GD1).*

- *Yo creo que el problema de parcialidad es igual en los dos, es muy difícil encontrar una información verídica en ambos medios. Pero es más fácil contrastar en Internet que en televisión (GD1).*
- *Por eso yo creo que en parte es mucho mejor Internet porque si no te enteras puedes volverlo a ver. En cambio, en la tele te lo dicen y espérate a la noche a que repitan la noticia para ver lo que te interesa (GD1).*
- *Algo hemos visto en los hijos y en los nietos que al final hemos caído en la tentación de picotear ahí (El único del grupo que accede a veces a Internet) (GD4).*
- *Y ahora el Twitter también es muy inmediato porque además te da una lista de los 10 temas más tratados en el mundo y si alguno te interesa vas allí (GD5).*

b) Equívocos respecto a la fiabilidad de Internet

Esta valoración de las excelencias de Internet como sistema de información lleva a algunos equívocos a la hora de valorar su fiabilidad:

- *Internet también es igual, porque el que escribe un artículo puede tener una idea..., pero es más objetivo (GD1).*
- *No sé, porque lo que ocurre en Internet es que cualquiera de nosotros puede poner información. En la tele no todo el mundo accede y lo tienen controlado unos grupos. Y eso es lo bueno de Internet (GD1).*
- *En la televisión el ritmo te lo dan marcado y en Internet tú puedes buscar y seleccionar temas que te interesen y no te interesen y verlos o no, o escucharlos o lo que sea GD2).*
- *Si quieres un tema concreto puedes incluso buscar en varias fuentes sin tener que estar pendiente de a qué hora es el telediario y en qué momento del telediario te da esa noticia y si la da, claro (GD2).*
- *Hay una falta de principios morales en el periodismo. En todos los medios de comunicación. Por eso no los veo. Si veo algo, son noticias de Internet (GD3).*

De este comentario parece desprenderse que los periodistas de Internet son de otra raza. O que en Internet las noticias no las cuelgan los periodistas y que, en consecuencia, no están condicionadas por intereses económicos, ideológicos o éticos.

- *Pero lo bueno que tiene Internet es que la gente puede dejar sus comentarios. Entonces puede opinar. Si tú lees una cosa y ves que 40 comentarios están diciendo «esto no es verdad, esto es una buena criba para diferenciar la verdad de la mentira. Es mejor que ver la tele y creérselo todo (GD9).*
- *Tengo más abanico. Puedo oír 450.000 opiniones. Entonces ya no estoy oyendo la opinión de una persona, estoy oyendo 450.000 opiniones (GD9).*
- *Es más fácil de manipular la información en Internet (G23).*
- *No me gusta la televisión porque cada canal tiene su ideología. Prefiero Internet (E24).*

En este último comentario hay implícita la convicción de que Internet es un espacio libre, no condicionado, no manipulado, un espacio en el que no se ponen en juego los intereses económicos, políticos e ideológicos que condicionan las cadenas televisivas. Esta confusión la comparten algunas personas de otros grupos de discusión: «El mejor medio de información es Internet, porque la televisión, según la cadena, informan de una manera o de otra» (GD27).

Pese a esta tendencia hacia una actitud positiva ante Internet, tampoco faltan comentarios apocalípticos, provenientes a veces de los más jóvenes. En algunos casos, estos comentarios están tan llenos de prejuicios como los anteriores:

- *Yo qué sé, pues bueno depende de la fuente, si la ponen en un periódico, vale. Pero si la ponen en un foro, y es algo demasiado..., no me la termino de creer hasta que lo busco en un periódico (E15).*
- *En general de Internet me fío menos que de los periódicos, y ya es decir (GD14).*
- *A mí me parece que Internet no es la objetividad, sino una manera de camuflar intereses (GD17).*
- *Pues la verdad es que no sé si se podría garantizar que la información en Internet es fiable, igual que no me lo garantizan en ningún otro sitio (E19).*
- *Internet te da la posibilidad de leerte cinco periódicos, y más extranjeros, para que puedas contrastar la noticia. Sí, sí, Internet da mucha información y no es fiable, pero ¿cuándo la información ha sido fiable? (GD17).*
- *La puesta en entredicho de la fiabilidad informativa de Internet va más allá de la información política:*
- *Hoy en día mucha gente decide investigar por Internet cómo curarse de determinada enfermedad en lugar de ir al médico. Esto puede ser peligroso (...). El criterio de la mayoría no muchas veces es válido (GD9).*
- *La valoración que le dan los usuarios a estos hoteles (me ha gustado esto, no me ha gustado aquello; esto está bien, lo otro no lo está) me parece más fiable que cualquier tipo de publicidad del hotel (GD9).*
- *Yo solía fiarme de estos comentarios también, pero el otro día vi en la tele que una empresa contrató a otra empresa para que escribiera comentarios sobre sus hoteles (GD9).*
- *Yo estoy con una historia ahora de eucaliptos y estamos investigando sobre eucaliptos y mucha información actualizada está en foros y al llegar ahí te das cuenta de que al no controlar ese foro desde su nacimiento, la información que te llega dices no sé si este tío está financiado por la industria forestal, no sé si trabaja para estos (GD5).*
- *Internet está lleno de mierda (GD1).*
- *Tiene un riesgo: hay mucha porquería en Internet (GD6).*

- *Puedes consultar la Enciclopedia Británica que es más seria (GD6).*

Podemos concluir que la falta de una educación en competencia mediática hace que muchas personas opinen de una manera o de otra sin atender a criterios lógicos: la sensación que produce es la de que hay personas que piensan que los medios convencionales sí están en manos de propietarios que tienen unos intereses concretos, mientras que en Internet no se dan los mismos sesgos. En otros casos, la demonización se centra en Internet, opinando que es en la red donde está la basura, sin reconocer las ventajas o aspectos positivos de la red. Esta polarización descubre la ausencia de esa educación en competencia mediática que permita contar con ciudadanos críticos y contribuya a reforzar el debate democrático.

6.2.4. Conciencia de los condicionamientos a los que están sometidas las informaciones

a) El funcionamiento de las empresas informativas

Hay resultados contrapuestos respecto al grado de conciencia de los condicionamientos de toda clase a los que están sometidas las instituciones que se dedican a la información, tanto públicas como privadas.

En uno de los grupos de discusión, compuesto íntegramente por jóvenes, cuando se les pregunta si saben cómo funciona la redacción de un periódico, se hace el silencio. Luego, algunos aventuran unas respuestas tópicas:

- *Supongo que rápido, preparando la noticia del día siguiente (GD8).*
- *A marcha forzada para dar la noticia de un día tras otro (GD8).*

Más adelante, cuando se les pregunta si conocen las funciones que cumplen las diversas personas que intervienen en la redacción de un periódico, el silencio vuelve a ser total (GD8). Hay otros grupos en los que sí se tiene una idea, pero muy vaga e imprecisa.

El conocimiento o desconocimiento del funcionamiento de las empresas informativas tiene mucho que ver con el conocimiento o desconocimiento de las fuerzas de poder que subyacen en ellas y que condicionan la praxis informativa. ¿Cómo influyen estas fuerzas? «De dos maneras, una es la cuota de pantalla que llaman, y otra es la cuota de poder, a favor de un grupo político, entonces son grupos de poder» (GD14).

Por descontado, hay personas que son conscientes de la existencia de estas fuerzas y hasta de cómo interaccionan entre ellas:

- *Tiene más fuerza la economía que el grupo político. En un momento dado va a condicionar más el dinero que el grupo político (GD7).*
- *Televisión y los periódicos son los mismos grupos con diferentes soportes (GD25).*

Esta última intervención sintetiza muy bien las aportaciones de uno de los grupos que afrontaba el tema de los informativos con una notable capacidad crítica.

En cuanto a las maneras de explicar cómo afectan al periodista estas presiones del poder, hay diferencias sustanciales:

- *El Sr. director va y le dice al redactor lo que tiene que decir. Cada uno dirige la información a su manera para su criterio y movido por un grupo político o por un grupo económico. En ese aspecto estamos manipulados (GD4).*
- *Los periodistas aunque quieran decir la verdad no pueden decirla, porque como digan la verdad le cortan la cabeza (GD14).*
- *En algunos casos lo analizan de una manera un poco más matizada:*
- *Hay favores prestados y eso me consta. Yo te llamo si hay noticia pero tú cuando yo te necesite vas a dar la que yo te diga, y es que es así, comprobado, vamos de primera mano (GD5).*
- *Las teles y los medios son casi de propaganda, y las teles están asociadas o subvencionadas por los partidos políticos. Han perdido la independencia (E11).*
- *No es que los periodistas se vendan, sino que buscan el trabajo donde más comfortable van a estar (GD14).*

b) El conocimiento de estrategias informativas

Algunas personas de la muestra tienen conciencia de las estrategias que utilizan las cadenas para captar y mantener la audiencia y para servir a la propia ideología. Se hacen comentarios explícitos sobre el uso del sensacionalismo por parte de cadenas como Antena 3 y Tele5, sobre los sistemas de autopromoción que utilizan todas las cadenas y sobre la ideología que subyace en cada una de ellas (GD19). Algunas de estas personas conocen incluso algunas rutinas productivas a las que recurren los medios, como la de vender la noticia al editor (GD 19).

Se hacen algunas aportaciones colectivas explícitas al recurso a la violencia como sistema para captar y mantener audiencias:

- *La violencia impacta más y te interesa más (GD19).*
- *Eso es la noticia (GD19).*
- *Van a buscar el morbo (GD19).*
- *En el fondo es lo que queremos ver (GD19).*

También se hacen comentarios respecto a los sistemas de desinformación utilizados en algunos casos: «Los medios esconden información, por intereses económicos o de estado, por peligro de alarmismo» (GD19).

En el extremo contrario, hay personas que manifiestan un desconocimiento casi total de los grupos empresariales que están al mando de los medios informativos y de las rutinas de producción que condicionan la fiabilidad de las informaciones. «Pues yo qué sé, un montón de gente ahí, en oficinas, creando noticias, gente redactándolas y publicándolas. O algo así» (GD1).

Estas personas tienden a confiar en el criterio del periodista para seleccionar las informaciones en función de su importancia. No ven ningún tipo de manipulación (GD21). Otros, en cambio, han tomado conciencia de la existencia de mecanismos manipulativos cuando se han visto directamente afectados por una información. En este caso se trataba de un barrio de nueva construcción. Pero estas personas se hicieron conscientes de los condicionantes, no de los motivos:

- *Te lo cortan (GD3, haciendo referencia a un periodista que la entrevistó).*
- *No sale todo lo que dices (GD21).*
- *Según qué cosas no se pueden decir, no hay libertad de información (GD21).*
- *No lo ponen porque los mandatarios pueden cargarse a los periodistas (GD21).*

Estas opiniones resultan sumamente relevantes porque dan idea de cómo un proceso de alfabetización mediática o de educación en competencia comunicativa debería confrontar a los ciudadanos y ciudadanas con casos prácticos concretos. El derecho de acceso de los ciudadanos a una comunicación veraz y que cumpliera un servicio público eficaz es uno de los retos. El ciudadano que ha vivido en su propia carne la desinformación o ha sido testigo de los procesos que entran en juego a la hora de editar la información será siempre un perceptor más crítico del proceso comunicativo.

c) Contradicciones entre conocimientos y actitudes

En otro orden de cosas, merece ser destacado el caso de una de las personas entrevistadas, que es capaz de establecer asociaciones entre periódicos y partidos políticos: «El Periódico» (PSC), «La Vanguardia» (CIU), «El País» (PSOE), «El Mundo» (PP). Pero se trata de la misma persona que nunca compra periódicos (sólo los mira cuando los encuentra), y que no se basa en ningún criterio racional a la hora de elegir la cadena para informarse (la escoge porque después hacen los Simpson) (E23).

Esta persona sería un buen ejemplo de la disociación que puede llegar a haber entre conocimientos y actitudes. Se pueden tener conocimientos suficientes sobre los intereses económicos y políticos que mueven los medios informativos sin tener una actitud crítica hacia estos medios y hacia el día a día de su praxis informativa.

Vale la pena destacar también en este apartado las sensaciones que generan algunas cadenas:

- *Algunas personas no saben por qué, pero creen que TV3 es más real, que se aproxima más a la realidad (GD21).*
- *Yo prefiero La 1 porque hablan castellano, pero las noticias de TV3 tienen más veracidad, te lo dicen como con más realismo, más directo (GD27).*

A otras personas Antena 3 les inspira confianza por la presencia de Matías Prats, seguramente como herencia de su padre (GD21). Algunos consideran que Tele5 es la que se aproxima menos a la realidad, seguramente porque mezclan la cadena con los programas rosas de que hace gala (GD21).

Sin lugar a dudas, estas sensaciones que despiertan las cadenas, a menudo de manera injustificada o poco fundamentada, tienen un peso en el grado de credibilidad que se asigna las informaciones que transmiten.

También merece la pena destacar el caso de una persona de la muestra que ha estudiado comunicación y que no tiene ni idea de estas asociaciones concretas entre capital e ideología.

El desconocimiento de los intereses ocultos en los medios se pone de manifiesto también en relación con las nuevas tecnologías y las nuevas prácticas comunicativas. Por ejemplo, algunas personas de la muestra no saben qué contestar cuando se les pregunta qué uso hacen las empresas de Internet de los datos que ellos y ellas suben (GD2).

6.2.5. Confusiones entre imagen y realidad

a) La imagen como presencia y como ausencia

La cultura occidental está muy influenciada por el sentido de la vista. Expresiones muy populares como la de «lo he visto con mis propios ojos» ponen de manifiesto hasta qué punto está arraigada la convicción de que la visión es un criterio de fiabilidad.

Para algunas personas el proceso de visión es infalible. La visión no es una construcción de la realidad por parte del sujeto que mira, sino una captación fiel de la realidad.

Tampoco hay conciencia, por parte de estas personas, del proceso de construcción que realiza la persona que graba, codifica y selecciona las imágenes que acompañan una noticia en un informativo.

Estos desconocimientos o confusiones se traducen en la confianza ciega que algunas personas depositan en aquellas noticias mediáticas que se presentan ilustradas con imágenes. Se les otorga de manera automática un «plus» de credibilidad.

- *La foto te enseña algo real, mientras que lo otro es algo que... que escribe su opinión (GD2).*
- *Sí, con imágenes la información, hasta cierto punto, es más objetiva (GD2).*
- *Si todo fuera en directo... tendríamos siempre la verdad (GD8).*
- *Saldría siempre la realidad (GD8).*
- *Yo, lo que veo... es que no tiene otra vuelta de hoja: es lo que es. No hay manipulación... Estás viendo lo que es... ¡claro! ¡Está grabada! (GD16).*
- *Si lo estás viendo, ni exageran ni dicen mentiras (GD21).*
- *Sí. Sí porque no te pueden engañar, por decirlo así, si tú ya ves cómo es la realidad y no se pueden ir tanto del tema (GD1).*
- *Si lo ves, es la realidad (GD)*
- *Hoy en día con la imagen no se engaña (GD21).*
- *Te pueden decir misa, que tú miras una imagen y te quedas con la idea que has visto (GD19).*
- *Si te ponen las imágenes, eres más consciente (GD19).*
- *Siempre hay un límite (ética) (GD19).*
- *Si una noticia tiene imagen, es más fiable y afecta más (GD23).*

Parece lógico que la confianza ciega en la objetividad de la imagen cristalice en la confianza ciega en un género: el documental: «Para mí (los programas ideales) serían los documentales, porque creo que son neutrales y tú mismo puedes sacar tus conclusiones. Nadie está influyendo demasiado» (GD17).

Aun cuando en estos grupos de discusión suele haber alguien que pone el contrapunto:

- *Pero también se puede manipular más (con la imagen) (GD23).*
- *Sí, pero la foto puede ser tomada desde diferentes sitios y se ve la cosa desde diferentes puntos. Entonces también implica mucho quién haga la foto y para quién la haga. Es más objetivo, pero hasta un cierto punto, no es objetivo del todo (GD2).*

- *La imagen atrae más, hace prestar más atención a lo que se está viendo, más que si no hay imagen, pero no tiene por qué parecerse más a la verdad (GD4).*

Podría parecer que los jóvenes son los más conscientes de las posibilidades de manipulación en el tratamiento de la imagen, sobre todo porque conocen mecanismos de manipulación de la imagen como el Photoshop, pero de hecho son pocos los que se plantean otras cuestiones como, por ejemplo, lo relativo a lo que la cámara capta o no capta, o la manera como lo capta.

b) La imagen como hipnosis

Ni en las entrevistas en profundidad ni en los grupos de discusión se dedica demasiado tiempo a hablar específicamente de la imagen. No olvidemos que esta investigación cualitativa tiene como objetivo complementar y contrastar algunos de los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa que se realizó previamente. En aquella investigación se plantearon muchas cuestiones relacionadas con la imagen. Ahora, no tantas.

No obstante, como se habrá podido observar, también en esta investigación hay aportaciones de interés directamente relacionadas con un determinado uso informativo de la imagen. Sirva como nueva muestra esta intervención, que vincula la imagen con las exigencias éticas: «Estar recreándose en la misma noticia porque hay imágenes, me parece deleznable: tiene que haber una ética» (GD6).

Conviene detenerse un poco más en el papel paradójico que juega a menudo la imagen en los informativos. La paradoja consiste en que, siendo utilizada a menudo, de manera intencional o involuntaria, con la función de usurpar la realidad, cumple al mismo tiempo la función de alejar de ella. En el fondo el interrogante que plantea el uso informativo de la imagen es: ¿reflejo o simulacro?

- *Directamente yo considero la televisión una caja de hipnosis. Si tú estás viendo un telediario y te bombardean con imágenes de todo tipo, de desastres por todos los lados, no estás pensando absolutamente nada (GD9).*
- *Lo que más impacta (en el informativo) es la imagen. Como que pensamos menos. Prima más la imagen que las palabras, que la ideología, que el texto (GD9).*
- *Precisamente creo que (teniendo imágenes) informa menos, porque ayuda más a la manipulación de las noticias. Como decíamos al principio, las imágenes no te hacen pensar. Aunque podría ser beneficioso, ya que podría lógicamente ayudar a informar más, en realidad no lo hace (GD9).*

Lo que no queda claro es si, cuando se hace esta crítica a la información audiovisual, se está hablando de la imagen como forma diferenciada de comunicación o de un determinado uso que se hace de ella.

Esta distinción es de capital importancia en el ámbito de la educación mediática. Convendría ahondar en ello.

6.2.6. Insistencia en la confrontación de las informaciones

Dada la insistencia por parte de muchos sujetos de la muestra en que lo que les interesa de manera prioritaria en su aproximación a las pantallas es el entretenimiento, resulta bastante sorprendente el hecho de que, cuando se les pregunta sobre la fiabilidad de las informaciones que reciben, respondan afirmando que garantizan la credibilidad informativa a base de confrontar las noticias que se les ofrecen.

Las personas de la muestra son conscientes, en general, de que es imprescindible verificar la fiabilidad de las informaciones, y de que esto sólo se puede lograr confrontando diferentes fuentes de información:

- *Tienes que mirar varios sitios para contrastar la información (E22).*
- *Lo leo en varias páginas de Internet, y, si es común, digo: Esto será verdad (E28).*
- *Comparo medios de Internet (E26).*
- *No creo que la información sea fiable. No se puede garantizar. Intento comparar distintas fuentes y ver lo que hay en común (E24).*

Esta última afirmación, del todo ortodoxa, puede sorprender al porvenir de una persona que ha dicho antes: «Nunca compro prensa ni nada de eso». Es la persona que en otro momento ha afirmado que se acerca a las pantallas «para ver algo sin pensar, para distraerme, reírme, sin ningún esfuerzo (E24).

El contraste o confrontación de informaciones es defendido, por ejemplo, por un grupo de discusión formado por jóvenes en el que casi todos los miembros se informan casi exclusivamente a través de Antena 3 y Tele5 y que no saben responder a la pregunta de qué cadenas se aproximan más a la realidad y cuáles menos (GD2).

Parece, en fin, que se trata de ofrecer una respuesta políticamente correcta, más que una respuesta que se adecue a la realidad. Por lo tanto, se es consciente de lo que convendría hacer para evitar la manipulación, pero no se hace.

Desde luego hay personas que saben de qué va la cosa. Y alguna capaz de establecer una lúcida interpretación de la relación entre medios, interlocutores e ideología:

- *Creo que la gente cree en un medio determinado y es lo que ve y lee. Por ejemplo, veo y escucho Telecinco, leo El País, si son los que me gustan. No creo que la gente contraste la información (E10).*

- *El que entra en un debate pensando una cosa, sale pensando la misma cosa, pero además reafirmada, y la otra posición igual (GD3).*
- *Para acabar este apartado vale la pena destacar un curioso ejemplo de confrontación que ofrece un sujeto de la muestra:*
- *Cuando coinciden en una noticia Marca y Sport, es que es verdad (GD19).*

En los temas que se dominan, como el deporte, es más fácil comprobar la manipulación de los medios informativos y descubrir los intereses que hay al fondo.

6.3. Publicidad

6.3.1. Actitudes ante la publicidad

a) Reacciones contrapuestas

Las reacciones de las personas de la muestra a la pregunta genérica sobre qué les parece la publicidad, sobre lo que les gusta y lo que les molesta de ella, ponen de manifiesto actitudes y sensibilidades diferenciadas. Ante todo, hay un buen grupo de personas a las que la publicidad no les molesta en absoluto. Al contrario, les parece muy oportuna. Sirvan como muestra algunas citas:

- *La publicidad de la televisión está bien (E28).*
- *Me gusta mucho la publicidad (E23).*

Son muchas las intervenciones de este tipo. En contrapartida, hay personas de la muestra a las que lo que les molesta es la omnipresencia de la publicidad, su carácter invasor, su saturación. He aquí unos ejemplos:

- *Que debería de haber menos publicidad (E16).*
- *Hay mucha publicidad en todos los sitios, en todas partes (E22).*
- *Hombre la publicidad en exceso pues también cansa como todo (E5).*
- *Cuando estoy viendo la tele y ponen anuncios, desconecto (E18).*
- *No sé, (la publicidad) es un martillo pilón (E14).*
- *No hay derecho de que en una película se echen media hora de anuncios*
- *La publicidad en general me molesta, siempre esta estropeando películas, series con media hora a tenerte que ir al baño (E7).*
- *Ahora han puesto muchos canales, pero no valen nada, todo son anuncios (GD21).*
- *Hay tanta publicidad que pasa desapercibida (E25).*
- *Me molesta la publicidad intrusiva de Internet, la que no te deja leer lo que quieres (E13).*

- *Me molestan los banners, la publicidad intrusiva, y me molestan mucho porque te hacen enfadarte con la marca en ese momento y me quitan las ganas de comprar algo de esa marca (E8).*

Hay reacciones que hacen hincapié en la dimensión estética de la publicidad, en la imaginación que destila, en la creatividad, en la voluntad de innovación. Sirvan estos ejemplos:

- *Me gusta la publicidad creativa, no aquella que intentan venderte directamente un producto, sino aquella que de una forma u otra intentan llamar la atención, hacer algo distinto (E26).*
- *En principio bien, te da información y a veces es también hasta un arte. Hay anuncios que son muy bonitos (E5).*
- *A mi mujer le encantan los anuncios. Están hechos con creatividad e imaginación (E11).*
- *Mi mujer va más a lo estético. Yo digo: ¿Me cabe la bici o no? (E11, referido a la publicidad de coches).*
- *Me gusta mucho la publicidad, es entretenida, cada día es más creativa. Me gusta averiguar el trasfondo de la publicidad, es entretenida, puedes pasar un buen rato (E23).*

Es importante destacar cómo para muchos espectadores la publicidad se ha convertido en un ruido molesto que interrumpe su acceso a contenidos de interés, que no permite distinguir y relacionar los mensajes con marcas concretas y que ha perdido su eficacia. Este ruido también se hace muy presente en Internet. Frente a estas percepciones, sigue habiendo espectadores que manifiestan mucho interés en ver publicidad y la consideran uno de los contenidos más interesantes de los medios.

b) Publicidad, ética y estética

Estos comentarios ponen de manifiesto, además de las actitudes de algunos receptores hacia la publicidad, la evolución que ha hecho ésta hacia el espectáculo. Cuando algunas personas de la muestra hablan de creatividad y de buscar el trasfondo de la publicidad, en realidad están hablando de la capacidad que esta manifiesta para divertir, entretener, sorprender, impactar, seducir, y no para argumentar o razonar.

- *Hay más publicidad creativa que hace años (E22).*
- *La publicidad creo que es, en algunas ocasiones muy ingeniosa, hay algunos anuncios superentretenedidos y... eso, ingeniosos (E4)*
- *La publicidad por Internet entra más a los jóvenes, se corre la voz, haces visitas... (E22).*

- *A la gente joven le suele gustar la ironía, el humor en la publicidad:*
- *Hay mucha publicidad divertida, diferente e interesante. Hay anuncios que hasta buscas para ver (E25).*
- *Me gusta lo diferente, el humor, que sea más amplio, disperso (E25).*

Con frecuencia las reacciones que se centran en la dimensión creativa o estética no tienen en cuenta la dimensión ideológica o ética. Y viceversa. Hay personas que dejan de lado comentarios de carácter estético y polarizan sus reacciones hacia lo ideológico o lo ético:

- *La publicidad no es algo bueno. La publicidad es el origen de la deshumanización (GD9).*
- *Que la mayoría de los anuncios son engañosos, es decir, no es todo lo que te dicen todo lleva letra pequeña (E7).*

Entre las reacciones críticas de carácter ideológico o ético, la que se repite con mayor frecuencia es la que tiene que ver con el sexismo en la publicidad, con la utilización de la mujer como reclamo:

- *Lo que criticó más son las que tienen una visión sexista (E10).*
- *Me molesta mucho la publicidad que es muy sexista, esa sí que me molesta mucho (E4).*
- *Sí, (me molesta) donde utilizan a las mujeres para vender productos (E1).*

En ocasiones los espectadores críticos con la publicidad se muestran conscientes de aspectos que atañen a prácticas de sexismo, pero en otras ocasiones hay otro tipo de reticencias que parecen manifestarse más por razones de fobias personales que por la capacidad de ejercer un pensamiento crítico.

c) La publicidad desde la variable edad

Se observa una diferencia de actitud hacia la publicidad entre la gente mayor y los jóvenes. Las personas adultas y algunas de edad avanzada tienden a ser más críticas que los jóvenes, aun cuando a veces aquellas también recurren a estereotipos, a simplificaciones, a lugares comunes relacionados con el consumismo y la manipulación.

En cambio, la gente más joven tiende a sentirse cómoda con la publicidad, no suele ver ningún problema. Incluso cuando se les pregunta explícitamente si les molesta algo de la publicidad o si los molesta algún tipo de publicidad, tienden a contestar que no:

- *No sé, ¿Que me moleste? No, de momento, no (E22).*

- *No, a mí no me molesta ninguna publicidad (E23).*
- *¿Que me moleste? La publicidad típica de vender jabones o lejía, que no tiene gracia, no argumenta. No es que me moleste, es insulsa, aburrida (E24).*

Este comentario merece algunas consideraciones. Por una parte, resulta significativo el hecho de que en uno de los pocos casos en los que una persona joven expresa molestia por la publicidad no sea por motivos ideológicos, éticos o estéticos, sino porque un spot le resulta insulso y aburrido, es decir, porque no le funciona como espectáculo.

Por otra parte, no deja de ser curioso que esta persona joven critique esta publicidad, que considera aburrida, por el hecho de que no argumente, cuando la publicidad divertida, la publicidad espectáculo, resulta ser en general mucho menos argumentativa.

No obstante, también se puede encontrar algún comentario crítico, aislado, hacia la publicidad proveniente de una persona joven:

- *La publicidad es muy engañosa, porque te engaña. Te ofrece las cosas muy guapas y después no son ni la mitad de lo que te ofrecen (E29).*

d) El emplazamiento de productos

En otro orden de cosas, una de las pruebas más evidentes de esta actitud acrítica hacia la publicidad, sobre todo por parte de los más jóvenes, es la valoración que tienden a hacer del emplazamiento de productos (product placement) en películas, series de televisión u otros programas. No suelen ver ningún problema, ningún inconveniente en este recurso:

- *Está bien, es positivo, porque la serie la ve mucha gente y te acordarás de la marca (E22).*
- *Bueno no está mal, una manera de anunciarse. Una buena idea (E16).*
- *Sabía que existía este tipo de publicidad, pero la verdad que cuando veo una serie no me doy cuenta... (E13).*
- *No me importa nada, mientras no interrumpan la película, que aparezca un paquete de leche,.. No le doy importancia (E15).*
- *Si lo hacen es porque deben ver que es una buena manera de publicitar un producto (E23).*
- *Que te pongan publicidad dentro de una serie no me parece ni bien ni mal, es otra forma de publicidad, efectiva, otra forma más (E31).*
- *Bien, para abaratar costes. Pienso que es como un arma muy efectiva, necesaria para mover dinero. Suele ser útil (E24).*

Recordamos que la pregunta que se les formulaba era qué piensan sobre el emplazamiento de productos en películas, series y otros programas o mensajes. Las respuestas son muy significativas, porque las personas entrevistadas adoptan como beneficio propio el beneficio del sistema. Vienen a decir: «Si les va bien a las empresas, me parece bien a mí». Más ejemplos:

- *Pues me parece bien, porque exponen en poco tiempo lo que interesa y visto desde el punto del publicista, pues parece una buena estrategia para vender un producto, pero como todo, si se abusa de ello pierde pues... el interés (E2).*
- *Pues esa me parece correcta, porque en una serie familiar un producto dentro de la serie es cotidiano para la vida real, entonces puede ser una buena publicidad para ellos (E7).*

No obstante, no todas las respuestas son tan condescendientes. Hay también rechazos a esta práctica comercial:

- *Me parece de bastante mal gusto el estar viendo una película y que gratuitamente enfoquen una marca o un producto determinado. Pero, bueno, es lo que hay (E6).*
- *Los productos que salen durante la trama de las series. Pues me parece un poco de manipulación. No me gusta (E5).*

e) La ley del mínimo esfuerzo

También resulta significativo el hecho de que se tienda a valorar como positivo un mensaje publicitario si exige al receptor el mínimo esfuerzo. Uno de los factores que se valora más en un spot por parte de un número significativo de personas es el hecho de que sea claro, transparente, que no exija ningún esfuerzo a la hora de su interpretación: «El spot de Corola es muy bueno. Aparte de entretener, es superdivertido y no es difícil de entender, me gusta mucho» (E23).

En contrapartida, a veces se valora negativamente un spot por el solo hecho de que el receptor no pueda saber hasta el final qué tipo de producto se anuncia, es decir, por el hecho de que haya que invertir un esfuerzo suplementario al tratar de averiguar, durante el visionado, qué se está anunciando:

- *Yo no percibo qué quieren vender (E27).*
- *Sí, me gusta la publicidad directa y me molesta la que tarda demasiado tiempo en presentar el objeto (E2).*
- *Los anuncios que molestan son los que no sabes muy bien qué están promocionando (E7, joven).*
- *El segundo (Ford Puertas) es pésimo, porque en un buen anuncio se ha de identificar desde el principio lo que te quieren vender (E27).*

- *El hecho de que no sepas hasta el final y tengas que estar atento quizás hará que te desentiendas (E2, respeto al spot Ford Puertas).*
- *Del primero (Corola) me ha gustado la belleza externa. El segundo no sé qué cosa quieren transmitir (E26).*

Seguramente en estas personas hay una correspondencia lógica entre la búsqueda prioritaria o exclusiva de diversión, de entretenimiento, y la negación del esfuerzo.

6.3.2. Actitud poco crítica ante el tema de los valores

a) Opacidades en torno a la ideología y los valores

Los principales expertos en educación mediática del ámbito iberoamericano coinciden en considerar que la dimensión más importante de la competencia mediática es la de la ideología y los valores. Es precisamente una de las dimensiones en las que los sujetos de la muestra parecen mostrar más carencias.

En algunos casos, ni siquiera saben qué se quiere decir cuando se habla de valores, y responden a la pregunta con adjetivos como tradicional, austero, ilógico... (E27).

- *¿Valores? ¿Qué quieres decir valores? Que me gusta, que me da risa (E23).*
- *¿Qué valoro? Que me haga reír, como en los hombres. Que sea gracioso pero no ofensivo (E24).*

Este último comentario es muy significativo. No sólo por lo que comporta en cuanto a desconocimiento por parte de la persona entrevistada. También porque pone de manifiesto lo que ya se ha dicho de manera reiterada a lo largo de este informe: que para muchas personas el valor supremo ante las pantallas es el entretenimiento. Si un mensaje es entretenido, es asumido, aceptado, disfrutado desde todos los puntos de vista, incluidos los contenidos explícitos o latentes que puede contener. «Me gusta la historia implícita que hay en él (...). Me ha gustado bastante» (E26).

Esta incapacidad de adoptar una actitud crítica ante los valores explícitos o latentes en un mensaje audiovisual ya se había puesto de manifiesto en comentarios más genéricos sobre programas de entretenimiento. «'Callejeros' estaba bien. Incluso había un programa en el que le hacían la casa a una familia pobre» (GD11).

Sí que hay algunas personas que critican explícitamente lo que, según ellas, es un tratamiento negativo de los valores en el spot: «Es frívolo, resulta ofensivo. Estás

mezclando algo fundamental que busca todo ser humano (libertad) y lo mezclas con cosas que no son necesarias, algo que se puede comprar (coche)» (E24).

Los estereotipos de género pasan desapercibidos para muchas personas de la muestra, incluidas algunas mujeres. Una de las personas entrevistadas relaciona directamente las acciones de cada anuncio con un género, sin encontrar ningún problema: «El primero es más de chicas, el segundo de chicos, por la tecnología, por el aire libre» (E25).

También hay algunos comentarios críticos, explícitos, sobre los estereotipos que hay en los spots:

- *No me gustan los estereotipos (E22)*
- *No me gusta que la voz en off de muchos anuncios sea de hombres (E24).*

Pero lo que resulta curioso es que algunos de estos comentarios críticos provengan de personas que han manifestado que no se sentían molestas por nada de la publicidad. Y, más en concreto, que no se sentían molestas por nada en ninguno de los dos anuncios que habían contemplado.

Un último comentario sobre el tema de los valores a partir de una de las aportaciones realizadas en un grupo de discusión: «Y yo creo que más allá del ámbito informativo no creo que haya una intención clara por parte del emisor en cuanto a transmitir unos valores muy concretos. No creo que estén pesando en una línea de adoctrinamiento, sino en propiciar la función fática de mantener la tensión» (GD17).

Es un comentario más significativo de lo que podría parecer a primera vista por el hecho de que el grupo de discusión en el que se realizó estaba compuesto por personas con estudios superiores.

Parece deducirse de esta intervención que sólo se transmiten valores en aquellos productos que han sido concebidos con la voluntad explícita de adoctrinar. Es decir, que la transmisión de valores está condicionada por la intencionalidad de los autores del mensaje. En tal caso, resultaría que los productos que no tienen otra intención que la de atraer y mantener la atención de las audiencias (función fática), no transmitirían valores.

Como se puede observar, el equívoco es mayúsculo, y tiene una enorme trascendencia para la educación mediática.

b) Contradicciones entre pensamiento y sentimiento

En algunos casos la capacidad crítica ante un spot o ante cualquier programa no va acompañada de la actitud correspondiente. Es decir, se sabe que el producto es éticamente negativo, pero se vive como gratificador. En esta especie de dialéctica interior entre pensamiento y sentimiento suele acabar venciendo el sentimiento: «A mí me gustan mucho los programas de corazón, pero sé que van a contar muchas mentiras, porque lo que mueve todo eso es el dinero, e inventan cosas unos de otros. Pero a mí me gusta escucharlos» (GD11).

La disociación entre pensamiento y sentimiento se pone de manifiesto también en otras reacciones. Cuando se le preguntaba qué opinaba de la publicidad en general, la mujer de la entrevista n. 4, de 49 años, respondía: «Me molesta mucho la publicidad que es muy sexista, esa sí que me molesta mucho» (E4).

En cambio, cuando más adelante se le pedía que indicara qué sentía ante el spot publicitario de 'Corolla', respondía: «En general, el anuncio eh... pues... querer ser así, por supuesto. Yo quiero ser así y que todo el mundo me mire, sin más» (E4). Y más adelante: «Quizá eso es algo que desearíamos cualquier mujer, el que nos admiraran» (E4).

Una reacción similar a la que tenía otra de las mujeres entrevistadas, en este caso de 35 años: «(Me sugiere) ser como una mujer de esas» (E9).

Merece también una reflexión el comentario que hace un joven cuando se le pide que hable libremente sobre la publicidad: «Los anuncios de lavavajillas siempre me hacen gracia, siempre termina siendo la mujer la que lava. Me hacen gracia, me resulta curioso que todavía se siga haciendo eso» (E15).

Es un comentario significativo por cuanto el joven es consciente de los roles estereotipados a los que recurre la publicidad, pero no le molestan. Simplemente le hacen gracia. Es una reacción similar a la de otra mujer, de 24 años: «Me hace gracia. No sé si se piensan que somos tontos y que no nos damos cuenta o lo están haciendo aún sabiendo que nos damos cuenta y es otra forma, simplemente, de hacer publicidad. No sé con qué fin lo hacen, pero me hace gracia» (E19).

En definitiva, abundan las personas que no son conscientes de los valores y de los estereotipos que transmiten o que refuerzan los mensajes mediáticos. Lo más significativo, no obstante, es que haya personas que, siendo conscientes de estos desvíos de la realidad, no les molesten. O que los vivan de una manera abiertamente contradictoria.

No faltan, por descontado, personas que manifiestan una notable lucidez en el análisis de los mensajes de las pantallas:

- *Yo suelo sacar mal sabor de boca en los debates, cada día los veo menos, porque hay enfrentamientos que ya son demasiado, no se respetan muchas veces (GD13).*
- *Quien está sentado ahí se traga, se traga, se traga, y le parece que la vida normal es así (GD15).*
- *Realities como los del «Gran Hermano», por ejemplo, son negativos totalmente. Nos hacen ver normal cosas que no lo son (GD13).*
- *Mínimo esfuerzo, máximo rendimiento, ética nula (GD18).*
- *Pero realmente yo estoy observando que en el mundo actualmente la tendencia es esa. Es decir, conseguir el máximo resultado, al menor esfuerzo y con el máximo rendimiento económicamente (GD7).*

c) Confrontación generacional

En relación con la ideología y los valores, aunque no sea en el marco de la publicidad, merece ser destacada una especie de confrontación generacional que, si resulta significativa, es porque no se produce entre jóvenes y personas de edad avanzada, sino entre personas jóvenes y personas todavía más jóvenes.

Efectivamente, puede resultar sorprendente que diversos jóvenes de más de 20 años comenten con un cierto escándalo el mundo de los adolescentes, y más particularmente su relación con las pantallas.

- *Cuando yo tenía 14 años (ahora tiene 24) veía una serie «Panty Bruster» de la que podías sacar bastantes cosas, tenía un montón de valores esa serie. También «Steve Urkel», por ejemplo. Después, en «El Príncipe de Bel Air» había más relación entre personajes, que, bueno, que te podías sentir más identificado, y en el fondo. Pero ahora... (GD10).*
- *El problema de esto es que ahora los jóvenes de 13 años de 14 son los que son así, como los personajes de las series «Física y Química». Ahora las niñas, las de 13 años, son las que más abortan. Yo a los 13 años sinceramente estaba jugando a las «barbies», no estaba follando en los baños del instituto, ¡ni lo pensaba! (GD12).*

Y atribuyen en buena parte a las series televisivas la causa de estos comportamientos: «Porque ahí se ven drogas a montón, alcohol a montón, sexo con cualquiera dónde quieras y a la hora que te de la gana, y si no...» (GD12). Y añaden: «En los baños del colegio». «¡Exacto! En los baños del colegio. Y si viene una y nos interrumpe, ¡pues que se una también!» «Y por la noche, si mañana hay clase, no pasa nada, «mone», a meternos de todo (GD12). Siguen los comentarios:

- *No sé cómo decirlo, el futuro va a menos, las generaciones van a menos, cada vez vamos a peor, yo creo que vamos a acabar... Creo que retrocedemos en el tiempo (CD12).*
- *Es eso y después te ves a niños en las discotecas de 14 años. A mí no me dejan salir a los 14 años. Y ahora me veo a una niña en una esquina haciéndose una raya. Que es problema, en parte, de la educación de los padres, pero también es problema de lo que están acostumbrados a ver en televisión y en Internet (GD12).*
- *Yo tengo ya un sobrino de 13 años que está en la edad del pavo y ya se entretiene viendo programas de estilo Física y Química, que con 13 años yo no sé qué valores le van a transmitir o desde Hombres mujeres y viceversa, porque por las mañanas cuando viene a comer coincide con Hombres mujeres...y también porque lo ven sus padres, pero yo no sé muy bien dónde está el límite (GD12).*

Son comentarios de interés sociológico, más allá incluso de lo que pueden comportar desde la perspectiva de la competencia mediática.

6.3.3. Sensibilidad o insensibilidad ante la dimensión artística

a) Muestras de un nivel estético muy bajo

Una de las dimensiones que hacía falta evaluar en esta investigación cualitativa para complementar los resultados de la investigación previa de carácter cuantitativo era la artística.

Ya se ha indicado que en esta investigación cualitativa se han utilizado los dos mismos anuncios publicitarios que en la cuantitativa, pero esta vez los sujetos de la muestra no tenían que escribir sus opiniones. Tenían la oportunidad de hablar de manera libre, espontánea, sin ninguna coacción.

Los resultados que se obtienen ahora son muy similares a los que se obtuvieron en la investigación cuantitativa. Las personas de la muestra no tienen capacidad de valorar un producto audiovisual desde el punto de vista de su calidad artística. No son capaces de aportar criterios estéticos para hacer la valoración artística de un producto.

Estos resultados no hacen otra cosa que confirmar los que se han obtenido en todas las investigaciones realizadas hasta ahora por diferentes profesionales del ámbito de la educación artística.

Los comentarios que se hacen para premiar un spot en un supuesto concurso desde el punto de vista de su calidad artística suelen ser muy elementales, muy primarios:

- *Guapo, guapo, no sé, innovador, no sé, impactante (E23).*

- *Pues el primero. No es que me parezca más artístico sino que me parece más bonito simplemente (E1).*
- *Porque veo mejores imágenes, paisajes, mejor iluminación, mejores aventuras (E7).*
- *Las escenas del primero son muy bonitas, visualmente es muy atractivo (E13).*
- *¿Que cómo definiría los spots desde un punto de vista estético? «Bien (E28).*
- *Me ha gustado más el primer spot (Corola) porque es más gracioso, más picante (E28).*
- *El spot (Ford Puertas) es más moderno, fresco y dinámico (E28).*
- *Es un buen anuncio (el de Ford Puertas), no sabría decirte. Está bien hecho, me ha gustado, porque es divertido. Es más sorprendente el final (E24).*
- *Artísticamente es mejor el primero, porque es simpático (E30).*
- *Del segundo me ha llamado la atención el juego de contrastes entre las escenas (E30).*
- *Del primer anuncio no me gusta la estética, porque parece antiguo, el color sepia (E31).*
- *Artísticamente me gusta más el segundo, por los paisajes (E31).*
- *Estéticamente definiría el primer anuncio como aburrido, y el segundo como impactante (E31).*
- *Todos los detalles más cuidados artísticamente (E4, referido al spot «Puertas»).*
- *El poder pasar de uno a otro mundo con una facilidad pasmosa (E4).*

Los argumentos que se dan para valorar un spot como más artístico tienen que ver mucho más con lo qué se presenta que con el cómo se presenta, es decir, tienen que ver mucho más con lo que hay representado en el anuncio (pura descripción) que con la manera como se ha representado:

- *Es más estético, hay más tecnologías (E1, referido a «Ford Puertas»).*
- *El spot de Toyota llama la atención de los hombres, porque han puesto una mujer muy guapa (E28).*
- *Espacios abiertos, poder poner la manecilla, el desierto, la montaña, situaciones extremas... (E23).*
- *Los paisajes elegidos, todo tipo de climas, surfistas como representantes de la libertad... (E24).*
- *No sé qué adjetivos encontrar. La mujer es guapa, el coche es bonito. No sabría decir (E24).*
- *Votaría por el segundo spot («Ford Puertas») porque me ha parecido más creativo al poner los diferentes paisajes (E28).*

b) Pequeñas aportaciones

Sólo en algunos casos hay algunas aportaciones que se podrían considerar más o menos adecuadas. Se hace un esfuerzo por aportar conceptos que en alguna medida responden a los parámetros de la dimensión estética.

- *El paso del tiempo, las imágenes como si fueran de antes por la forma con que ha sido grabado, lentitud que concuerdan con los tonos rojizo, como un atardecer, colores... Me gusta (E26).*
- *Juego de escenas que cambia mucho de un paisaje al otro, es más difícil en arte, no por la originalidad de lo que dice el spot, sino porque físicamente es más atractivo (E27).*
- *Donde no hay nada hay una puerta, las imágenes cuadran muy bien, la transición de un ambiente al otro (E25).*
- *Es más original, más innovador (E1, referido a «Ford Puertas»).*
- *Es un anuncio de bastante peor calidad, grabado en sepia. No me gusta como queda y en ese sentido está bastante peor dirigido, realizado (E6).*
- *Minimalista (E22).*
- *Me parece que tiene unos escenarios más elaborados, tiene efectos especiales, creo que se lo han tenido que currar más que el segundo (E19).*

En esta última consideración se puede observar cómo, incluso cuando se hacen algunas aportaciones, éstas son de un nivel muy bajo, poniendo en evidencia el escaso perfil que tienen la mayor parte de los ciudadanos y ciudadanas de la muestra en relación con la dimensión estética.

Concluimos este apartado con una última intervención: «Este chico descubre, entra en algo fantástico, da el salto en el tiempo, como en el mundo de Alicia» (E11). En esta última intervención existe al menos la capacidad de establecer una analogía, de encontrar paralelismos entre el producto y una obra de arte muy distinta en cuanto al soporte al género.

6.3.4. Ilusión de invulnerabilidad: influye en los demás

a) Un fenómeno persistente

Con esta investigación cualitativa se confirma un fenómeno que también se detectó en la cuantitativa: el de la ilusión de invulnerabilidad por parte de los sujetos de la muestra. Aunque en otro apartado de la investigación se resaltó la paradoja de que muchos espectadores asumen que gastan su tiempo exponiéndose durante largo tiempo a medios como la televisión y que esa exposición no es buena para ellos, sin embargo muchos de ellos tienen la convicción de que

la publicidad y los mensajes de masas pueden influir en otras personas, pero no a nosotros mismos. Es, por otra parte, un principio que desde hace décadas ha sido demostrado por una gran cantidad de investigaciones en el ámbito de la psicología social.

La ilusión de invulnerabilidad en relación con el entorno mediático se podría definir como aquel mecanismo por el que la mayoría de la gente consideramos que los medios influyen mucho en la mayoría de la gente, pero no a nosotros, lo que comporta, en definitiva, que la mayoría de la gente consideramos que nosotros no somos mayoría de la gente.

- *No, a mí no me influye, no me gustan los coches. No necesito un coche de gama alta. No necesito aparentar un estilo de vida (E22).*
- *Los veo pero no me dejo influenciar por ellos (GD10).*
- *No creo que a mí personalmente me influya. A otros, creo que sí (E24).*
- *No creo que a nadie por ver una película de guerra nos influya en nada. Y a mí porque me guste Alonso, Irujo o Raúl no significa nada. Yo soy lo que soy, nada más (GD15).*
- *Para comprarlo no, influyen otros aspectos, pero sí para fijarte (...). Influye más en la gente joven, porque te fijas en la chica, aunque se dirige a un público adulto (E26).*
- *La publicidad está para eso, para vender, pero yo no me considero una persona que se deja mucho influenciar por los anuncios (E3).*

Cuando se pregunta si creen que la publicidad del coche les podría influir a ellos, responden escuetamente: «¡No!» (E3). O: «¡En absoluto!» (E18). En cambio, cuando se les pregunta si puede influir a otras personas, responden:

- *Sí (E3) (E16).*
- *Ah, seguramente. Si se lo meten por los ojos, niña (E18).*
- *A otra persona, puede que sí (E10).*
- *El segundo a mí este realmente ni me iría ni me vendría, pero en el espectador creo que el segundo. Creo que hay gente influenciable a la que sí le podía influir (E12).*
- *A mí no me influye, pero a otros puede que sí. Sobre todo a gente joven que a comprar su primer coche y no tiene estudios (E13).*
- *Puede ser (que influya) a alguna persona sin conocimientos del sector (E30).*
- *El primer anuncio no me puede influir personalmente, pero a mucha gente sí, porque mucha gente se mueve por modas, por gustos (E31).*
- *La gente joven es un sector de población que sigue más las modas y se preocupa más por la imagen (E31).*

- *(El emplazamiento de producto) es igual de lícito que la otra publicidad. Tú debes saber diferenciar (E23).*

En este último comentario subyace la convicción de que por muchas estrategias que se utilicen en la publicidad, una persona cabal sabe defenderse. La persona entrevistada no dice cómo, por descontado.

Una vez más se manifiesta la convicción de que las personas (nosotros mismos, en cada caso) nos sentimos inmunes a estas estrategias. Y esta creencia de invulnerabilidad es precisamente lo que nos convierte en más vulnerables.

La ilusión de invulnerabilidad se hace patente también en otras respuestas: «El emplazamiento de productos no me parece ni correcto ni incorrecto. Somos animales de consumo y siempre decidiremos nosotros si compramos o no un producto. Tú eres el que compra» (E24).

b) Ilusión de invulnerabilidad y perfil personal

Se pone de manifiesto también el fenómeno de la ilusión de invulnerabilidad cuando se pregunta a las personas entrevistadas a qué perfil de personas pueden influir más los mensajes de las pantallas, los jóvenes tienden a decir que a las personas de la tercera edad:

- *Suele ser la tercera edad, ¿no?, la gente mayor. Señoras que a lo mejor están en sus casas y sólo ven la televisión todo el día... (GD1).*
- *Yo particularmente creo que hay un grupo, especialmente gente mayor, a quienes les impacta más lo que se ve por la televisión. La gente mayor se asusta mucho con ciertos temas (GD9).*
- *Sobre todo a gente ya no de nuestra generación sino gente de generaciones antiguas que no son de la cultura del video clip, y que por decirlo de alguna manera les impresiona más, les llama más la atención y les crea más predisposición a ver este tipo de anuncios (E6).*

En contrapartida, y como era de prever, la gente de edad avanzada tiende a pensar en los jóvenes como el target más influenciable:

- *Los jóvenes son los que más. Nosotros ya no (Y todos asienten) (GD4).*
- *Sí, sobre todo a la juventud (E18).*
- *Esos modelos de conducta que plantean las películas influyen más en la gente joven (GD15).*
- *Yo creo que afecta muchísimo sobre todo a la gente joven (GD7).*
- *A la gente joven, son caldo de cultivo (GD7).*

- *Y los adultos reparten para arriba o para abajo:*
- *A la gente joven, sea poco formada o no. Y a los mayores, la gente mayor que a lo mejor no ha tenido... (GD7).*
- *Sí, sobre todo a la gente mayor (GD5).*
- *Yo creo que en los adolescentes, porque pasan mucho tiempo en casa viendo la televisión y no tienen desarrollado todavía un espíritu crítico, lo que ven es como una esponja (GD5).*

La tendencia a apuntar hacia otro lado cuando se trata de indicar las personas más vulnerables puede tener que ver también con la variable género: «No quiero ser despectivo, pero va a lo que llaman las marujas, punto pelota» (GD14). En cualquier caso, uno tiende siempre a sentirse inmune: «Yo creo que no te influye, porque yo creo que tú lo que estás viendo tienes dos dedos de frente para saber si eso te va a influir a ti o no te va a influir y saber si lo que te están contando te interesa, no te interesa...» (GD2).

Es evidente que hay un desconocimiento muy grande de los mecanismos inconscientes que condicionan el cerebro humano durante las tomas de decisiones, como han demostrado a lo largo de estas dos últimas décadas los expertos en neurociencia.

A guisa de excepción, es justo destacar la confesión de una persona de la muestra que acepta que un anuncio (el de Corola) le podría influir de cara a la compra del producto: «Sí que me podría influir a mí (el primer anuncio), porque es más chulo el coche, más de pasear por la ciudad, y el segundo es más de gente mayor para ir de viaje» (E28).

Un nivel superior de preparación suele incrementar la ilusión de invulnerabilidad, como se demuestra en las citas siguientes:

- *Es que precisamente ese es el efecto de la manipulación. Es decir, la gente que es influenciable y manipulable, además que les gusta llevar la razón, son los que escuchan esos canales para decir: ¿Has visto? Es que es lo que yo decía. Porque necesitan como esa acreditación (GD3).*
- *Cualquier persona con un nivel de educación bajo es un target perfecto (GD9).*
- *Yo creo que más que de los estudios, depende del acceso que se tenga a la cultura. La gente con menos cultura, porque no tiene o porque no quiere, es la más influenciada (GD9).*
- *Yo voy a matizar, la gente menos preparada, no voy a decir la gente mayor, porque hay gente mayor que no se deja influir ni para la de tres. Yo creo que la gente menos preparada si se deja influir más (GD5).*

- *Porque si estás viendo La Noria o Sálvame, con un drama, como dice ella, y si el receptor no tiene cultura, se lo traga. Entonces yo creo que si hay un código que está ahí y lo saben a rajatabla y si tú, y todos los que estamos aquí, que tenemos alguna cultura audiovisual, lo sabes percibir. Pero la pobre abuelita que tiene ochenta años empieza a llorar y...* (GD17).

Resulta curiosa esta convicción, por parte de la gente que tiene estudios superiores, de que basta tener cultura, y más en concreto cultura audiovisual, para resultar inmune a los efectos mediáticos.

Pero resulta igualmente curiosa una aportación en la línea opuesta. Una persona que no tiene estudios superiores considera que éstos no conceden por sí mismos una mayor invulnerabilidad, sino al contrario: «Ha habido varias opiniones que creen que la televisión puede manipular a las personas sin formación. Yo no estoy de acuerdo, porque creo que la formación no tiene nada que ver con la independencia de pensamiento. De hecho, muchas personas que pasan por la universidad tienen un pensamiento menos independiente, porque han pasado por varios lavados de cerebro. Y creo que la televisión puede manipular a todo el que la vea, independientemente de que sea rico o pobre, con formación o sin ella» (GD7).

Para concluir este apartado, una aportación muy lúcida, por cuanto asume que, de una u otra forma, todos somos blanco de la influencia de los medios: «Yo pienso que no nos damos cuenta de que nos influye, que es distinto a que influya o no. De hecho, influye. Aunque no te des cuenta y digas «Yo ya sé todo y a mí nadie no me tiene que decir nada...» (GD15).

6.3.5. Desconocimiento de los mecanismos de influencia cuando no hay argumentos

a) Asociación argumentativa frente a asociación transferencial

En el actual contexto publicitario resulta cuando menos curioso el comentario crítico que hace una persona sobre la spot que se le ha presentado: «Se debería describir alguna cualidad del coche, como la velocidad o el diseño» (E27).

Esta persona añora una publicidad argumentativa, y a estas alturas este tipo de publicidad es excepcional. Las cosas van en una dirección diferente. Los expertos en neuromarketing tienen muy bien aprendidas las lecciones que han impartido los neurocientíficos sobre los mecanismos de funcionamiento del cerebro emocional¹⁰. Y es en esta línea como se conciben hoy los mensajes publicitarios.

¹⁰ Sirva como ejemplo la cita del experto Néstor Braidot en su obra «Neuromarketing».

Las valoraciones de los anuncios que hacen las personas de la muestra ponen de manifiesto un gran desconocimiento sobre cómo influye un mensaje persuasivo o seductor cuando no recurre a argumentos racionales.

En algunas de las aportaciones se cae en una flagrante contradicción. Se les pregunta cómo puede influir un mensaje que no contiene argumentos y responden aduciendo algún tipo de argumento:

- *Pues si es un buen coche, exponiéndolo, diciendo la seguridad que tiene, qué puede dar, buenas ruedas, buen consumo... (E1).*
- *Está mostrando una característica del coche: es rápido, te permite el acceso bajo cualquier condición climatológica y que es el mejor coche (E10).*

Son pocos los que son capaces de aportar conceptos vinculados al cerebro emocional, como el de transferencia, el de asociación transferencial o el de emocionalidad primaria:

- *Porque te cuentan una historia donde el coche está metido en la historia y lo que hacen es transferir las emociones y los valores y los atributos de esa situación al coche. Son las imágenes lo que te cuentan los argumentos. Es la transferencia de significantes lo que te hace saber qué valores representa ese coche (E8).*
- *Venden impresiones estéticas, fantasías... antiguamente había anuncios de coches que hacía comparativas, o te decían el consumo por kilometro, el coche más eficiente de su gama (E11).*
- *Buscando una relación con algo que realmente sea atractivo (E12).*
- *¿Sin argumentos? Por asociación de ideas: un coche tal, tendré la imagen tal (E23).*

b) Interpretaciones literales

La tendencia de la mayor parte de los sujetos de la muestra es a hacer una interpretación más o menos literal del mensaje. En otras palabras, se tiende a considerar como asociación argumentativa lo que en realidad es una simple asociación de emocionalidad primaria:

- *Entonces no sé lo que intentan transmitir..., relaciona la belleza de la mujer que quiere este coche. Entonces si tú tienes este coche, esa mujer te va a querer a ti (E12).*
- *Pues a mí este anuncio me sugiere, que con un coche puedes ir a cualquier lugar, de donde te abre las puertas (E16).*
- *El que te puede llevar a cualquier parte, yo creo que eso es algo que nos gustaría a cualquiera, que teniendo eso en tus manos puedas estar en cualquier momento y en cualquier lugar (E4).*

- *Si te compras este coche, una mujer impresionante, que todo mundo mira, se te va a quedar mirando y se va a quedar alelada. Si te quieres ligar a una mujer como esa, bien puesta, tienes que comprarte ese coche (E15).*
- *Si te compras el nuevo Corola, da igual que no seas guapo, todo el mundo te va a mirar, vas a tener éxito (E22).*
- *Si te compras ese coche (Ford), vas a poder visitar muchos sitios y vivir muchas aventuras (E22).*
- *Como que con el coche puedes pasar por todas estas zonas, por estos acantilados y demás... (E15).*
- *El coche, que al parecer, es mejor que todos esos paraísos en los que ha estado (E15).*
- *Teniendo esa manilla en la mano te hará abrir paredes como si fueran puertas y meterte en el agua como si te metieras con una escafandra y una bombona de oxígeno. Tampoco la veo ahí muy normal (E14).*
- *¿Argumentos de venta? El coche te lleva donde quieras, y puedes viajar donde te apetezca (E16).*
- *Con ese coche (Ford) vas a poder ir a donde tú quieras (E22).*
- *El que compre ese coche puede hacer realidad el sueño de ir a cualquier parte (E10).*
- *Que por comprarte ese coche, todo lo vas a tener al alcance de tu mano, va a ser todo maravilloso (E14).*
- *Con el primero venden que puedes llegar a cualquier parte con ese coche, con ese manillar, por decirlo de alguna manera, abres puertas a todos lados. Quiere vender de alguna forma que ese coche te lleva a todos lados (E6).*

Resulta curiosa esta insistencia en considerar que puede incitar a la compra el argumento de que un coche que no es un todoterreno te puede llevar a cualquier parte. ¿No es algo al alcance de cualquier coche?

- *Es un coche para todo el mundo, sobre todo para gente que quiere tener nuevas experiencias, para gente aventurera, para situaciones límite (E23).*
- *Pues creo que transmiten que por tener algunos de estos coches tengas más ventajas, mejores cualidades (E7).*
- *El Toyota te vende que es un rasgo distintivo, que eres diferente teniendo un Toyota (E23).*
- *Me ha gustado (Corola) porque es más divertido, da risa, no es un coche para gente superficial (E23).*

Este último comentario resulta paradójico, porque, dando el supuesto argumento de que no es para gente superficial, pone de manifiesto, precisamente, un conocimiento y una actitud muy superficiales.

Finalmente, vale la pena destacar algunas intervenciones que demuestran la tendencia o la necesidad de sacar de los mensajes unas moralejas que no tienen nada que ver con la intencionalidad de los autores o con la lógica del relato:

- *Los despistados de los coches, que así pueden tener accidentes. Si se está conduciendo, no se puede mirar a otra persona, aunque te encuentres con un bellezón (E9).*
- *Es algo así como que la televisión nos tiene atontados y que cuando no tenemos la televisión podemos hacer cosas maravillosas, cosas fantásticas y llegar a mundos muy interesantes, incluso al Ford no sé qué puertas (E12).*

c) Desconocimiento de los mecanismos de funcionamiento del cerebro emocional

Hablar de desconocimiento de los mecanismos de influencia cuando no hay argumentos es hablar de desconocimiento de los mecanismos de influencia del cerebro emocional. Y es evidente que en este campo hay muchas carencias. El desconocimiento sobre el propio mundo emocional es muy grande:

- *¿Sentimientos? No sé, no entiendo qué quieres decir sobre qué sentimientos me ha despertado el spot (E23).*
- *¿Sentimientos? (Silencio largo). No sé, no sé (risa), me hace gracia, me gusta la chica, atractiva (E24).*

Este desconocimiento no se explicita sólo en las valoraciones que se hacen de los spots publicitarios. También en muchos otros comentarios relativos a la interacción con las pantallas en general. Son muchas las personas de la muestra que no son capaces de dar unas explicaciones mínimamente profundas y coherentes sobre por qué les gusta lo que les gusta:

- *Yo iba a decir, precisamente, que porque captan mi atención, más que los otros, yo qué sé, no sé por qué la captan (GD10).*
- *Hombre, es divertido. Más bien... no sé... ¿qué te puedo decir?... Que es divertido, de entretenimiento, para pasar el rato... No sé... (GD16).*
- *Y antes, por ejemplo, yo estaba enganchada a «Gran Hermano» (GH), me había gozado todas las ediciones. Casualmente este año, no, ni lo he visto, no sé ni de qué va. No sé por qué no me ha llamado este año (GD10).*

Muy expresivo y muy significativo el concepto «me había gozado», pero también es significativo el hecho de que no se sepa formular por qué le gustaba y por qué ha dejado de gustarle y, en consecuencia, de gozarlo.

6.3.6. Otros equívocos relacionados con la influencia

En varias intervenciones de personas de la muestra se hace patente un equívoco en relación con los efectos de la publicidad. Tiene que ver con la eficacia o ineficacia de la publicidad cuando se promocionan productos caros.

Son varias las personas que consideran que si un producto es caro, la publicidad no influye:

- *No, porque en una compra de esa importancia, de un año de sueldo, filtras la información (E11).*
- *Yo creo que un anuncio de un producto tan caro no influye. Es chulo, está bien, pero no influye (E23).*
- *No sé si un anuncio de un bien tan caro puede influir. Estamos hablando de mucho dinero. En cosas pequeñas sí que me ha influido (E23).*
- *No me guió por la TV para comprarme un coche (E14).*
- *¿A mí? Nada. Ninguno de los dos me habría conseguido vender ese coche. A mí para venderme un coche me tienen que enseñar el coche, me tienen que dar datos de ese coche (E19).*
- *A mí el anuncio del 'Corolla' no me puede influir, porque yo contrasto las cosas y no compraría nunca un coche que vale mucho dinero porque sea simpático el anuncio (E30).*
- *A otras personas tampoco creo que les influya, sí a conocerlo, pero no a comprarlo (E30).*

Si fuera así, los fabricantes de coches y de otros productos económicamente costosos demostrarían saber muy poco sobre nosotros mismos como consumidores y, en consecuencia, estarían malgastando tontamente su dinero en una publicidad estéril, que no ejerce ninguna influencia.

Lo que hay implícito en las consideraciones de los que piensan que la publicidad no influye en la compra de productos caros es la convicción de que las personas nos comportamos de manera racional cuando debemos tomar decisiones en las que nos jugamos mucho dinero. Es una convicción muy extendida. Y también muy equivocada.

Fue el año 2002 cuando el psicólogo cognitivo Daniel Kahneman ganó el Premio Nobel de economía. Las teorías de Kahneman dieron un tumbó a la economía

clásica, favoreciendo la aparición del neuromarketing. Si la economía clásica se basaba en la convicción de que en la toma de decisiones económicas el ser humano se comporta de manera racional, el neuromarketing se basa en la certeza que lo somos mucho menos del que nos pensamos.

Las tomas de decisiones se basan en un mecanismo que el experto Dan Ariely¹¹ definió como de una irracionalidad previsible. Es decir, somos irracionales de una manera coherente, previsible, como resultado de la influencia del circuito de los automatismos sobre nuestro circuito deliberativo.

La eficacia de los expertos en publicidad y marketing se fundamenta en una buena medida en el hecho de que conocen perfectamente (y aprovechan magistralmente) unos mecanismos cerebrales que nosotros desconocemos.

Seguramente se acerca mucho más al verdadero efecto de la publicidad de productos caros esta última intervención, aunque tampoco parece conceder una influencia excesiva a la fuerza de la publicidad: «Yo creo que realmente lo que hacen en estos spots no es conseguir que la gente decida en ese momento que quiere ese coche. Consiguen que sepas que tienen un coche y que te acerques al concesionario a preguntar, porque además un coche no se compra por impulso. Supongo que te lo piensas y que miras otras ofertas y otras cosas» (E19).

Seguramente habría que añadir que te acercas al concesionario a preguntar, dispuesto a poner en marcha tu circuito deliberativo, pero seguramente sin ser consciente de que está más o menos condicionado por el circuito de los automatismos.

6.4. Participación

6.4.1. Tendencia a un uso de las pantallas más receptivo que productivo

a) Lagunas en la sociedad de la participación

La aparición de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y el consiguiente surgimiento de nuevas prácticas comunicativas han hecho posible el que se denomina la sociedad participativa o sociedad de la participación.

En la misma línea, la aparición del término «prosumer» o «prosumidor» se explica por la necesidad de definir o calificar un nuevo tipo de usuario de la tecnología, un usuario que es a la vez consumidor y productor, eliminando las distancias abismales que separaban antes a los unos de los otros.

¹¹ Dan Ariely, *Las trampas del deseo: cómo controlar los impulsos irracionales que nos llevan al error*, Ariel, Barcelona, 2008.

Estas denominaciones (sociedad de la participación, «prosumer») son muy oportunas para subrayar rasgos distintivos de una nueva era. Normalmente se recurre a nuevas denominaciones para remarcar las diferencias con una era precedente. En este caso, actividad o participación mediante las nuevas tecnologías versus pasividad o recepción en el uso de las antiguas.

Pero son denominaciones peligrosas o, cuando menos, arriesgadas, en el sentido de que pueden esconder carencias, facilitando la caída en dicotomías simplistas, en estereotipos.

No se puede negar que las nuevas prácticas comunicativas potencian la participación. Pero no se puede decir que el interlocutor de las tecnologías de la información y de la comunicación clásicas fuera necesariamente pasivo. Ni se puede afirmar que la simple posesión de las nuevas herramientas comunicativas garantiza la actividad y la participación.

De hecho, las intervenciones de las personas de la muestra ponen de manifiesto unos niveles muy modestos de participación. Cuando se les pregunta si hacen un uso creativo o participativo de las nuevas tecnologías, abundan las respuestas de este cariz:

- *¿Uso creativo? ¿A qué te refieres? Bajo música. No, creativo no (E23).*
- *No me llama mucho la atención colgar vídeos (E28).*
- *Yo no cuelgo nada en Internet porque no tengo nada a colgar (G22).*
- *Yo participo votando. Por ejemplo, en aquel programa de La Trinca (GD27).*
- *La gente participa poco en Youtube por pereza, sólo por pereza (GD27).*
- *En el Youtube miro videos si alguien me dice que son divertidos, pero yo no cuelgo (E23).*

Este último es un comentario que, además de poner en evidencia una tendencia muy superior a consumir que a producir, pone de manifiesto, una vez más, el interés primordial que se otorga a la dimensión de la diversión, del entretenimiento sobre cualquier otra.

- *Participar no, pero con los amigos decimos: Vamos a ver vídeos del APM (GD19).*
- *Antes del Facebook sí, colgaba en Youtube, pero ahora sólo para amigos (GD19).*
- *Pues lo más participativos es compartir experiencias, fotos, vivencias con mis compañeros y amigos en general (E7).*
- *Pues suelo colgar videos graciosos de amigos y conocidos y poco más (E7).*

Esta constatación de que, a pesar de las inmensas potencialidades de las redes sociales para promover la creatividad, esto no sucede, nos reafirma en la necesidad de formar productores críticos de mensajes que puedan sacar rendimiento a las nuevas posibilidades que brinda la red.

b) Justificación de la escasa participación

Por otra parte, uno de los motivos por los que se justifica la escasa participación (o la exigua proporción de los que participan activamente en relación con los que simplemente contemplan) es un sentimiento de inferioridad, de no estar a la altura, de considerar que no se tienen productos con un nivel de calidad suficiente:

- *No cuelgo, sólo miro. No tengo nada que contar. Soy reservada. No he hecho nada creativo para colgar (E22).*
- *Youtube sólo miro. No me pasan cosas interesantes, no me pasan cosas tan divertidas (E23).*
- *Yo nunca he grabado un video digno de colgar, cuando tenga uno gracioso... (GD19).*
- *Hay mucha gente que se ha hecho famosísima con el Youtube (dicho en positivo) (GD19).*
- *Siempre está el típico tonto que se cuelga haciendo tonterías (GD22).*

El progresivo incremento de mecanismos de participación en tecnologías más clásicas como la televisión es también motivo de comentarios por parte de los sujetos de la muestra. Tampoco en este caso puede hablarse de altos niveles de participación:

- *El que me pidan que participe o que de mi opinión no tiene nada que ver. Esto no es participación ciudadana (GD9).*
- *La participación se limita a envíos de SMS. Un mensaje que diga «Carlos, te quiero», a esto se reduce la participación de la ciudadanía en los programas de Tele 5 y Antena 3 (GD9).*

Alguno va incluso más lejos en la interpretación de los mecanismos de participación que han incorporado las cadenas: «La participación a través de mensajes es una arma perfecta y malévola, es decir, te implica más en la alienación que te da el programa, estás pendiente de que salga tu mensaje y le envías a la gente que mire, que tú has enviado ese mensaje» (GD18).

No falta alguna actitud apocalíptica en este análisis sobre el uso creativo o participativo de Internet:

- *Nadie hace un uso creativo de Internet (G22).*

- *A mí me parece que Internet está destruyendo la sociedad, porque la gente no sale de su casa, están todos viciados (G22).*

Aun cuando la participación en Internet no sea muy creativa o socialmente comprometida, se vive cada vez más como una necesidad, sobre todo por parte de la gente joven:

- *El que no tiene Facebook no tiene vida social (GD27).*
- *Facebook es muy práctico. No hace falta ir llamando a todo el mundo (GD26).*
- *Pues para poder comunicarte con las otras personas, conocer gente, hablar de temas... No sé, yo creo que de todo un poco, la verdad (GD2).*

Hay también una notable diferencia entre los grupos de discusión formados por jóvenes y los demás en relación con la participación en los foros. Hay una tendencia muy superior a participar por parte de los jóvenes (GD26).

Hace falta destacar, finalmente, que la mayor parte de la gente de edad avanzada que forma parte de la muestra no es que no haga un uso muy creativo o participativo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Es que en general apenas hace uso. La siguiente cita es un buen reflejo de la manera de verlo que tienen los miembros de uno de los grupos de gente mayor: «No lo utilizo para nada. Me gustaría, reconozco que es interesante, pero no sabemos» (GD28).

6.4.2. La importancia de la motivación

a) Edad y motivación

Es evidente que la edad es un indicador de primer nivel del interés que suelen generar las nuevas tecnologías y las nuevas prácticas comunicativas. Las personas jóvenes tienen una facilidad casi innata para el dominio de estos instrumentos y una predisposición a hacer uso de ellos.

El nivel de conocimientos también es un indicador fiable. El conocimiento de la herramienta facilita y predispone a su uso. Y el nivel de estudios también se puede considerar un indicador, porque normalmente va asociado con el conocimiento de las herramientas.

Sin embargo, hay un indicador que hay que considerar primordial y que conecta con los hallazgos de la neurociencia sobre el cerebro humano: la motivación. Un índice elevado de motivación puede ser más fuerte que la edad, que el nivel de conocimientos o de estudios. Hay dos ejemplos paradigmáticos de esta situación, uno en positivo y otro en negativo: el de una persona joven y el de una mujer adulta y sin estudios:

- *No navego por Internet porque no sé (joven) (E29).*
- *Para estar conectada con mí gente, mis seres queridos (Paraguaya) (GD20).*
- *Mi abuelo escribe artículos a veces de comentarios suyos y luego se comunica con gente por Internet que son de Uruguay, Paraguay..., mi abuelo siempre está comunicándose con los demás (GD1).*

Es evidente que el caso del joven que no sabe navegar por Internet es excepcional. De alguna manera también lo es el de la mujer mayor sin estudios, emigrante, que utiliza Internet. En ambos casos, sin embargo, la motivación (o la falta de motivación) tiene mucho que ver. La persona que necesita sentirse cerca de sus seres queridos y que descubre en la tecnología una oportunidad de satisfacer esta necesidad, será capaz de vencer todos los obstáculos por acceder al conocimiento y a su práctica. En una línea similar:

- *Que a la mejor tú tienes algún familiar que se ha ido lejos a trabajar y en vez de estar gastando teléfono, entras un rato al cyber y allí aunque sea hablas un rato y te pones la cámara y lo ves y eso... Y no es lo mismo hablar por teléfono, que es hablar y no poder verlo... (GD8).*
- *Únicamente para comunicarnos con los hijos y o los nietos, nos comunicamos con algún correo que otro (GD13).*
- *Yo hablo muchos días por la noche con mi hija y nos vemos y hablamos y escribimos (GD14).*

Son ejemplos muestras incuestionables de una motivación intensa, capaz de superar las barreras de la edad y de la ignorancia tecnológica.

b) Internet y aficiones

Una de las pruebas más evidentes de la importancia de la motivación en el uso que se hace de las tecnologías de la información y de la comunicación es el hecho de que incluso aquellas personas que se consideran poco participativas en Internet dedican una atención preferente a aquellos ámbitos que forman parte de sus aficiones:

- *Me gusta la fotografía y miro blogs de fotos para aprender (E22).*
- *Sobre todo para contactar con gente que comparte tus gustos musicales (GD2).*
- *Yo canto en un coro y subimos vídeos. Y además nos gusta mucho cuando competimos con alguien, no sólo para escuchar, sino para saber a lo que nos vamos a enfrentar, para ver qué diferencia hay entre nuestro coro, para intentar mejorar algo... Hay mucha competencia entre coros. Y sirve mucho (GD1).*
- *Yo (estudiante de Comunicación Audiovisual) subo cortos que hago y bueno..., se ve gráficamente cómo voy mejorando en ellos y he llegado a conocer mucha gente*

y tal, y he llegado a conocer directores y productores españoles que me han estado hablando y dando ánimos y todas esas cosas (GD1).

- *Sí, bueno, tenemos un blog sobre motos, para los amigos (...). Luego hablamos con otros clubs de «scooters» de España, y hacemos quedadas (GD3).*
- *Yo me saqué la carrera de informática por Internet, por la UNED (G23).*
- *No, no colgamos vídeos en YouTube, pero en Myspace, sí, porque yo toco en un grupo de música (G23).*
- *Yo he aprendido a hacer queso mirando vídeos del YouTube (G23).*
- *A mí me gusta mucho escribir y entonces pues sí, tienes una página y vas escribiendo ahí reflexiones que vas haciendo o das ideas o simplemente escribes un poco tus sentimientos (GD2).*
- *Visito blogs porque tengo la afición del maquillaje y me gusta verlos para ver qué dicen o qué cuelgan sobre este tema (E8).*
- *Lo utilizo cuando tengo que hacer una compra importante y veo tutoriales para informarme y ver cómo utilizar ese producto (E8).*

Se trata, sin duda, de usos interesantes, pero que presuponen una motivación previa, una motivación que encuentra en la herramienta una oportunidad excelente para su desarrollo. Los ejemplos de usos vinculados a aficiones y necesidades siguen:

- *Incluso buscar cómo se hace el nudo de una corbata (GD5).*
- *que te duela la cabeza y busques un remedio casero (GD5).*
- *«Warhamer» es un juego de estrategia, yo voy buscando foros a ver cuál es la mejor estrategia... y en esos estoy en varios, sobre todo para aprender (E15).*
- *Bueno, y ahora que estoy preparando un viaje pues sí que me he informado de casi todo por lo que es Internet. Busco foros de viajes... (E19).*
- *Por ejemplo, páginas de moda y maquillaje. Como me gusta pues... Para ver...; aprender trucos sobre ver qué se lleva...; o ver una combinación de prendas que me pueda gustar (GD16).*
- *Yo cualquier duda, a ver qué dice Google (GD5).*
- *En Internet soy más participativo en foros de economía, como Burbuja.info, por relación con mi trabajo (E30).*
- *Yo utilizo las redes sociales y las diferentes páginas webs para difundir notas de prensa. Lo utilizo para ayudarme a difundir toda la información que puedo generar sobre un tema o sobre un cliente (GD7).*
- *Yo utilizo para difusión de mi grupo artístico (GD7).*
- *Como uso creativo de Internet, tengo un blog de opinión (E30).*

- *También tengo colgado un cómic en Fotolog (E30).*
- *En el foro de economía puedes contribuir a que la gente sea más consciente de un problema que se está intentando ocultar (E30).*
- *Yo tengo un canal para intercambiar información con amigos, no lo uso cada día, pero sí.*

c) Internet en la práctica profesional

Si las aficiones son sinónimo de motivación y, por lo tanto, de impulso hacia el uso de las nuevas tecnologías y de las nuevas prácticas comunicativas, la actividad profesional también lo puede ser. Son varias las personas que sólo hacen un uso creativo de las nuevas tecnologías en su tarea profesional. Es señal de que sólo ésta los motiva de manera suficiente:

- *Yo tengo un montón de blogs y dibujos en Internet, estoy enganchada, hago demasiados, incluso (G5, es dibujante).*
- *Alguna vez que he dudado de la clase de tratamiento que tengo que dar a unos árboles, recurro a Internet para verlo y ahí encuentro las soluciones (GD4).*
- *Yo profesionalmente también tengo vídeos para que la gente vea herramientas. Yo vendo ensamblaje. «Mira esta flejadora te va a venir bien, mírala en la página web y ves cómo funciona. Y ahí está mi mecánico haciendo la demostración, para que la gente lo vea. Y estamos vendiendo flejadoras. Es decir que yo no tengo que ir a este lugar (GD7).*
- *Pues yo por ejemplo, de forma creativa lo utilizo porque soy maquilladora y busco información sobre ideas que me puede dar otra gente (GD2).*
- *Yo tengo una amiga que está estudiando cine y la ayudo a hacer sus cortos y es básicamente los videos que subimos (GD2).*
- *Utilizo Internet para buscar trabajo (G22).*
- *Yo hago diseño gráfico y diseño web y tal y alguna cosa sí que tengo por allí, pero vamos... O sea, yo lo uso para... hago webs y tal si me lo piden algunos amigos y se la hago (GD2).*

Hemos dejado para el final una intervención en la que se pone de manifiesto que hay ocasiones en las que el uso no proviene de una motivación intrínseca, pero sí extrínseca. Es decir, que si la motivación personal no empuja al uso de las nuevas herramientas para la optimización de la tarea profesional, puede ser la institución para la que uno trabaja la que imponga ese uso: «No se me dan muy bien las nuevas tecnologías, pero colgar información sí. Sobre todo en la página web del cole no me queda otra que andar colgando información» (E12).

d) El papel central de la motivación

No podemos cerrar este apartado sin hacer una reflexión suplementaria sobre el papel que debería jugar la motivación en la educación mediática en particular y en la educación en general.

No se puede alcanzar la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje ni la competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas si no nos planteamos como objetivo prioritario la educación del deseo.

No basta educar el conocimiento. Es imprescindible educar el deseo. Sirva como referencia el comentario de una de las personas entrevistadas: «Que si hubieran hecho libros y hubieran regalado libros en vez de la cantidad de publicidad que meten en los buzones, aquí, de verdad, se acababa el analfabetismo» (E18).

El comentario revela una actitud equívoca muy extendida entre los profesionales de la educación. Como si para lograr nuestros objetivos bastara sustituir la omnipresencia de la publicidad por la omnipresencia de libros.

El éxito de la publicidad no se basa exclusivamente en su omnipresencia. Se basa sobre todo en su capacidad seductora, en su potencialidad para motivar, para movilizar, para generar deseo.

Este es el gran reto de los educadores y educadoras. No basta que haya muchos libros. Es preciso que haya mucho deseo de leer. No bastan las nuevas tecnologías. Es imprescindible que haya el deseo de utilizarlas de manera personal, crítica, creativa, solidaria.

6.4.3. Internet y la privacidad

El tema de la privacidad es uno de los que suscita más polémica en relación con las nuevas prácticas comunicativas, sobre todo en lo tocante al boom de las redes sociales.

En algunos casos se manifiesta una sensibilidad extrema ante el riesgo de perder los espacios de la propia privacidad, una reserva grande a hacer público lo que se considera personal, a compartir las propias inquietudes más allá del limitado círculo de las personas más íntimas:

- *Utilizo Internet para ver vídeos y escuchar música. No cuelgo nada. No me gusta colgar cosas mías (E24).*
- *Yo por ejemplo en el Tuenti no tengo ni mi nombre verdadero ni fecha ni dónde vivo ni nada y en las fotos suelo salir con la cara tapada. Pero yo no subo fotos, todas las que me suben suelen taparnos la cara (GD2).*

- *Por mucho que yo tenga una privacidad siempre te puede... siempre alguien que no conozcas se puede meter en el Tuenti de un amigo tuyo y ver tus fotos, porque ese amigo te tenga a ti agregado. Entonces, en cierto modo sí da miedo por eso (GD2).*
- *Si no quieres que te vean, no cuelgues nada (GD19).*
- *Lo malo es si te la cuelgan por ti (GD19).*
- *pasar de todo y que te vean (GD19).*
- *Mis videos son mis videos, se quedan en mí familia, no para que los vea toda España (GD20).*
- *No me gusta colgar, lo que es privado, no quiero (E25).*
- *Otra cosa es Facebook, porque puedo restringir quién lo ve (E25).*
- *Tienes que reconocer que hay cierta peligrosidad, no en lo que puedas hacer tú, si no en lo que puedan hacer otros. O que otro te eche dos fotos mal echadas, y las cuelgue...aunque de eso no nos podemos librar nadie (GD3).*
- *Hay amigas de mi hija que tienen las fotos en Facebook, niñas que se van a Mango o Blanco o al Corte Inglés, a probarse ropa, y a sacarse fotos con esa ropa en el probador. Y luego la foto la suben a Facebook... poniéndose la camiseta... y claro, en eso que te pones la camiseta... ¡Es que sales en bragas! Es así. Y son crías de 12-13 años (GD3).*
- *Bueno yo conozco un caso de unos niños que grabaron a una profesora también y le sacaron fotos y las subieron al Tuenti y empezaron a hablar y a ponerla a parir. Fotos, que después vio la profesora que pudo entrar a través de un perfil y pudo ver su foto y todo lo que decían de ella. La tía cogió y tomó medidas legales y éramos niñatos, tendrían 14 o 15 años. Tú imagínate el panorama (GD10).*

Youtube y Facebook se conciben o perciben diferente. El primero se relaciona con el exhibicionismo (miedo a perder la intimidad). El segundo se considera sólo para los amigos y no se ve ningún problema en su uso, aunque los amigos virtuales puedan ser unos centenares.

En el extremo contrario del arco está el cotilleo, el chisme, el «voyeurisme», la tendencia al chismorreo. Es una tendencia humana que ha existido siempre, que se ha ido satisfaciendo de maneras diversas y que actualmente encuentra una salida espectacular en las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: «No estoy muy enganchada a Facebook, no soy muy activa, soy algo voyeur. Lo ves sin mirarlo. Este ha hecho esto, este ha hecho aquello... ¿Ah, sí? ¡A ver!» (E23).

La pérdida de la privacidad preocupa mucho a algunas personas de la muestra porque puede ser irreversible y puede tener consecuencias de carácter social o

laboral, no sólo ahora sino también en el futuro (GD27). «Era lo que quería decir yo con la gestión de la privacidad de cada uno, que cada vez la iremos perdiendo más» (GD18).

6.4.4. Internet como herramienta para el cambio social

a) Escaso interés en cambiar el entorno social

Tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos de discusión, cuando se pregunta a las personas de la muestra si utilizan o han utilizado alguna vez las nuevas herramientas y las nuevas prácticas comunicativas para cambiar el entorno social, suele haber un largo silencio, a veces acompañado de alguna pregunta sobre qué quiere decir esto.

En la mayor parte de los casos contestan que no. En algunos casos responden que ni siquiera se lo habían planteado.

- *¿Mejorar mí entorno? No, creo que no (E22).*
- *¿Mejorar el entorno social? ¿El mío? No, no lo entiendo? (E23).*
- *¿Mejorar el entorno? ¿Tipo ONG? Ni me había planteado que podía usarse para eso (E24).*
- *La verdad es que jamás he pensado hacer nada que pudiese influenciar a personas a hacer algo bien (E15).*
- *Y ahora que me han hecho la pregunta (cómo mejorar la sociedad) me digo: ¡Qué chunga soy, que no he hecho nada, con todo lo que yo consumo Internet (GD17).*

Esta actitud de desconcierto, como de no habérselo planteado nunca, no se da sólo en personas con escaso nivel cultural. Sirva como ejemplo esta última intervención, tomada de un grupo de discusión formado por personas adultas con estudios superiores.

- *A veces te indignas un poco, pero no hacemos nada (GD4).*
- *Sí, yo creo que la única información que te dan (las redes sociales) es saberte toda la vida de tus amigos (GD2).*

En cambio, una de las personas entrevistadas responde afirmativamente a la pregunta de si utiliza Internet para mejorar su entorno social y, cuando se le pregunta cómo, contesta: «Hablando con mis amigos» (E19). Es una interesante respuesta.

b) Justificaciones del escaso compromiso

Cuando a una persona que reconoce no utilizar Internet para mejorar su entorno social se le pregunta por qué, responde: «No ha llegado hasta mí alguna manera de hacerlo» (E2).

En el caso siguiente se apela al carácter virtual de la red, como si las acciones en un entorno virtual no pudieran servir para incidir en entornos reales: «Porque no me parece demasiado atractivo. Creo que la conexión directa con las personas me gusta más que a través de Internet» (E4).

En algunos casos se pone el acento en la cuestión económica, llegando a situaciones realmente contradictorias:

- *Es que con internet es muy complicado, si no tienes dinero no le va a llegar a nadie (GD10).*
- *Este modelo televisivo también tiene una cosa y es que si nosotros queremos hacer un canal de televisión, los medios ya los tenemos a nuestra disposición, ya podemos hacer competencia a Antena3, por ejemplo (GD18).*

Dos respuestas antagónicas e igual de ingenuas, porque ambas llevan a la inoperancia o a la ineficacia. Las nuevas tecnologías son una herramienta potente y accesible, pero no pueden dejarse a un lado los condicionantes derivados de las fuerzas de poder a cuyo servicio están.

En otros casos se tiene conciencia del potencial transformador de las nuevas tecnologías y de las nuevas prácticas comunicativas puestas al servicio de causas humanitarias, pero se reconoce que nunca se ha usado para eso, que no se han puesto en ello. O que no es cosa suya, es trabajo de las ONG (GD19). En algunos casos las justificaciones suenan a excusa:

- *No es un sitio para mejorar la sociedad, hay otros medios. Yo entro para entretenerme (GD20).*
- *Podemos leer un comentario sobre lo malo que es cualquier cosa, fumar, por ejemplo, y aunque tú lo veas y digas ¡Qué malo!, no lo asimilas y a la media hora te has olvidado que has visto un vídeo sobre lo malo que es. Y yo creo que en solidaridad pasa lo mismo (E15).*
- *Creo que mejorar el entorno social a través de Internet debería pertenecer quizá a otras personas en una posición que como mínimo tengan una página web (E6).*
- *Creo que mejorar el entorno social para un usuario de Internet es prácticamente utópico (E6).*

También la edad sirve como excusa para justificar el hecho de que no se utilice Internet para mejorar el entorno social: «Es para jóvenes, no de mí edad» (E26). Otras personas lo justifican por el carácter minoritario de los temas de interés social, sin advertir que lo que se puede conseguir mediante las redes sociales es precisamente que estas inquietudes sean menos minoritarias: «Sí, ahora hay foros, y los utilizamos efectivamente. Pero es verdad que a esos foros acceden quienes

realmente les interesa esa noticia, pero el acceder a un punto de encuentro donde hay miles de personas escuchando, eso es para unos pocos privilegiados» (GD7).

En cualquier caso, hoy para la mayoría de la gente los problemas económicos ya no son excusa para tener un cierto nivel de acceso a las tecnologías, como pasaba hace unos años.

c) Algunos ejemplos de uso social eficaz

En la muestra, tanto en las entrevistas como en los grupos de difusión, aparecen ejemplos de personas que han hecho y están haciendo un uso eficaz de Internet para la transformación de la realidad social.

Se trata siempre de personas ya sensibilizadas, que militan en alguna ONG o que están comprometidas en alguna causa. Todas ellas han encontrado en Internet, y más concretamente en Youtube o en las redes sociales, una oportunidad para potenciar su causa, haciendo más efectiva su lucha:

- *Yo he colgado varios vídeos de la ONG, para que la gente pueda ver la labor que estamos realizando y a través de esos vídeos mucha gente me ha llamado por teléfono para hacerse socio, poder colaborar con nosotros (GD7).*
- *Yo me muevo mucho en el ámbito del voluntariado y todo eso. Internet es un arma muy poderosa para concienciar y ayudar a tu causa. Desde Greenpeace a Cruz Roja están haciendo un gran uso de Internet, además están utilizando muchísimos de sus recursos para promocionarse y promulgar lo que está sucediendo (GD12).*
- *Se ha visto, por ejemplo, a ésta que iban a apedrear. Hubo un movimiento en Internet en su defensa y se paró. Ahora el asunto está en pausa, pero al menos se consiguió que no se efectuara eso (GD12).*
- *Yo llevo una ONG y mando a la gente información a través de una revista que tenemos y también estamos en Facebook, dando una imagen un poco en español y en inglés de las cosas que estamos haciendo en el mundo entero (GD7).*
- *Te pongo un caso: el ayuntamiento nos multiplicó por 5 el impuesto municipal, de un año para otro. Y empezamos a movernos, y con un blog, pudimos comunicarnos, hasta que el ayuntamiento nos devolvió el dinero. Para esas cosas me parece útiles, para hacer política a nivel local, entre gente que comparte los mismos intereses (E11).*

Hay otros ejemplos de pequeñas y modestas aportaciones positivas en este campo. Algunas personas han dado su opinión en alguna noticia de Internet, para criticarla o para matizarla (GD19). Otras personas han participado con una cierta frecuencia en foros. Una chica que ha estudiado traducción realiza traducciones en grupo, traducciones de películas extranjeras, con gente que no conoce personalmente. Y alguna más:

- *Yo me quejo mucho a través de Internet (...) para ayudar a los otros, porque a mí me ha sido útil (GD23).*
- *Me pasó una cosa muy divertida en el blog de la CMT que es la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones, todos los días posteaba alguna tontería y siempre cogía esa tontería y la reelaboraba para decir ¿y en los pueblos qué?, porque deberíais preocuparos también por este tema y al final me han echado, posteo y a los dos días voy a ver mi post y está censurado completamente y borrado (GD5).*

6.4.5. Otros tipos de participación

a) La participación como espectador en directo

Vale la pena destacar otro tipo de participación al que hacen referencia algunos miembros de la muestra: la participación como público en la grabación o en la transmisión en directo de algún programa de televisión.

De los comentarios que se hacen sobre estas experiencias se deduce que en la mayoría de los casos este tipo de participación no ha servido para convertir a las personas en más críticas. No existe conciencia de la manipulación que se produce:

- *Nos dieron unas cosas para menear, para aplaudir cuando nos decían (GD24).*
- *Poneos aquí, cantar un poco, que vais a salir en la tele y se ponen a grabar (GD19).*
- *El comentario fue dicho sin ningún sentido crítico, como simple curiosidad. Sí que se desmitificó algo el entorno:*
- *La ruleta (de la fortuna) era así de pequeña, el que presentaba iba por los suelos, yo pensaba que era una gran cosa y era un sitio como esto.*

Se podría extraer la conclusión que la experiencia sirvió únicamente para potenciar el sentido de espectáculo con el que a menudo se mira la televisión. Si no hay un espíritu crítico previo, ni siquiera estas experiencias participativas resultan fecundas. Ahora bien, cuando este espíritu existe, las cosas se ven de otro modo: «Te dan un bocadillo y abusan de ti para que aplaudas» (GD27).

b) La participación mediante la educación mediática

Para concluir esta presentación de resultados, nada mejor que hacer una muy breve referencia a un ejemplo de participación relacionado directamente con la educación mediática: «Yo sin estar registrada, una vez, en (la clase de) informática nos dijeron: ‘Intentad cambiar la información de Wikipedia’. Y una página sobre ‘fising’ la cambiamos totalmente. Lo cambiamos todo, el significado y todo, y se quedó allí unos cuantos días. Es muy sencillo poder falsificar información en Internet y que la gente lo crea» (GD1).

Tal vez pueda discutirse la validez ética de la propuesta, pero sirve como ejemplo de que la educación mediática debería llevar a las personas a cuestionar de manera crítica las prácticas comunicativas establecidas y a participar de manera comprometida, creativa, de manera personal y colectiva, en la construcción de la sociedad.

7. Conclusiones y propuestas de actuación

Dedicamos este último bloque del informe de la investigación cualitativa sobre el grado de competencia mediática a presentar una serie de conclusiones extraídas de los resultados de la investigación y, a continuación, una serie de propuestas de actuación.

Respecto a las conclusiones, las hay de dos clases. Algunas, la mayoría, son específicas de la investigación cualitativa. Tienen que ver con aspectos de la educación mediática que casi no habían sido analizados en la investigación cuantitativa, como el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la cultura participativa o la cultura de la convergencia.

Otras se limitan a confirmar, ampliar o matizar conclusiones que ya habían sido formuladas en la investigación cuantitativa, pero que por su complejidad necesitaban una aproximación más profunda. Tienen que ver sobre todo con la dimensión de la ideología y de los valores, con una mención especial para los mecanismos de influencia tanto en la comunicación informativa como en la publicitaria. Y también con la dimensión artística, tanto respecto a la capacidad de valorar mensajes con criterios estéticos como a la capacidad de expresarse de manera creativa e innovadora.

En el bloque de las propuestas de actuación no se podían presentar muchas sugerencias nuevas, porque el espíritu de innovación que debería presidir la educación mediática ya estaba dibujado al final del informe de la investigación cuantitativa. Por esto, este bloque es presentado en este informe como una ampliación del anterior. Es decir, está construido en base a las propuestas previas, ampliado y enriquecido a partir de las conclusiones específicas de este informe.

7.1. Conclusiones

1) La edad suele ser un indicador significativo del grado de interés que se manifiesta por las tecnologías de la información y de la comunicación. También lo son los conocimientos previos sobre las tecnologías y el nivel de estudios. Sin embargo, cuando hay una motivación muy fuerte, acaba siendo más determinante que los demás factores. Es decir, lo que condiciona para que un indivi-

duo desarrolle o no una actitud participativa con las nuevas tecnologías no es tanto la edad o los conocimientos previos, sino la existencia de una motivación poderosa que le lleve a interesarse por ellas. Si existe la motivación, las barreras (de edad, de acceso, de conocimientos) pueden superarse. Si no hay motivación, ninguna de las condiciones favorables es suficiente por ella misma. Y el motor de la motivación es personal, no colectivo. Esto implica que uno de los objetivos de la educación mediática debería consistir en motivar a los estudiantes de los diferentes niveles educativos, (desde la Educación Primaria, la Secundaria y la universidad, incluyendo a los estudiantes mayores que acuden a las universidades de la experiencia), para que todos ellos encuentren una justificación aplicable en el fomento de su creatividad, el desarrollo de su capacidad crítica y de análisis y el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas actualmente existentes.

2) Las tecnologías de la información y de la comunicación abren unas posibilidades impensables para el progreso cultural, artístico y social. Sin embargo, son muchas las personas que se acercan a ellas buscando, de manera básica, el entretenimiento, la diversión, la evasión. Con las tecnologías nuevas se tiende, pues, a reproducir el tipo de uso que se había generalizado en tecnologías clásicas como el cine o la televisión. Esto nos indica que evolucionan más rápidamente las tecnologías que los hábitos de los ciudadanos. También demuestra que, aunque las tecnologías ofrezcan unas posibilidades, estas no se materializan si no encuentran unos individuos preparados para desarrollarlas, no sólo en cuanto a habilidades, sino también en cuanto a actitudes. En este sentido, el papel de la educación vuelve a ser clave.

3) La funcionalidad y la accesibilidad de las tecnologías están propiciando unos usos cada vez más activos, con un incremento progresivo del grado de participación por parte de los ciudadanos y ciudadanas. Es lógico que se hable de sociedad participativa o sociedad de la participación. No obstante, continúa siendo mayoritario el número de personas que utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación de manera prioritaria o casi exclusiva para consumir productos elaborados por otras, y con unos índices de participación activa muy elementales. La educación mediática debería partir de las necesidades expresivas y comunicativas del propio individuo para llegar en fases posteriores al análisis de los procesos de diseño y producción de los medios de comunicación y de las propias redes.

4) Entre las personas de la muestra hay conciencia de que vivimos en la sociedad de la información. Sin embargo, por el uso informativo que se hace de las herramientas que hacen posible este cambio social, se debería concluir que estamos

sólo en el umbral del aprovechamiento de las posibilidades informativas del nuevo entorno tecnológico y comunicativo.

5) Son las motivaciones vitales previas al uso de las tecnologías las que determinan la calidad del uso que se hace de ellas. La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación con finalidades culturales o para mejorar el entorno social sólo la llevan a término aquellas personas que ya tienen una predisposición o sensibilidad por estos campos.

6) Las nuevas prácticas comunicativas satisfacen necesidades primarias como las de los chismes y el cotilleo. El ámbito de la esfera privada se subvierte para hacer públicos comportamientos que deberían verse restringidos al ámbito de la privacidad. Sin embargo, se comprueba que los ciudadanos y ciudadanas no aprovechan el ámbito de la esfera pública para denunciar los usos manipuladores de los medios y las tecnologías de la información y de la comunicación. La creciente proliferación de programas de telerrealidad genera en algunas personas una actitud de recelo a hacer público lo que es privado. En el caso de la red, sus inmensas potencialidades se ven minimizadas por la sensación de riesgo que entraña para los usuarios menores y el sentimiento de desprotección que parece amenazar la intimidad de las personas. En definitiva, cada vez resulta más necesaria la responsabilidad personal y colectiva en torno a la cuestión de la privacidad.

7) Se detectan diferencias significativas en cuanto al déficit de sentido crítico en función de la variable edad. Por ejemplo, mientras algunas personas adultas o de edad avanzada tienden a simplificar o a estereotipar su crítica hacia la publicidad, algunas más jóvenes no adoptan ninguna actitud crítica ni siquiera cuando detectan el uso de estereotipos. Tienden más que los demás a que no les importe, a no sentirse molestos.

8) En este sentido, parece ser que en general, y todavía más entre la gente joven, la necesidad de entretenimiento se impone sobre cualquier otra necesidad en la interacción con las pantallas. La necesidad de espectáculo tiende a pesar más que la necesidad ética. El sentimiento del «me gusta» o «no me gusta» pesa mucho más que el del «estoy de acuerdo» o «no estoy de acuerdo».

9) La obsesión por el entretenimiento contribuye a potenciar la cultura del zapping, tanto en la televisión como en Internet e incluso en la lectura de la prensa escrita. Y esta cultura potencia una aproximación superficial y sesgada a la realidad.

10) Algunas personas consideran que en los mensajes mediáticos sólo hay ideología y valores cuando hay intencionalidad de transmitirlos por parte de los autores. Otras no son conscientes de la presencia de estereotipos y de valores si éstos son latentes. Hay otras que, siendo conscientes de la presencia, parece no importarles o no molestarles. A veces ni siquiera las mujeres son conscientes (o se sienten indignadas) por los estereotipos de género. El consumo acrítico de los medios deja a los ciudadanos y ciudadanas en manos de las leyes de mercado, y el concepto de servicio público parece prácticamente olvidado o ignorado.

11) Estas constataciones deberán provocar que se cuestionara un tipo de educación mediática que se basa de manera prioritaria o casi exclusiva en la dimensión cognitiva, en las opiniones y en los conceptos, dejando de lado el peso capital que tienen en la interacción con las pantallas las actitudes y la gestión de las emociones.

12) Un componente básico de la educación mediática debería ser, pues, la educación del deseo, tanto en el sentido de hacer crecer la necesidad de una actitud crítica y de una sensibilidad estética más grandes en la interacción con las pantallas como en el de poner el uso de las mismas al servicio de nuevos intereses de carácter social y cultural.

13) La importancia de la motivación o de la educación del deseo se confirma en diversos momentos de la investigación. Los usos más creativos que las personas de la muestra hacen de Internet tienen que ver con sus aficiones y con sus necesidades profesionales. Por otra parte, las únicas personas que utilizan la red para mejorar su entorno social son las que ya habían adquirido un compromiso social previo. Los demás a menudo ni siquiera se habían planteado la posibilidad de este uso social de Internet. La apertura del debate sobre estas potencialidades prácticas y la difusión y extensión de las mismas, podría constituir otro de los objetivos de la educación mediática.

14) En esta investigación cualitativa se confirman los resultados obtenidos en la cuantitativa respecto a la dimensión estética de la competencia mediática. La mayoría de las personas de la muestra se manifiestan incapaces de valorar un producto audiovisual con criterios de sensibilidad estética. También se comprueba una predisposición muy escasa a la elaboración de una producción personal, creativa, innovadora.

15) En este sentido, haría falta revisar o, cuando menos, utilizar con mucha cautela el concepto nativos digitales, acuñado por Prenski y aplicado a las generaciones

que han nacido con las nuevas tecnologías, porque se presta al equívoco de pensar en unas generaciones plenamente competentes en la interacción con las pantallas, cuando de hecho sólo demuestran una competencia superior en el manejo de la tecnología, y no en otras dimensiones claves, como la ideológica, la estética o la participativa.

16) En esta investigación cualitativa se confirman también los resultados de la cuantitativa en cuanto al desconocimiento sobre el porqué y el cómo puede influir un mensaje cuando no utiliza ningún tipo de argumento. Es un desconocimiento que no tiene que ver tanto con cómo son los mensajes cuanto con cómo somos las personas que interaccionamos con ellos.

17) En este sentido, parece claro que tanto en el mundo educativo como en el cultural tendemos a prestar mucha más atención a la revolución tecnológica que a la neurobiológica. Estamos asumiendo con mucha más naturalidad los cambios que comporta la aparición de nuevas herramientas tecnológicas y de nuevas prácticas comunicativas que los que nos habrían de imponer los descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro emocional y sobre los mecanismos de funcionamiento de las áreas inconscientes de la mente humana.

18) En esta investigación cualitativa se confirma otra conclusión coincidente con la cuantitativa: para un número considerable de personas el solo hecho de que una noticia vaya acompañada de imágenes confiere a la información un plus de credibilidad. Como si bastara la presencia de imágenes para no correr tanto de elegir las cadenas de televisión que utilizan para informarse. A menudo se guían por las rutinas, por el efecto arrastre o por criterios de comodidad o de espectáculo.

21) No es demasiado elevado el nivel de conciencia sobre los condicionamientos a los que están sometidas las cadenas y las otras instituciones que trabajan en el mundo informativo. Y en el caso de algunas de las personas en las que sí existe esta conciencia, no parecen importarles demasiado estos condicionamientos a la hora de tomar decisiones sobre la vía que utilizan para informarse.

22) Se confirma en esta investigación lo que ya se había comprobado en la cuantitativa, algo conocido desde hace tiempo en el ámbito de la psicología social: el principio de la ilusión de invulnerabilidad. La mayoría de las personas pensamos que la publicidad y la información influyen a la mayoría de personas, pero no a nosotros mismos. Lo que comporta que la mayoría de personas estamos convencidas de que nosotros no somos la mayoría de personas.

23) Se comprueba también la aplicación del principio de la ilusión de invulnerabilidad en función de la variable edad. Las personas de edad avanzada tienden a considerar que los más vulnerables a la influencia mediática son los jóvenes. Éstos, por su parte, tienden a pensar que son los de la tercera edad. Los adultos tienden a afirmar que la influencia se produce sobre todo entre los jóvenes y los más mayores. Las personas con estudios superiores suelen afirmar que la influencia se produce sobre todo en las personas sin cultura. Hay incluso una persona sin estudios superiores que considera que los menos independientes mentalmente son las personas con estudios superiores.

24) Se detectan otros equívocos en los resultados de la investigación, como el de considerar que la publicidad no influye cuando promociona productos caros, como los coches. Es un equívoco que pone de manifiesto, una vez más, el escaso conocimiento que tenemos hoy las personas sobre la importancia de las emociones primarias y de los mecanismos inconscientes de funcionamiento de la mente humana en el momento de la toma de decisiones.

25) En general se constata que las redes tienen un inmenso potencial para promover la creatividad y la interacción y, sin embargo, el sistema educativo no promueve de manera suficiente el ejercicio de un pensamiento crítico estimulador de la creatividad. En el caso de las personas mayores, la potencial motivación de muchas de ellas sería un acicate para la recuperación de la memoria histórica y un elemento compensador de la tradicional identificación de los espectadores mayores con una actitud de pasividad ante medios tradicionales como la televisión.

7.2. Propuestas de actuación

1) Los resultados de la investigación vienen a demostrar la carencia de competencia mediática en los ciudadanos y ciudadanas del estado español, en consecuencia, la necesidad de formación en este campo. Esta competencia les debería permitir ser interlocutores de las pantallas maduros, conscientes, críticos, responsables, activos y participativos. De acuerdo con la recomendación del Parlamento Europeo, en diciembre del 2008, hace falta introducir en los centros escolares contenidos relativos a la educación mediática. De entrada nos parece positiva la opción tomada en Cataluña, donde se ha optado por trabajar la comunicación en el sentido más amplio en todas las áreas. Allí la Educación en Comunicación Audiovisual (ECA) debe formar parte de todas las disciplinas. Tiene que haber un cambio en el planteamiento comunicativo de los currículos educativos. La alfabetización mediática, entendida de una u otra manera, implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los diferentes medios

de comunicación, consiguiendo filtrar adecuadamente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes. Y debe capacitar a los ciudadanos y ciudadanas para hacer un uso creativo y socialmente enriquecedor de las nuevas herramientas tecnológicas y de las nuevas prácticas comunicativas. La educación mediática debe formar parte de los planes de estudio a todos los niveles de la educación escolar y de la formación posterior, y se debe plantear como objetivo el logro de unas competencias mínimas por parte de toda la población.

2) De acuerdo con el mencionado documento del Parlamento Europeo, esta educación no debería estar limitada a los niños y jóvenes. Hace falta impulsar también la alfabetización mediática de los adultos, como se desprende de los resultados de la investigación. Y no sólo porque los adultos son los que influyen en los hábitos de utilización de los medios desarrollados por los niños, también porque ellos mismos necesitan esta formación. Ya es hora de dejar de pensar que la educación (toda la educación, también la educación mediática) ha de estar reservada sólo a los niños y a los jóvenes, frente a un concepto ya asentado desde hace décadas en el concepto de una educación constitutiva de un horizonte sin límite».

3) El documento mencionado del Parlamento Europeo habla de educación mediática. En España se han utilizado distintos conceptos: educación en medios, educación para los medios, educomunicación, educación en comunicación audiovisual. Más allá de preferencias personales, probablemente habría que aceptar la propuesta del Parlamento Europeo, si no queremos perder visibilidad en el conjunto de espacio europeo. Si no se hace por motivos conceptuales, se debería hacer por motivos operativos, para poder hacer un frente común en un momento en que hace falta reivindicar estos contenidos educativos, diferenciándolos de los que están incluidos en la denominada alfabetización digital. Ésta adscripción no debería hacernos olvidar en ningún momento que la educación mediática ha de partir siempre de las necesidades expresivas y creativas del individuo, como persona que aspira a comprender la realidad y saberse partícipe del mundo que le rodea, llegando a culminar un proceso de «empoderamiento».

4) La educación mediática ha de atender las seis dimensiones en las que ha quedado definida: la de los lenguajes, la de la tecnología, la de la ideología y los valores, la de la producción y distribución, la de la interacción y la dimensión estética. De los resultados tanto de la investigación cuantitativa como de la cualitativa que ahora presentamos se demuestra que las carencias de la población son graves en las seis dimensiones. Por otra parte, la competencia mediática se ha de manifestar tanto en la capacidad de interpretar mensajes audiovisuales de manera reflexiva y crítica como en la de expresarse a través del Audiovisual con

unos mínimos de corrección y de creatividad y asumiendo responsabilidades de carácter social y cultural.

5) La competencia mediática comporta de alguna manera una competencia emocional. Y es que los descubrimientos de la neurobiología durante las últimas décadas, sobre todo a partir de los años noventa, conocidos precisamente como la década del cerebro, obligan a replantear los parámetros en los que se han sustentado la cultura y la enseñanza en el mundo occidental. Si esto es cierto para el mundo académico en general, lo es mucho más para la relación académica con el mundo de la imagen, un mundo del que incluso intelectuales como Sergei M. Eisenstein o Ingmar Bergman han reconocido que está profundamente vinculado con las emociones y con el inconsciente. La educación mediática ha de incluir, pues, la gestión de las emociones en sus dimensiones cognitiva y movilizadora.

6) De acuerdo con el principio social de las responsabilidades compartidas, haría falta buscar en diversos colectivos sociales carencias que explican los déficits de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles. Pensamos en colectivos como los profesionales de la comunicación, los profesionales de la enseñanza obligatoria, los formadores universitarios tanto de los futuros profesionales de la comunicación como de los de la educación, los padres y madres de familia y las diversas instancias políticas y sociales. Los miembros del equipo de esta investigación están implicados en este momento en un proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación para hacer frente a estas problemáticas.

7) Conviene estudiar el nivel de competencia de los profesionales de la comunicación audiovisual desde su propia percepción de la praxis profesional. Hace falta ver cómo reflexionan sobre la utilización de los lenguajes, los recursos tecnológicos y las rutinas en los procesos de producción y programación, y sobre los propios contenidos y su tratamiento audiovisual y su dimensión estética. Hace falta analizar el conocimiento que tienen estos profesionales sobre los procesos de recepción, los mecanismos de socialización y las características de las audiencias, públicos y usuarios. Hace falta valorar la consideración de los profesionales sobre los aspectos ideológicos y los valores de los contenidos audiovisuales, con una especial atención a los aspectos actitudinales, éticos y deontológicos a los que se recurre en el ejercicio profesional. En un momento tan crítico para los medios de comunicación tradicionales y para sus profesionales, la educación mediática debería promover nuevas vías de reflexión, que orientaran unos cambios y transformaciones que aprovecharan las inmensas potencialidades de las redes. Estos cambios deberían partir de un nuevo concepto de publicidad, en el sentido «habermasiano» de hacer públicos y visibles los cambios precisos

para un nuevo concepto de comunicación al servicio de las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

8) Conviene prestar atención a los profesionales de la enseñanza obligatoria, con objeto de detectar la presencia o ausencia de experiencias formativas en el desarrollo de la competencia mediática en los niveles de la enseñanza infantil, primaria y secundaria. Se debería hacer analizando los planes de estudio tanto estatales como autonómicos, y evaluando en profundidad tanto la sensibilización como la práctica docente de los profesionales de la enseñanza en estos niveles. En uno y otro caso conviene analizar la atención que se dedica a cada una de las seis dimensiones que componen la competencia mediática: los lenguajes, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y distribución, la interacción y la dimensión estética. Hace falta insistir en la necesidad formativa de los docentes, tanto desde el punto de vista de la formación inicial (escuelas de magisterio, masters de secundaria, etc.) cómo desde el punto de vista de la formación permanente.

9) Conviene analizar también el mundo de la enseñanza universitaria, evaluando la práctica docente de las facultades dedicadas a la formación de los profesionales de la comunicación (periodismo, comunicación audiovisual y publicidad y relaciones públicas) y las dedicadas a la formación de los profesionales de la educación (pedagogía, psicopedagogía, escuelas de formación del profesorado), siempre en relación con el tema de la competencia mediática de la ciudadanía. Hace falta detectar entre las personas formadoras del ámbito de la comunicación si hay conciencia de que toda comunicación tiene, para bien o para mal, implicaciones educativas. Hace falta evaluar los planes de estudio de las facultades de educación y de comunicación para comprobar la presencia o ausencia de contenidos relativos a la competencia mediática. Y analizar los programas de las asignaturas y los manuales más utilizados para ver cuáles de las dimensiones de la competencia mediática son más atendidas y cuáles son marginadas o poco atendidas.

10) Los resultados de la investigación ponen de manifiesto también la necesidad de potenciar la evaluación en este ámbito. Sólo evaluando las carencias será posible encontrar la manera de poner remedio. Haría falta acertar con la fórmula para que la evaluación de la competencia mediática tenga un espacio en las pruebas Pisa o en las que se hacen en el ámbito más local, y así potenciar la educación mediática en la enseñanza obligatoria.

11) Hace falta dedicar una atención especial a los padres y madres de familia. Se trata de un componente clave en la cadena de responsabilidades compartidas. Hace falta ver si tienen conciencia de su papel activo en cuanto a la competen-

cia mediática de sus hijos e hijas. Si saben qué pueden hacer y qué deberían hacer. Si conocen los recursos de los que disponen. Si actúan con responsabilidad. Potenciar a nivel de las asociaciones de madres y padres este discurso con charlas relacionadas con el tema.

12) Todos estos cambios implican también al mundo del diseño, producción y aprovechamiento social, educativo y cultural de los medios y las redes. La cadena de valor en todos estos medios se ha transformado y esto afecta directamente a la concepción de cualquier producción. No sólo es preciso pensar en los contenidos y sus formas de difusión, resulta imprescindible pensar desde su concepción en las formas de explotación didáctica, para su aprovechamiento en tareas de educación mediática. No puede haber diseño de contenidos audiovisuales y multimedia que no piensen paralelamente en términos de educación mediática.

Anexos

1) Apéndice I: Herramientas para la administración, corrección y puntuación de las preguntas

a) Instrucciones de aplicación de la encuesta

Preparación del local

El local debe estar provisto de PC con reproductor de CD o DVD, videoprojector con sonido y de pantalla. Habrá que comprobar previamente el correcto funcionamiento de los equipos y del CD o DVD con los dos spots. Habrá que contar también con lápices o bolígrafos para todas aquellas personas que no dispongan de ellos. Y, por descontado, con los cuadernos de las encuestas.

Preparación de los encuestados

Antes de comenzar se les repartirán los cuadernos y se les indicará: Les pedimos que contesten una encuesta que ha sido elaborada por profesores y profesoras de diversas universidades españolas, para captar la opinión de la población sobre algunos aspectos de la comunicación audiovisual.

Su opinión sincera es muy importante para poder llevar a cabo esta investigación. No contesten más que aquello que sepan. Pueden dejar las respuestas en blanco o seleccionar la opción “No sé”.

Las cinco primeras preguntas deberán ser respondidas por todos los encuestados al mismo tiempo, para poder visionar los dos spots antes de que respondan a la pregunta número 6. Antes del visionado se les dirá: Vamos a ver dos spots publicitarios porque las preguntas 6, 7, 8, 9 y 10 tienen que ver con ellos. Después del visionado de los dos spots se les indica: A partir de ahora cada uno puede ir respondiendo a su ritmo al resto de preguntas de la encuesta.

Criterios ante las preguntas

Sólo se aclarará el significado de algún término o de alguna expresión si su desconocimiento no tiene que ver con lo que se pretende evaluar. Se puede aclarar, por ejemplo, si alguien lo pide, el concepto abstraída (ensimismada, concentrada), pero no el concepto Licencia de libre distribución o YouTube.

Tampoco hay que poner ejemplos que puedan facilitar las respuestas. Hay que insistir en que, si no saben qué responder, es preferible que dejen la respuesta en blanco.

b) Guía de corrección

Pregunta 6. Estètica

- 6ª) És indiferent l'anunci que hagin triat. (No puntua).
- 6b) Justifica molt bé la seva tria. No solament parla del contingut de l'espot sinó també de com està feta. Utilitza adjectius i comparacions. Fa referència a d'altres experiències visuals viscudes = 15
- Justifica força bé la tria. Parla del contingut i anomena alguna qualitat de l'espot. Utilitza algun adjectiu però no compara ni fa referència a experiències audiovisuals viscudes = 10
- Justifica pobrament la tria. Anomena alguna qualitat de l'espot utilitzant algun adjectiu = 5
- Només parla del contingut de l'espot. No fa servir cap adjectiu ni comparacions. No fa referència a experiències audiovisuals viscudes = 0
- Es poden posar puntuacions de valors que corresponguin a situacions intermèdies.

0-15 (Puntuació màxima 15)

Preguntes 7,9 y 10

Llenguatge

- Es farà una lectura d'aquestes tres preguntes i se'n farà una valoració global sobre la utilització dels codis del llenguatge en l'anàlisi de l'espot.
- Fa notar molt en el seu discurs els codis del llenguatge audiovisual utilitzat, justificant-los en el contingut de l'espot: referent, planificació, profunditat de camp, angulació, color... = 10
- Fa notar una mica en el seu discurs el coneixement dels codis del llenguatge audiovisual utilitzat, justificant-los o no en el contingut de l'espot: referent, planificació, profunditat de camp, angulació, color... = 5
- No fa referència al llenguatge en cap moment = 0

0-10 (Puntuació màxima 10)

Ideologia i valors

- Es farà una lectura d'aquestes tres preguntes i se'n farà una valoració global sobre la utilització dels codis del llenguatge en l'anàlisi de l'espot.
- Fa notar molt en el seu discurs el coneixement respecte la transmissió d'ideologia i valors i a més capta molt bé els valors que transmet l'anunci = 20
- Fa notar bastant en el seu discurs el coneixement respecte la transmissió d'ideologia i valors i a més capta bastant els valors que transmet l'anunci = 10
- Parla una mica dels valors que transmet l'anunci = 5

- *No fa referència en cap moment als valors que transmet l'anunci = 0*

0-20 (Puntuació màxima 20)

Pregunta 8. Recepció i audiència

- *8a. No avaluable*
- *8b. No avaluable*
- *8c. 4 punts*

0-4 (Puntuació màxima 4)

Pregunta 11. Producció

0 a 2 (Puntuació màxima 2)

Pregunta 12. Recepció i audiència

0 a 4 (Puntuació màxima 4)

Pregunta 13a i 13 b. Llenguatge

- *13a) No avalua*
- *13b)*
- *Tria bona foto amb 4 o 5 arguments i amb el llenguatge tècnic adequat = 5*
- *Tria bona foto amb 4 o 5 arguments i sense llenguatge tècnic adequat = 4*
- *Tria bona foto amb 3 arguments sense llenguatge tècnic adequat = 2*
- *Tria bona foto i no ho argumenta = 1*
- *No tria la bona foto i explica arguments = 3*
- *Raons relacionades amb:*
- *Tipus de persona*
- *Planificació*
- *Profunditat de camp*
- *Angulació*
- *Color*

0-5 (Puntuació màxima 5)

Pregunta 14. Llenguatge

0-5 (Puntuació màxima 5)

Pregunta 15. Tecnologia

- *0 o 3 encerts- 0*

- 4 encerts- 1,5
- 5 encerts- 2,5
- 6 encerts- 4

0-4 (Puntuació màxima 4)

Pregunta 16. Producció

- De 0 a 3 respostes correctes = 0
- 4 respostes correctes = 1
- 5 respostes correctes = 2
- 6 respostes correctes = 3

0 a 3 (Puntuació màxima 3)

Pregunta 17. Tecnologia

- 17a: 1
- 17b
- Si diu tractat amb ordinador = 1
- Si diu programa o programari d'ordinador = 1

0-2 (Puntuació màxima 2)

Pregunta 18. Producció

- Senyala les etapes per ordre emprant la terminologia adequada = 4
- Senyala les etapes per ordre però no utilitza la terminologia adequada = 2
- No té clar el procés de producció = 0

0-4 (Puntuació màxima 4)

Pregunta 19. Tecnologia

0-3 (Puntuació màxima 2)

Pregunta 20. Producció

- De 0 a 3 respostes correctes = 0
- De 4 a 5 respostes correctes = 1,5
- De 6 a 8 respostes correctes = 3

0-3 (Puntuació màxima 3)

Pregunta 21

No puntúa

- *Pregunta 22. Ideologia i valors*

0-2,5 (Puntuació màxima 2,5)

Pregunta 23. Tecnologia

0-3 (Puntuació màxima 3)

Pregunta 24. Tecnologia

0-3 (Puntuació màxima 3)

Pregunta 25. Ideologia i valors

0-2,5 (Puntuació màxima 2,5)

Pregunta 26. Recepció i audiència

0-5 (Puntuació màxima 5)

Preguntes 27 i 28

No puntuen

c) Cuadro de clasificación y de puntuación de las preguntas

DIMENSIÓN	EJERCICIOS	PUNTUACIÓN
Estética	6a y 6b = 15	15
Lenguaje	7, 9, 10 evaluación global = 10 13a/b = 5 14 = 5	20
Ideología y valores	7, 9, 10 evaluación global = 20 22 = 2,5 25 = 2,5	25
Producción y programación	20 = 3 16 = 3 11 = 2 18 = 4	12
Recepción y audiencia	8 = 4 21 = no evalúa 26 = 5 12 = 4 27, 28 = no valúa	13
Tecnología	19 = 2 17 = 3 15 = 4 23 = 3 24 = 3	15

2) Apéndice II: Relación de investigadores participantes, comunidades, universidades e instituciones

a) Equipo inicial

Cataluña (Universitat Pompeu Fabra)

- *Joan Ferrés Prats (joan.ferres@upf.edu)*
- *Josep Fernández (Cavia jose.fernandez@upf.edu)*
- *Magda Blanes (mblanes@xtec.cat)*

Andalucía (Universidad de Huelva)

- *Ignacio Aguaded (director@grupocomunicar.com)*
- *Jacqueline Sánchez (jackysa@gmail.com)*
- *Amor Pérez Rodríguez (amor@uhu.es)*
- *Rocío Cruz (rocio@uhu.es)*

Madrid (Universidad Carlos III)

- *Agustín García Matilla (agmatilla@telefonica.net)*

Navarra (Universidad de Navarra)

- *Alejandro Navas (anavas@unav.es)*
- *José Javier Sánchez Aranda (jsaranda@unav.es)*

País Vasco (Universidad del País Vasco)

- *Jose Inazio Basterretxea (joseinazio.basterretxea@ehu.es)*
- *Petxo Idoyaga (petxo.idoyaga@ehu.es)*
- *Txema Ramírez de la Piscina (pupramat@ehu.es)*

Tratamiento de datos mediante el SPSS

- *Reinald Besalú*

Equipo de becarios para el vaciado y la interpretación de datos

- *Alba Conesa*
- *Audrey Izpizúa*
- *Irene Da Rocha*
- *Iris Manso*
- *Marcello Lega*
- *María José Massanet*

Equipo de becarios para el trabajo de campo

- *Blanca Camell*
- *Carles Guardiola*
- *Clara Bofill*
- *Diogo Lopes*
- *Jennifer Díaz*
- *José Antonio López*
- *Laura del Nido*
- *Magali Frappant*
- *Marc Darriba*
- *Marina Navarro*
- *Natalia Sánchez*
- *Paula Romero*
- *Sandra Vilar*
- *Alba Conesa*
- *Irene Da Rocha*
- *Iris Manso*
- *Marcello Lega*
- *María José Massanet*

b) Equipo completo

Cataluña (Universitat Pompeu Fabra)

- *Joan Ferrés Prats*
- *Josep Fernández Cavia*
- *Magda Blanes*
- *Mònica Figueras*

Castilla-León (Universidad de Valladolid)

- *Agustín García Matilla*

Andalucía (Universidad de Huelva)

- *Ignacio Aguaded*
- *Jacqueline Sánchez*
- *Rocío Cruz Díaz*

- *M^a Amor Pérez Rodríguez*
- *Ángel Hernando Gómez*
- *Águeda Delgado*

Navarra (Universidad de Navarra)

- *Alejandro Navas*
- *José Javier Sánchez Aranda*

País Vasco (Universidad del País Vasco)

- *Jose Inazio Basterretxea*
- *Petxo Idoyaga*
- *Txema Ramírez de la Piscina*
- *Esther Zarandona*

Madrid (Universidad Carlos III y UCM)

- *Alejandra Walzer*
- *Pilar de las Heras*
- *Francisco García*
- *Fernando Tucho*

Galicia (Universidad de Santiago)

- *Miguel Vázquez Freire*
- *Luis Alvarez Pousa*
- *Fernando Redondo*

Aragón (Gobierno de Aragón)

- *José Antonio Gabelas*
- *Carmen Marta*

Valencia (Universitat Jaume I de Castellón)

- *Javier Marzal*
- *Cristina González*
- *José Antonio Palao*

Asturias (Gobierno de Asturias)

- *Nicanor García*
- *Lourdes Cabezas*

Cantabria (Universidad de Santander)

- *Sonsoles Guerra Liaño*
- *Paula Renés*

Murcia (Universidad Católica de Murcia, UCAM)

- *Manuel Gómez Sicilia*
- *Félix Galindo*
- *Mar Rodríguez*

Canarias (Universidad de La Laguna)

- *Esteban Torres*

La Rioja (Universidad de La Rioja)

- *Josefina Santibáñez*

Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha)

- *José Francisco Durán*

Baleares (Universitat de les Illes Balears)

- *Jaume Sureda Negre*
- *Mercè Morey*

Extremadura (Universidad de Extremadura)

- *Javier Trabadella*

c) Relación de Comunidades Autónomas, Universidades e instituciones

- *Catalunya (Universitat Pompeu Fabra)*
- *Andalucía (Universidades de Huelva, Granada, Málaga, Cádiz, Córdoba, Sevilla)*
- *Navarra (Universidad de Navarra)*
- *País Vasco (Universidad del País Vasco)*
- *Madrid (Universidades Carlos III y Complutense)*
- *Galicia (Universidad de Santiago)*
- *Aragón (Gobierno de Aragón)*
- *Valencia (Universitat Jaume I)*
- *Asturias (Gobierno de Asturias)*
- *Cantabria (Universidad de Cantabria)*
- *Murcia (Universidad Católica de Murcia)*
- *Canarias (Universidad de La Laguna)*

- *La Rioja (Universidad de La Rioja)*
- *Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha)*
- *Castilla-León (Universidad de Valladolid)*
- *Baleares (Universitat Illes Balears)*
- *Extremadura (Universidad de Extremadura)*

3) Apéndice III: Comunidades Autónomas en pruebas PILOTOS

a) Listado de Comunidades que participaron en las pruebas piloto

1.	Navarra	J.J. Sánchez Aranda	Universidad de Navarra Pamplona
2.	La Rioja	Josefina Santibáñez	Universidad de La Rioja Logroño
3.	Castilla La Mancha	José Fco. Durán	
4.	País Vasco	Jose Inazio Basterretxea	Euskal Herriko Unibertsitatea Bilbao
5.	Cantabria	Sonsoles Guerra	Universidad de Cantabria Santander
6.	Valencia	Cristina González	Universitat Jaume I Castellón
7.	Andalucía	J. Ignacio Aguaded	Universidad de Huelva Huelva
8.	Madrid		
9.	Catalunya		
10.	Baleares	Jaume Sureda	Universitat de les Illes Balears Palma de Mallorca
11.	Aragón	J. Antonio Gabelas	Zaragoza
12.	Murcia	Manuel Gómez Sicilia	UCAM Murcia
13.	Canarias	Esteban Torres	Universidad La Laguna Tenerife

b) Tablas estadísticas por Comunidades Autónomas, con porcentajes de cada una de las variables

Cataluña (Universitat Pompeu Fabra)		
Hombre 49.13% Mujer 50.87%	16-24 años 11.12% 24-64 años 69.39% +65 años 19.49%	Sin estudios 1.8% Estudios primarios 32.3% Estudios secundarios 42.4% Universitarios 23.5%
Andalucía (Universidad de Huelva)		
Hombre 49.21% Mujer 50.79%	16-24 años 13.85% 24-64 años 68.67% +65 años 17.48%	Sin estudios 4.2% Estudios primarios 29.4% Estudios secundarios 47.0% Universitarios 19.4%
Navarra (Universidad de Navarra)		
Hombre 49.69% Mujer 50.31%	16-24 años 10.71% 24-64 años 69.07% +65 años 20.22%	Sin estudios 0.6% Estudios primarios 25.1% Estudios secundarios 45.8% Universitarios 28.5%
País Vasco (Universidad del País Vasco)		
Hombre 48.44% Mujer 51.56%	16-24 años 9.52% 24-64 años 68.78% +65 años 21.70%	Sin estudios 0.9% Estudios primarios 23.6% Estudios secundarios 41.4% Universitarios 34.1%
Madrid (Universidad Carlos III y UCM)		
Hombre 48.10% Mujer 51.90%	16-24 años 11.71% 24-64 años 70.87% +65 años 17.42%	Sin estudios 1.2% Estudios primarios 22.8% Estudios secundarios 45.2% Universitarios 22.3%
Galicia (Universidad de Santiago)		
Hombre 47.77% Mujer 52.23%	16-24 años 10.44% 24-64 años 65.25% +65 años 24.31%	Sin estudios 1.7% Estudios primarios 33.1% Estudios secundarios 42.9% Universitarios 22.3%
Aragón (Universidad San Jorge)		
Hombre 49.76% Mujer 50.24%	16-24 años 10.72% 24-64 años 66.62% +65 años 22.66%	Sin estudios 1.2% Estudios primarios 32.6% Estudios secundarios 42.5% Universitarios 23.7%

Valencia (Universitat Jaume I de Castellón)		
Hombre 49.49% Mujer 50.51%	16-24 años 11.66% 24-64 años 69.45% +65 años 18.89%	Sin estudios 2.2% Estudios primarios 28.3% Estudios secundarios 47.9% Universitarios 21.6%
Asturias (Gobierno de Asturias)		
Hombre 47.47% Mujer 52.53%	16-24 años 9.28% 24-64 años 66.56% +65 años 24.16%	Sin estudios 0.9% Estudios primarios 31.1% Estudios secundarios 42.8% Universitarios 25.2%
Cantabria (Universidad de Santander)		
Hombre 48.66% Mujer 51.34%	16-24 años 10.60% 24-64 años 68.53% +65 años 20.87%	Sin estudios 0.2% Estudios primarios 29.2% Estudios secundarios 44.6% Universitarios 26.0%
Murcia (Universidad de Murcia)		
Hombre 50.53% Mujer 49.47%	16-24 años 13.68% 24-64 años 69.99% +65 años 16.33%	Sin estudios 4.0% Estudios primarios 29.0% Estudios secundarios 48.0% Universitarios 19.0%
Canarias (Universidad de La Laguna)		
Hombre 49.77% Mujer 50.23%	16-24 años 13.09% 24-64 años 71.89% +65 años 15.02%	Sin estudios 2.8% Estudios primarios 29.0% Estudios secundarios 48.9% Universitarios 19.3%
La Rioja (Universidad de La Rioja)		
Hombre 50.19% Mujer 49.81%	16-24 años 11.03% 24-64 años 68.16% +65 años 20.81%	Sin estudios 0.9% Estudios primarios 29.5% Estudios secundarios 43.3% Universitarios 26.3%
Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha)		
Hombre 50.31% Mujer 49.69%	16-24 años 12.96% 24-64 años 66.30% +65 años 20.74%	Sin estudios 3.8% Estudios primarios 35.2% Estudios secundarios 43.6% Universitarios 17.4%

Castilla-León (Universidad de Valladolid)		
Hombre 49.36% Mujer 50.64%	16-24 años 10.57% 24-64 años 64.55% +65 años 24.88%	Sin estudios 0.9% Estudios primarios 35.8% Estudios secundarios 40.4% Universitarios 22.9%
Baleares (Universitat de les Illes Balears)		
Hombre 49.97% Mujer 50.03%	16-24 años 12.51% 24-64 años 71.32% +65 años 16.17%	Sin estudios 2.4% Estudios primarios 23.6% Estudios secundarios 56.3% Universitarios 17.7%
Extremadura (Universidad de Extremadura)		
Hombre 49.33% Mujer 50.67%	16-24 años 13.47% 24-64 años 64.57% +65 años 21.96%	Sin estudios 4.5% Estudios primarios 28.3% Estudios secundarios 50.4% Universitarios 16.8%

4) Apéndice IV: Instrucciones y guión para grupos de discusión

Convocatoria

Se recomienda convocar a 11-12 personas porque siempre fallan algunas. El número mínimo para que el grupo sea válido son 6-7 participantes. Hay que convocarlos sin decirles exactamente el tema de investigación para que no vengan con discursos pensados previamente. El motivo puede ser «el consumo cultural y de entretenimiento». Se recomienda dar un pequeño obsequio (ticket regalo, libro...). La gratificación se puede utilizar como reclamo para la captación de los participantes.

Guión grupo de discusión

Preparación del local: ubicar las mesas en forma de círculo o cuadrado para que todo el mundo se vea las caras. Situar la grabadora en medio. Que cada participante escriba su nombre en un folio doblado y lo sitúe delante para que los demás puedan dirigirse a él o ella por su nombre.

Contestar el cuestionario individual (les obliga a situarse en el tema, a tener una opinión y a no cambiarla durante la realización del grupo).

Presentar lo que vamos a hacer a continuación: un grupo de discusión es un entrevista en grupo dónde no hay respuestas buenas o malas, sino un intercambio de puntos de vista. Recordar la confidencialidad de las respuestas y el uso estricto

tamente científico de los datos. Por lo tanto, pedir el máximo de sinceridad. Pedir oralmente autorización para grabar la conversación con finalidades únicamente de investigación. Agradecer por adelantado su contribución a la investigación.

Se puede alterar el orden de las preguntas del guión sin ningún problema. Se trata sólo de una pauta para asegurar que se afrontan todos los temas planteados. El moderador se debería mostrar lo más aséptico posible: no sugerir respuestas, no poner ejemplos, no mostrar acuerdo o desacuerdo con las intervenciones... Hay que intentar que todos participen. Es trabajo del moderador hacer hablar a todo el mundo.

En principio, cada equipo investigador deberá realizar a fondo el guión asignado (informativos o entretenimiento). Ahora bien, si el grupo no da más de sí y sobra tiempo, se pueden introducir algunas preguntas del otro guión como complemento.

Guión sobre informativos

- *¿A través de qué medio (no cadena) de comunicación os informáis?*
- *¿Qué diferencia creéis que hay entre informarse por la televisión y hacerlo a través de otros medios?*
- *Con quienes miráis las noticias por televisión? ¿Las comentáis? ¿Cuándo, en el momento de emisión o después?*
- *¿Qué cadena de televisión acostumbráis a ver para informaros? ¿Por qué?*
- *¿Pensáis que todas las cadenas dan, poco más o menos, las mismas noticias y del mismo modo? ¿Por qué?*
- *¿Cuál creéis que se aproxima más a la realidad? ¿Y la que menos?*
- *¿Qué otras limitaciones/condicionados afectan en la objetividad?*

(Normalmente aquí ya habrán aparecido la ideología o los intereses políticos de los participantes. Se trata de ver, sin decirlo nosotros, si han pensado en la publicidad, en los grupos empresariales, en las condiciones de poco espacio y tiempo en que trabajan los periodistas, etc.)

- *¿Cómo afecta la televisión a nuestra manera de ver el mundo?*
- *¿Qué consecuencias creéis que puede tener en la audiencia? ¿A qué perfil de personas puede influir más?*
- *¿Hay alguna relación entre los periódicos y las cadenas de televisión o de radio?*

(Ver si conocen la existencia de grupos mediáticos como lobbies. Si ya se ha contestado anteriormente, pasar a la siguiente)

- *El hecho de poder disponer de imágenes para transmitir una noticia, ¿creéis que tiene más valor informativo? ¿La hace más objetiva?*
- *¿Cómo os imagináis que funciona la redacción de un periódico? ¿Cómo es el día a día de un periodista?*

(Ver si conocen las limitaciones espacio/tiempo del periodismo)

- ¿Quién creéis que decide en última instancia si se da una noticia o quién es el responsable de los contenidos informativos de una cadena?

(Ver si conocen el organigrama, la figura de los jefes de sección, director...)

- *¿Los ciudadanos podemos hacer algo PARA intervenir en las noticias, para decir la nuestra?*
- *¿Lo habéis hecho alguna vez? ¿Cómo (teléfono, internet...)? ¿Por qué motivo?*
- *Para conocer la realidad política, ¿creéis que hay otros géneros más allá de las noticias? ¿Y los programas de humor?*

(Sin preguntarlo directamente, hace falta ver si les otorgan credibilidad).

- *¿Os informáis a través de Internet? ¿Es fiable la información? ¿Cómo lo hacéis para garantizar que sea fiable?*

(Si se ha hablado antes, asegurarse entonces de dar respuesta a las diferentes preguntas del tema)

- *¿Hacéis algún uso más creativo de Internet?*

(Interesa la dimensión más artística)

- *¿Lo utilizáis de alguna manera para mejorar la sociedad? ¿Cómo? ¿Por qué? Si es que no, ¿por qué motivo? ¿Conocéis a alguien que lo hace? ¿Cómo? ¿Para qué?*
- *¿Y el YouTube? ¿Lo utilizáis para mirar vídeos o para colgar? ¿Qué colgáis? Si es que no, ¿por qué no lo hacéis?*

Agradecer nuevamente su participación y entregar el pequeño obsequio, si es el caso.

Guión sobre entretenimiento

- *¿Cuáles son los programas de entretenimiento que os gustan más? ¿Por qué?*
- *¿Para qué os sirven en vuestra vida diaria? ¿Qué sacáis de ellos?*
- *(Sobre los que hay más consenso) ¿Por qué os gustan más que otros similares?*

(Poner ejemplos de la programación actual)

- *¿Qué pensáis de estos programas en cuanto a la ideología o a los valores que transmiten?*
- *¿De qué manera los transmiten?*
- *¿Qué intereses creéis que hay en última instancia?*
- *¿Cómo creéis que pueden afectar estos programas a nuestra manera de ver el mundo?*
- *¿Y otros programas de otro tipo? ¿Cuáles miráis? ¿Por qué?*

(Se deberán hacer salir los géneros que no han aparecido: concursos, reality shows, talk shows y debates. Buscar ejemplos de la programación actual).

- *¿Y programas similares a estos de otras cadenas? ¿Qué pensáis?*

(Poner ejemplos)

- *¿Qué valores creéis que transmiten?*
- *¿Qué efectos pueden tener o cómo pueden influir en la gente que los mira? ¿A todo el mundo igual?*
- *¿Habéis intervenido alguna vez en algún programa de televisión? ¿Cómo? ¿Cuál fue la experiencia?*

(El objetivo es ver si participando mediante asistencia, llamando o con sms, son más críticos)

- *¿Cómo debería ser tu programa ideal?*

(Dejar respuesta espontánea y después, sugerir categorías: género, duración, presentador, finalidad...)

- *¿Miráis algunos de estos programas por Internet? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Participáis en los foros o chats de los programas?*
- *¿Son fiables los contenidos a Internet? ¿Cómo lo hacéis para garantizar que sean fiables?*

(Si se ha hablado antes de ello, asegurarse ahora de dar respuesta a las diferentes preguntas del tema)

- *¿Hacéis algún uso de Internet más creativo?*

(Interesa la dimensión más artística)

- *¿Lo utilizáis de alguna manera para mejorar la sociedad? ¿Cómo? ¿Por qué? Si es que no, ¿por qué motivo? ¿Conocéis a alguien que lo hace? ¿Cómo? ¿Para qué?*
- *¿Y el YouTube? ¿Lo utilizáis para mirar vídeos o para colgar? ¿Qué colgáis? Si es que no, ¿por qué no lo hacéis?*

Agradecer nuevamente su participación y entregar el pequeño obsequio, si es el caso.

5) Apéndice V: Propuesta de organización de grupos de discusión

Todos los grupos estarán formados por unas 8 personas (aproximadamente mitad hombres y mitad mujeres). Para asegurar este número de participantes es aconsejable convocar a 10 personas. Es muy importante que los participantes en el grupo no se conozcan previamente entre ellos.

Se entenderá por área rural los municipios o zonas no tanto por su pequeño tamaño sino por su lejanía de las grandes ciudades y por su mayor dificultad de acceso a servicios y bienes públicos y culturales. Contrariamente, las áreas urbanas no son solo las capitales de provincia sino también ciudades intermedias con acceso a todos los servicios.

Andalucía (Universidad de Huelva)

Grupo 1: guión de informativos

Área urbana, 14-24 años, estudiantes

Navarra (Universidad de Navarra)

Grupo 2: guión entretenimiento

Área rural, 25-59 años, estudios secundarios

País Vasco (Universidad del País Vasco)

Grupo 3: guión de informativos

Área urbana, más de 60 años, mixto de estudios

Madrid (Universidad Carlos III y UCM)

Grupo 4: guión entretenimiento

Área urbana, 25-59 años, estudios superiores

Grupo 5: guión de informativos

Madrid, 14-24 años, mixto de estudios

Galicia (Universidad de Santiago)

Grupo 6: guión entretenimiento

Área rural, más de 60 años, estudios básicos

Aragón (Gobierno de Aragón)

Grupo 7: guión de informativos

Área urbana, 25-59 años, mixto de estudios

Valencia (Universitat Jaume I de Castelló)

Grupo 8: guión entretenimiento

Área urbana, 14-24 años, estudiantes

Asturias (Gobierno de Asturias)

Grupo 9: guión de informativos

Área rural, 25-59 años, estudios superiores

Cantabria (Universidad de Santander)

Grupo 10: guión entretenimiento

Área urbana, más de 60 años, estudios medios

Murcia (Universidad Católica de Murcia, UCAM)

Grupo 11: guión de informativos

Área urbana, 25-59 años, estudios superiores

Canarias (Universidad de La Laguna)

Grupo 12: guión entretenimiento

Área urbana, 14-24 años, estudiantes

La Rioja (Universidad de La Rioja)

Grupo 13: guión de informativos

Área rural, más de 60 años, estudios básicos

Universidad de Castilla-La Mancha

Grupo 14: guión entretenimiento

Área urbana, 25-59 años, mixto de estudios

Castilla-León (Universidad de Valladolid)

Grupo 15: guión de informativos

Área urbana, 14-24 años, mixto de estudios

Balears (Universitat de les Illes Balears)

Grupo 16: guión entretenimiento

Área urbana, 25-59 años, estudios superiores

Extremadura (Universidad de Extremadura)

Grupo 17: guión de informativos

Área rural, mixto de edades, estudios secundarios

6) Apéndice VI: Propuesta de cuestiones para las entrevistas en profundidad

Objetivos

- *Recoger información sobre algunas de las dimensiones de la competencia en comunicación audiovisual que son más difíciles de evaluar de manera cuantitativa, a través de cuestionarios:*
 - La dimensión artística
 - La dimensión de la ideología y valores
 - La dimensión de la recepción y audiencia.
- *Detectar el grado de conocimiento sobre el funcionamiento de las emociones en la interacción con las pantallas, tanto respecto a los gustos como a los efectos que pueden producir.*

Datos sociodemográficos a recoger (final)

- *Sexo*
- *Edad*
- *Nivel estudios*
- *Profesión*
- *Lugar de residencia*
- *Actividades de tiempo libre*
- *Participación en asociaciones*

Guión introductorio

- *¿Qué medios de comunicación consumes?*
- *¿Qué cadenas? ¿Qué programas?*
- *¿Por qué te gustan estos programas?*

- *¿Qué valoras de un programa de entretenimiento?*
- *¿Y de un informativo?*
- *¿Navegas por Internet? ¿Qué páginas miras más a menudo? ¿Qué haces? ¿Por qué? ¿Dónde eres más participativa en Internet? ¿Redes sociales? ¿YouTube? ¿Chats? ¿Qué es lo más participativo que haces en cada uno de estos ámbitos?*
- *¿Qué piensas de la publicidad?*
- *¿Hay algún tipo de publicidad que te guste o te moleste más que otra?*
- *Y la publicidad que no son anuncios, ¿qué te parece? Los productos en la trama de las series...*

Guión tras ver los espots

Primer spot

- *¿Qué te sugiere este anuncio? ¿Qué es lo primero que te ha venido a la cabeza? ¿Una palabra?*
- *¿Qué sentimientos te despierta?*
- *¿Me lo puedes resumir? (si sólo habla de ideas, preguntar por la descripción de las imágenes)*

Segundo spot

- *¿Qué te sugiere este anuncio? ¿Qué es lo primero que te ha venido a la cabeza? ¿Una palabra?*
- *¿Qué sentimientos te despierta?*
- *¿Me lo puedes resumir? (si sólo habla de ideas, preguntar por la descripción de las imágenes)*
- *En general, ¿cuál de los dos espots te gusta más? ¿Por qué?*
- *¿Qué es lo que más te gusta del primero? ¿Y del segundo?*
- *¿Qué es lo que menos te gusta del primero? ¿Y del segundo?*
- *¿Cuáles son los valores que te parece que transmiten?*
- *¿Cuáles crees que son los argumentos de venta? ¿Qué están vendiendo con los anuncios?*
- *Si no se dan argumentos, ¿cómo consiguen convertir el coche en algo atractivo?*
- *¿Cuál de los dos anuncios piensas que puede influir más en los espectadores?*
- *Centrándonos en el spot de Corolla, ¿piensas que te podría influir para comprar este modelo? ¿Y a otras personas? ¿A quienes, por ejemplo? ¿Por qué?*
- *Hablando ahora desde el punto de vista artístico. Si fueras miembro del jurado de un concurso que valora la calidad artística de los espots, ¿cuál de estos dos espots votarías? ¿Por qué?*

- ¿Qué aspectos artísticos te han llamado la atención? ¿Cómo definirías el spot desde un punto de vista estético?
- ¿Haces algún uso creativo de Internet? ¿Lo utilizas de alguna manera para mejorar el entorno social? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Por qué no lo utilizas más con este objetivo?
- ¿Y el YouTube? ¿Lo utilizas para mirar vídeos o para colgar? ¿Qué cuelgas? ¿Por qué no lo haces más?
- ¿Te informas a través de Internet? ¿Es fiable la información? ¿Cómo lo haces para garantizar que sea fiable?

7) Apéndice VII: Cuestionario definitivo

Esta encuesta ha sido elaborada por profesores y profesoras de diversas universidades españolas, para captar la opinión de la población sobre algunos aspectos de la comunicación audiovisual. Su opinión es muy importante para poder llevar a cabo esta investigación.

1. Sexo:

<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Mujer
---------------------------------	--------------------------------

2. Nivel de estudios:

<input type="checkbox"/> Sin estudios	<input type="checkbox"/> Primarios	<input type="checkbox"/> Secundarios	<input type="checkbox"/> Universitarios
---------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	---

3. Grado de formación recibida en Comunicación Audiovisual

<input type="checkbox"/> Ninguna	<input type="checkbox"/> Alguna: Conferencias, talleres....	<input type="checkbox"/> Bastante Asignatura aislada	<input type="checkbox"/> Mucha Estudios de: periodismo, comunicación audiovisual, publicidad, arte...
----------------------------------	---	--	---

4. ¿Realiza o ha realizado alguna actividad profesional relacionada con la comunicación audiovisual?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
-----------------------------	-----------------------------

5. Edad:

años

6a. ¿Cuál de estos dos spots finalistas votaría desde el punto de vista artístico?

<input type="checkbox"/> Puertas	<input type="checkbox"/> Corolla
----------------------------------	----------------------------------

6b. Indique el mayor número de razones para justificar su voto.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Cuéntenos qué le sugiere el anuncio Corolla

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. En cuanto a la influencia del anuncio Corolla,

8a. ¿Podría influirle llevándole a comprar el producto, si pudiera comprarlo?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Tal vez	<input type="checkbox"/> Creo que no
-----------------------------	----------------------------------	--------------------------------------

8b. ¿Puede influir en otras personas?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
-----------------------------	-----------------------------

8c. Si les influye, ¿por qué les influye?

<input type="checkbox"/> Por los argumentos
<input type="checkbox"/> Por las emociones
<input type="checkbox"/> Por los argumentos y las emociones
<input type="checkbox"/> No sé

9. Si el anuncio de Corolla no utiliza argumentos, ¿cómo consigue convertir el coche en algo atractivo?

<input type="checkbox"/> No sé	<input type="checkbox"/> Porque...
--------------------------------	------------------------------------

.....
.....
.....

10. Explíqueme brevemente al autor del anuncio su opinión sobre el mismo.

.....
.....
.....

Elija en cada caso una de las opciones:

11. ¿Qué es una licencia de libre distribución o software libre?

<input type="checkbox"/> No sé
<input type="checkbox"/> Un grupo de comunicación de un país de régimen comunista
<input type="checkbox"/> Un programa de aplicación gratuito
<input type="checkbox"/> Un programa de entretenimiento que permite jugar en red y descargarse libremente música, cine y vídeo
<input type="checkbox"/> Un programa que permite publicar y descargar gratuitamente programas y contenidos, respetando la autoría

12. ¿Qué tipo de aparato es un audímetro?

<input type="checkbox"/> No sé
<input type="checkbox"/> Un aparato que
.....
.....
.....

13a. Ponga una cruz en el recuadro correspondiente a la fotografía que mejor se adecua al título siguiente: ESTÁ PENSATIVA, TRISTE, ABSTRAÍDA



13b. ¿Por qué ha elegido esta imagen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Elabore, con 6 de las imágenes que siguen, una historia coherente y visualmente bien contada. Ha de partir de la imagen número 1 y ha de añadir 5 imágenes más. Indique en los recuadros de la página siguiente los números de las imágenes que ha escogido

1					
---	--	--	--	--	--



15. A la izquierda hay conceptos con un número. A la derecha, definiciones que corresponden a algunos de esos conceptos.

Lea atentamente e indique en la segunda columna de la derecha el número del concepto al que corresponde cada una de las definiciones. Quedará algún concepto sin definir.

Objetivo Memoria digital	1
Memoria digital	2
YouTube	3
DVD	4
SMS	5
iPOD	6
REC	7

Dispositivo electrónico utilizado para almacenar los datos procedentes de cámaras digitales u otros dispositivos electrónicos	
Mensaje de teléfono móvil	
Lente o conjunto de lentes que permiten ver las imágenes en la medida y en las características que se quiera.	
Sitio web que permite a los usuarios subir, ver y compartir vídeos	
Reproductor de música y/o imágenes digital con disco duro o memoria creado por Apple Computer.	
Sistema integrado de datos de audio y de video digitales considerado la segunda generación de los sistemas de discos compactos.	

16. A la izquierda hay nombres de profesiones vinculadas a la comunicación audiovisual, con un número. A la derecha, definiciones con las tareas que corresponden a algunas de estas profesiones. Lea atentamente e indique en la segunda columna de la derecha el número de la profesión a la que corresponde cada definición. Quedará alguna definición sin profesión.

Realizador	1
Cámara	2
Productor	3
Editor	4
Attrezzista	5
Guionista	6
Regidor	7

Es el encargado de grabar las escenas durante la producción.	
Es el ayudante del productor en todas las labores antes de la emisión del programa.	
Monta las imágenes para que tengan sentido completo.	
Prepara todas las etapas para llevar a cabo el programa de principio a fin.	
Selecciona las imágenes de entre las diversas obtenidas por cámaras situadas en diferentes lugares	
Señala cuál es la cámara a la que debe mirar el presentador.	
Maquilla y peina al personal que saldrá en pantalla.	
Prepara y dirige a los actores antes de cada escena.	
Escribe con detalle el contenido de un documento audiovisual para su realización	
Distribuye los objetos en el decorado de una producción audiovisual	

17. Observe con atención estas dos imágenes



Imagen n° 1



Imagen n° 2

17a. ¿Cree que podemos obtener la imagen n. 2 aplicando algún tipo de tratamiento sobre la imagen n. 1?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
-----------------------------	-----------------------------

17b. Si la respuesta a la pregunta anterior ha sido afirmativa, ¿qué tipo de procedimiento se ha utilizado para obtener ese efecto?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18. Imagine que quiere presentarse a un concurso de vídeo en el que ha de contarse una historia con personajes. ¿Qué pasos deberá seguir para realizar el producto?

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

6.....

19. 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.



20. Marque con una o con dos cruces, según los casos, si cada una de las afirmaciones siguientes es válida para las televisiones públicas, para las privadas o para ambas.

Públicas		Privadas
	Deben cumplir una función de servicio público	
	La financiación proviene de la publicidad	
	Los directivos están nombrados por los estamentos políticos	
	La financiación proviene del presupuesto público	

Indique si está de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones:

21. Internet tiene la ventaja de que ofrece más informaciones que la televisión y con mayor rapidez.

<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> No sé
-------------------------------------	--	--------------------------------

22. Cuando puedo ver la realidad porque las noticias van acompañadas de imágenes, no corro tanto riesgo de ser manipulado.

<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> No sé
-------------------------------------	--	--------------------------------

23. Desde un ordenador conectado a Internet se puede llamar a un teléfono fijo

<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> No sé
-------------------------------------	--	--------------------------------

24. Si hago un producto audiovisual y lo cuelgo en Internet, puedo utilizar legalmente cualquier imagen o música sólo si no obtengo un beneficio económico.

<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> No sé
-------------------------------------	--	--------------------------------

25. Si compro un producto porque me ha convencido el argumento de un anuncio, no me estoy moviendo por emociones.

<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> No sé
-------------------------------------	--	--------------------------------

26. Hay instituciones a las que me puedo quejar si me parece que un programa de televisión es inconveniente.

<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> No sé
-------------------------------------	--	--------------------------------

26a. Si la respuesta ha sido de acuerdo, indique cuál o cuáles

.....

.....

.....

.....

.....

.....

26b. ¿Me he dirigido alguna vez a ellas para quejarme?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Todavía no
-----------------------------	-------------------------------------

27. Hay motivos para quejarse de algunas televisiones

<input type="checkbox"/> Muchos
<input type="checkbox"/> Bastantes
<input type="checkbox"/> Algunos
<input type="checkbox"/> Pocos
<input type="checkbox"/> Ninguno

28. Si pudiera, me quejaría sobre todo de:

<input type="checkbox"/> Las televisiones públicas
<input type="checkbox"/> Las televisiones privadas
<input type="checkbox"/> Las dos por igual
<input type="checkbox"/> No me quejaría