

**TESIS DOCTORAL**

**2014**



**HIPERTEXTO Y CRITICIDAD.  
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS  
DIGITAL Y MEDIAL A TRAVÉS DEL CINE**

**MARÍA DE LOS ÁNGELES GALINDO RUÍZ DE CHÁVEZ**

Licenciada en Administración de Empresas,

Máster en Innovación e Investigación en Didáctica

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES**

**DIRECTOR:**

**TIBERIO FELIZ MURIAS**

**TESIS DOCTORAL**

**2014**



**HIPERTEXTO Y CRITICIDAD.  
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS  
DIGITAL Y MEDIAL A TRAVÉS DEL CINE**

**MARÍA DE LOS ÁNGELES GALINDO RUÍZ DE CHÁVEZ**

Licenciada en Administración de Empresas,  
Máster en Innovación e Investigación en Didáctica

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES**

**DIRECTOR:**

**TIBERIO FELIZ MURIAS**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**HIPERTEXTO Y CRITICIDAD.  
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS  
DIGITAL Y MEDIAL A TRAVÉS DEL CINE**

**MARÍA DE LOS ÁNGELES GALINDO RUÍZ DE CHÁVEZ**

Licenciada en Administración de Empresas,  
Máster en Innovación e Investigación en Didáctica

**DIRECTOR:**

**TIBERIO FELIZ MURIAS**

## *Dedicatoria*

*Für meinen alter Mann*

*A mis padres*

*A Irving Guillermo, Irlanda Guadalupe, Ángel Alejandro, Carlos*

*Andrés, Marco Antonio, Emily Ann y Aiden Alexander*

*A mis alumnos, mi inspiración*



## *Agradecimiento*

*Gracias a la vida...*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con él las palabras que pienso y declaro.....*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.*

*(Violeta Parra)*

## Reconocimientos

*En la realización de este trabajo he sido acompañada por muchas personas que me han ayudado, apoyado y han sido mi inspiración, a ellas mi reconocimiento:*

*A mi director de tesis, el Dr. Tiberio Feliz Murias, por su apoyo, dirección y consejos.*

*A mis informantes y alumnos.*

*A Martha Carolina García Herrera por su apoyo técnico.*

*Al profesor Dr. León Darío Bello Parias, por compartir sus conocimientos en YouTube.*

*A mis colegas del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora que participaron como evaluadores de mis instrumentos utilizados tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa: Dr. Francisco González Gaxiola, Dra. Patricia Guerrero de la Llata, Dr. Constantino Martínez Fabián, Dra. María Teresa Alessi Molina, Dr. Fermín González Gaxiola, Dra. Amalia Hoyos Arvizu, Dr. Gerardo Bobadilla Encinas, Dra. Edith Araoz Robles, y Mtra. Mirna Castro.*

*También agradezco la participación como evaluadores de mis instrumentos a la Dra. María Cristina Castro Azuara, profesora investigadora sobre el discurso científico y académico, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México); al Dr. Marín Sánchez Camargo, profesor investigador del Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte. Universidad de la Américas, Puebla (México); y a la Dra. Mailing Rivera Lam, profesora investigadora en Antropología Social y Educación, Universidad de Antofagasta en Chile.*

*A mis amigos, maestros y autores favoritos que inspiraron este trabajo: Dra. Mailing Rivera Lam, Dr. Tiberio Feliz Murias, Dr. Antonio Mendoza Fillola, Dr. Daniel Cassany, Dra. María Luisa Sevillano García, Dra. Marta Ruiz Corbella, Dra. María García Almiburu, Dra. Mercedes Quero Gervilla.*

*A Paty Guerrero por alentarme y motivarme a realizar esta aventura.*

*A quien ha sido mi fortaleza, mi mentor, mi generador y hacedor de sueños, mi fuente principal de aliento y alegría; mi esposo.*

## *Ítaca*

*Cuando te encuentres de camino a Ítaca,  
desea que sea largo el camino,  
lleno de aventuras, lleno de conocimientos.*

*A los Lestrigones y a los Cíclopes,  
al enojado Poseidón no temas,  
tales en tu camino nunca encontrarás,  
si mantienes tu pensamiento elevado, y selecta  
emoción tu espíritu y tu cuerpo tiente.*

*A los Lestrigones y a los Cíclopes,  
al fiero Poseidón no encontrarás,  
si no los llevas dentro de tu alma,  
si tu alma no los coloca ante ti.*

*Desea que sea largo el camino.  
Que sean muchas las mañanas estivales  
en que con qué alegría, con qué gozo  
arribes a puertos nunca antes vistos,  
deténte en los emporios fenicios,  
y adquiere mercancías preciosas,  
nácares y corales, ámbar y ébano,  
y perfumes sensuales de todo tipo,  
cuántos más perfumes sensuales puedas,  
ve a ciudades de Egipto, a muchas,  
aprende y aprende de los instruidos.*

*Ten siempre en tu mente a Ítaca.  
La llegada allí es tu destino.  
Pero no apresures tu viaje en absoluto.  
Mejor que dure muchos años,  
y ya anciano recales en la isla,  
rico con cuanto ganaste en el camino,  
sin esperar que te dé riquezas Ítaca.*

*Ítaca te dio el bello viaje.  
Sin ella no habrías emprendido el camino.  
Pero no tiene más que darte.*

*Y si pobre la encuentras, Ítaca no te engañó.  
Así sabio como te hiciste, con tanta experiencia,  
comprenderás ya qué significan las Ítacas.*

*Constantino Cavafis*



## ÍNDICE

ÍNDICE DE CUADROS .....	v
ÍNDICE DE DIAGRAMAS .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS.....	x
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>1. MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>9</b>
1.1. ANTECEDENTES GENERALES.....	11
1.1.1 Educación superior en el contexto global.....	11
1.1.2 La educación superior en México.....	14
1.2 UNIVERSIDAD DE SONORA.....	17
1.2.1 Un poco de historia .....	17
1.2.2 Naturaleza institucional y objetivos.....	19
1.2.3 Su organización y órganos de gobierno .....	21
1.2.4 La Universidad de Sonora en el contexto actual .....	22
1.2.4.1 Modelo curricular actual.....	22
1.2.4.2 Proyección curricular por competencias .....	31
1.2.4.3 Práctica docente .....	33
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	49
1.3.1 Formulación del problema .....	52
1.3.1.1 Sistematización del problema .....	52
1.3.2 Objetivos .....	54
1.3.2.1 Generales.....	54
1.3.2.2 Objetivos particulares .....	55
<b>2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>59</b>
2.1 ESTADO DEL ARTE .....	61
2.1.1 Estado de la cuestión sobre competencia digital.....	61
2.1.2 Estado del arte de la dimensión cultura digital.....	66
2.1.3 El estado de la cuestión sobre pensamiento crítico .....	70
2.1.4 El estado actual de las investigaciones sobre la competencia medial .....	72
2.1.5 Estado actual de las investigaciones sobre criticidad en los medios audiovisuales como el cine .....	77
2.1.6 Estado de las investigaciones sobre lectura crítica hipertextual .....	84
2.2 CULTURA DIGITAL Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO .....	89
2.2.1 Las TIC en la sociedad y la cultura.....	89
2.2.2 Cultura digital.....	92

2.2.3 La cultura tecnológica definidora de la sociedad .....	99
2.2.3.1 Los memes como intermediarios de la cultura digital.....	103
2.2.4 Aspectos críticos de la cibercultura .....	108
2.2.5 De la cultura digital a la sociedad del conocimiento .....	122
2.2.6 Sociedades del conocimiento y educación .....	128
<b>2.3 COMPETENCIAS DIGITALES Y MEDIALES.....</b>	<b>133</b>
2.3.1 Concepto de competencia.....	133
2.3.2 Características de la competencia.....	136
2.3.3 Competencias y educación .....	138
2.3.3.1 Competencias y calidad educativa en educación superior .....	146
2.3.4 Competencia digital .....	152
2.3.4.1 Dimensiones de la competencia digital .....	157
2.3.5 Competencia medial.....	167
<b>2.4 LITERACIDAD CRÍTICA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN.....</b>	<b>177</b>
2.4.1 Concepciones de lectura .....	177
2.4.2 La lectura en los medios.....	184
2.4.3.2 Lectura hipertextual .....	193
2.4.3.3 Estrategias de lectura hipertextual .....	195
2.4.4 El enfoque crítico de la lectura .....	198
2.4.4.1 Pensamiento crítico.....	200
2.4.4.1.1 Historia del pensamiento crítico .....	200
2.4.4.1.2 Definición de pensamiento crítico .....	218
2.4.4.2 Literacidad crítica o criticidad .....	224
<b>2.5 CINE, HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE LA CRITICIDAD.....</b>	<b>233</b>
2.5.1 Historia del cine .....	234
2.5.2 Qué es el cine .....	258
2.5.3 Cine y representación social.....	263
2.5.4 Cine y educación.....	271
2.5.5 Cine y criticidad .....	278
<b>3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>283</b>
3.1 MÉTODO.....	285
3.1.1 Metodología cuantitativa.....	289
3.1.1.1 Preguntas de investigación del enfoque cuantitativo .....	289
3.1.2 Metodología cualitativa .....	291
3.1.2.1 Preguntas de investigación del enfoque cualitativo .....	292
3.1.3 Hipótesis .....	294
<b>3.2 POBLACIÓN.....</b>	<b>301</b>
3.2.1 Descripción .....	301
3.2.2 Muestra .....	302
3.2.2.1 Muestra para cuestionario de preguntas cerradas y abiertas .....	302
3.2.2.2 Muestras cualitativas.....	307

<b>3.3 INSTRUMENTO</b> .....	315
3.3.1 Instrumento de investigación cuantitativa .....	315
3.3.1.1 Cuestionario .....	315
3.3.1.1.1 Validación del instrumento .....	317
3.3.1.1.1.1 Validación por expertos .....	318
3.3.1.1.1.2 Confiabilidad .....	334
3.3.2 Técnicas e instrumentos de investigación cualitativa .....	338
3.3.2.1 La observación .....	338
3.3.2.1.1 Instrumento de observación para lectura crítica de los medios a través del cine (proceso del diseño) .....	339
3.3.2.2 Entrevista .....	374
3.3.2.2.1 Instrumento de entrevista .....	376
3.3.2.3 Entrevista grupal focalizada .....	378
3.3.2.4 Análisis de contenido .....	387
3.4 Procedimiento estadístico .....	392
3.4.1 Tablas de contingencia .....	392
3.4.2 Análisis factorial .....	399
<b>4. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	405
<b>4.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS DIGITAL, MEDIAL Y DE CRITICIDAD HIPERTEXTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</b> .....	407
4.1.1 Característica de la muestra .....	407
4.1.2 Características de las competencias .....	410
4.1.2.1 Competencia digital .....	410
4.1.2.2 Competencia medial .....	453
4.1.2.3 Literacidad crítica hipertextual .....	469
<b>4.2 PRÁCTICAS LETRADAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LOS MEDIOS</b> .....	501
4.2.1 Categorización de preguntas abiertas del cuestionario .....	501
4.2.1 Preferencias de programas en T.V., radio, periódico, revista e internet .....	503
4.2.1.1 Programa favorito en radio .....	504
4.2.1.2 Programa favorito en televisión .....	505
4.2.1.3 Revistas favoritas .....	506
4.2.1.4 Páginas favoritas en internet .....	507
4.2.1.5 Periódicos favoritos .....	508
4.2.2 Preferencias de lectura de ficción .....	509
4.2.2.1 Ficción .....	509
4.2.2.2 Otra ficción .....	511
4.2.3 Preferencias de lectura de no ficción .....	512
4.2.4 Preferencias de lectura en internet .....	514
<b>4.3 FACTORIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS DIGITAL, MEDIAL Y DE LECTURA CRÍTICA HIPERTEXTUAL</b> .....	517
4.3.1 Competencia digital .....	518
4.3.1.1 Capacidad analítica e interactiva de los medios .....	575
4.3.1.1 Dimensión comunicativa .....	518

4.3.1.2 Capacidad reflexiva y ética de los medios .....	583
4.3.1.2 Dimensión tecnológica .....	529
4.3.1.3 Dimensión aprendizaje .....	555
4.3.1.4 Dimensión cultura digital .....	564
4.3.2 Competencia medial.....	575
4.3.3 Gusto por la lectura y estrategias críticas hipertextuales .....	592
4.3.3.1 Gusto por la lectura .....	592
4.3.3.2 Estrategias crítica hipertextuales .....	602
<b>4.4 ACTITUDES, SENTIMIENTOS Y VALORES DE LOS ESTUDIANTES COMO CIUDADANOS DIGITALES EN LA CULTURA DE LA CONVERGENCIA .....</b>	<b>617</b>
4.4.1. Cultura digital .....	617
4.4.2. Postura crítica de los medios.....	662
4.4.3 Hipertexto, criticidad y medios .....	719
<b>4.5 RELACIÓN DEL GÉNERO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO CON LA COMPETENCIA DIGITAL, MEDIAL Y DE LECTURA CRÍTICA HIPERTEXTUAL.....</b>	<b>779</b>
4.5.1 Influencia del género.....	780
4.5.2 Influencia del área de conocimiento.....	811
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>909</b>
DISCUSIÓN.....	911
CONCLUSIONES .....	927
Conclusiones referidas al marco teórico .....	927
Conclusiones referida a los objetivos de investigación .....	938
Objetivo 1. Analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad. ....	938
Objetivo 2. Conocer qué leen, ven y escuchan los estudiantes universitarios en los medios de comunicación, así como, sus lecturas favoritos de ficción y no ficción.....	948
Objetivo 3. Analizar los conocimientos, actitudes y creencias en relación a la apreciación crítica que los estudiantes tienen de los medios de comunicación. ....	952
<b>LIMITACIONES Y PROYECCIONES FUTURAS .....</b>	<b>953</b>
<b>REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS.....</b>	<b>957</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>1009</b>
Anexo 1. Instrumento de medición de las competencias digital y medial, y de lectura hipertextual. Cuestionario original .....	1011
Anexo 2. Instrumento de medición de las competencias digital y medial, y de lectura hipertextual. Cuestionario corregido.....	1017
Anexo 3. Instrumento de de observación de las habilidades críticas y reflexivas de la competencia medial. Antes de ser enviado a los expertos.....	1023
Anexo 4. Instrumento de de observación de las habilidades críticas y reflexivas de la competencia medial. Utilizado por los expertos. ....	1029
Anexo 5. Instrumento de de observación de las habilidades críticas y reflexivas de la competencia medial. Instrumento corregido y utilizado en la observación .....	1039



## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Diferentes conceptos de competencia.....	134
Cuadro 2. Competencias genéricas en México .....	142
Cuadro 3. Estrategia para fortalecer a la educación media superior y superior en relación a las tecnologías de la información y de la comunicación.....	145
Cuadro 4. Cuadro comparativo de las aportaciones en las dimensiones de la competencia digital. ....	164
Cuadro 5. Caracterización de los paradigmas constructivista, positivista y crítico (De Miguel, 1988) .....	287
Cuadro 6. Población del último año de las carreras ofertadas en la Universidad de Sonora .....	301
Cuadro 7. Población y estratos de la muestra sin ajustar .....	305
Cuadro 8. Muestra estratificada ajustada .....	306
Cuadro 9. Films utilizado en la investigación .....	308
Cuadro 10. Muestra cualitativa para entrevista .....	310
Cuadro 11. Muestra cualitativa entrevista focalizada .....	313
Cuadro 12. Variables, dimensiones y preguntas del instrumento .....	315
Cuadro 13. Estadístico de fiabilidad del instrumento .....	335
Cuadro 14. Resumen de la valoración de la pertinencia de los ítems del instrumento de observación .....	349
Cuadro 15. Análisis detallado de la pertinencia del instrumento de observación .....	349
Cuadro 16. Comparación entre la perspectiva constructivista contextual y realista .....	379
Cuadro 17. Organización de sesiones de grupo focal.....	382
Cuadro 18. Preguntas para la entrevista focalizada.....	385
Cuadro 19. Categorías de las preferencias de lectura en los medios .....	501
Cuadro 20. Categorías de preferencias de lectura de ficción.....	502
Cuadro 21. Categorías de libros de no ficción que más han gustado .....	503
Cuadro 22. Categorías de páginas favoritas en internet.....	503
Cuadro 23. Categorización de la cultura digital.....	619
Cuadro 24. Categorización de la postura crítica de los medios .....	665

## ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Estructura del constructo dimensión comunicativa de la competencia digital .....	528
Diagrama 2. Estructura del constructo dimensión tecnológica de la competencia digital relacionada con las habilidades tecnológicas y de navegación Web.....	542
Diagrama 3. Estructura del constructo dimensión tecnológica de la competencia digital relacionada con el uso de aparatos y NTIC's .....	553
Diagrama 4. Constructo general de la dimensión tecnológica de la competencia digital .....	554
Diagrama 5. Constructo de la dimensión aprendizaje de la competencia digital.....	563
Diagrama 6. Dimensión cultural de la competencia digital.....	573
Diagrama 7. Competencia digital .....	574
Diagrama 8. Capacidad analítica e interactiva de los medios .....	582
Diagrama 9: Capacidad reflexiva y ética de los medios .....	591
Diagrama 10. Composición del variable gusto por la lectura.....	600
Diagrama 11. Estrategias críticas hipertextuales .....	614
Diagrama 12. Organización gráfica de la competencia digital en la dimensión cultura digital ....	623
Diagrama 13. Postura crítica de los estudiantes sobre los medios.....	668
Diagrama 14. Categorías sobre la criticidad y los medios y los niveles de competencia.....	722

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sellos de correo mexicano con representaciones ideológicas.....	112
Figura 2. Maniquí con discapacidad visten los escaparates de las tiendas de Zurich .....	112
Figura 3. Maniqués y sus modelos con discapacidad.....	113
Figura 4. Camisetas con inscripciones ideológicas .....	113
Figura 5. Camisetas No + Impuestos, del movimiento Soy sonorenses malnacidos .....	114
Figura 6. Campaña 2014 de telefonía móvil Telcel “Superhéroe de perritos sin hogar” .....	115
Figura 7. Anuncio publicitario con ideología sexista y discriminatoria.....	115
Figura 8. Campaña de Coca-cola Razones para creer.....	116
Figura 9. Mujeres indígenas hidratándose con Coca-cola beneficiadas con el convenio Cruzada contra el hambre del gobierno mexicano .....	117
Figura 10. Elementos de las competencias .....	136
Figura 11. Dinámica de las características de la competencia .....	138
Figura 12. Marco curricular común de la RIEMS .....	141
Figura 13. Confluencia entre competencias de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México y competencias básicas del marco europeo español.....	143
Figura 14. Marco teórico refinado de la alfabetización mediática propuesto por Lin, Li, Deng y Lee (2013).....	166
Figura 15. Diversos enfoques del concepto de hipertexto .....	192
Figura 16. Kinestoscopio de Edison .....	235
Figura 17. Hermanos Lumière .....	236
Figura 18. Fotogramas: Viaje a la luna (1902) y El hombre de la cabeza de goma (1901). Georges Mé.....	238
Figura 19. Charles Chaplin en “El chico” .....	242
Figura 20. Buster Keaton en “El Maquinista de la general” .....	243
Figura 21. Modelo de la cultura digital .....	619

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Semestre .....	408
Gráfico 2. Edad.....	409
Gráfico 3. Total de encuestados distribuidos por área de conocimiento .....	410
Gráfico 4. Frecuencia de uso de sitios para compartir.....	416
Gráfico 5. ¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada uno de los siguientes aspectos de las nuevas tecnologías?.....	422
Gráfico 6. ¿Con qué frecuencia utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo para tu aprendizaje? .....	430
Gráfico 7. ¿Cómo consideras tu capacidad para utilizar el universo web? .....	434
Gráfico 8. ¿Cómo consideras tu capacidad de búsqueda de información? .....	436
Gráfico 9 ¿En qué grado evalúas tu capacidad para lograr la comprensión de la información de un texto en internet? .....	439
Gráfico 10. ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias? .....	447
Gráfico 11. Importancia otorgada por los alumnos a los medios de comunicación .....	448
Gráfico 12. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios de comunicación para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo? .....	457
Gráfico 13. Capacidad para usar los medios de comunicación .....	458
Gráfico 14. Capacidad del uso crítico de los medios .....	465
Gráfico 15. Frecuencia de formas de participación en la noticia .....	466
Gráfico 16. ¿Te gusta leer? .....	470
Gráfico 17. ¿Qué es lo que más te gusta leer .....	473
Gráfico 19. ¿De los artículos académicos leídos al mes, cuántos están en formato de papel? .....	476
Gráfico 20. ¿De los artículos leídos al mes cuántos están en formato digital .....	477
Gráfico 21. Habilidades en la realización de trabajos académicos.....	478
Gráfico 22. Habilidad para comprender una diversidad de contenido en internet .....	483
Gráfico 23. Habilidades para la valoración crítica de un texto.....	493
Gráfico 24. Autovaloración de la calidad del pensamiento a la hora de analizar un tema a través de estándares intelectuales.....	494
Gráfico 25. Tipos de programas de radio escuchado por los estudiantes.....	505
Gráfico 26. Resumen de categorías de televisión .....	506
Gráfico 27. Tipo de revistas favoritas de los estudiantes .....	507
Gráfico 28. Páginas de internet favoritas de los estudiantes.....	508
Gráfico 29. Preferencias por sección o nombre de periódico .....	509
Gráfico 30. Preferencias de lectura de ficción .....	511
Gráfico 31. Preferencias de lectura de otra ficción .....	512
Gráfico 32. Preferencias de lectura de no ficción.....	515
Gráfico 33. Gráfico de sedimentación de factores relacionados. Sitios para compartir .....	521
Gráfico 34. Gráfico de sedimentación rotado. Sitios para compartir .....	523
Gráfico 35. Gráfico de componentes rotados. Sitios para compartir .....	525
Gráfico 36. Gráfico de sedimentación de la capacidad en el uso de algunos aspectos de las nuevas tecnologías y universo web.....	532
Gráfico 37. Gráfico de componentes de la capacidad de uso de las nuevas tecnologías y el universo web.....	534
Gráfico 38. Gráfico de componentes en espacio rotado. Tecnología y universo web .....	537
Gráfico 39. Gráfico de sedimentación de aparatos y NTIC's como herramienta didáctica.....	544

Gráfico 40. Gráfico de componentes en espacio rotado de aparatos y NTIC's como herramientas didácticas.....	549
Gráfico 41. Gráfico de componentes en espacio rotado. Dimensión aprendizaje.....	559
Gráfico 42. Gráfico de sedimentación de la formación de factores de los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales .....	566
Gráfico 43. Gráfico de componentes de los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales.....	566
Gráfico 44. Gráfico de sedimentación sobre los medios que incluyen los estudiantes en sus redes sociales.....	568
Gráfico 45. Gráfico de componentes de espacios rotados sobre los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales .....	570
Gráfico 46. Gráfico de componentes en espacio rotado. ....	579
Gráfico 47. Gráfico de componentes en espacio rotado sobre la capacidad reflexiva y ética de los medios.....	587
Gráfico 48. Gráfico de sedimentación de factores sobre gustos de textos .....	594
Gráfico 49. Gráfico de componentes sobre gusto por la lectura.....	596
Gráfico 50. Impacto positivo de Internet y dispositivos tecnológicos en la cultura y sociedad ....	654
Gráfico 51. Impacto negativo de internet y dispositivos tecnológicos en la cultura y la sociedad	655
Gráfico 52 Nuevas habilidades necesarias en la sociedad y en la cultura .....	657
Gráfico 53. Cultura digital. Leyes de uso de información y software .....	658
Gráfico 54. Cultura digital. Gestión de identidad digital.....	660
Gráfico 55. Cultura digital. Leyes de participación digital .....	661
Gráfico 56. Presencia de las categorías sobre postura crítica de los medios.....	711
Gráfico 57. Opinión sobre lo que es el propósito de los medios .....	712
Gráfico 58. Creencias sobre las funciones de la publicidad .....	713
Gráfico 59. Percepciones sobre la relación medios de comunicación y democracia .....	714
Gráfico 60. Opiniones sobre la relación: sociedad, cultura y medios .....	715
Gráfico 61. Opiniones sobre lo que es noticia .....	716
Gráfico 62. Opiniones sobre la noticia como resultado de investigación .....	716
Gráfico 63. Diferenciación entre hecho y opinión .....	717
Gráfico 64. Comparar noticias .....	717
Gráfico 65. Ideología en los medios de comunicación.....	718
Gráfico 66. Opinión sobre enterarse de las noticias en redes sociales .....	718
Gráfico 66. Propósito del director del film.....	768
Gráfico 67. Valoración de las características del director del film .....	768
Gráfico 68 Referencias a la realidad .....	769
Gráfico 70. El problema .....	771
Gráfico 71. Características del problema .....	772
Gráfico 72. Hechos, datos y evidencias.....	773
Gráfico 73. Inferencias.....	773
Gráfico 74. Estereotipo, prejuicios, tendencias y distorsiones.....	774
Gráfico 75. Conceptos clave .....	775
Gráfico 76. Conceptos vinculados a la carrera.....	776
Gráfico 77. Implicaciones.....	777
Gráfico 78. Puntos de vista .....	778

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actividades- competencias de Estrategias para Aprender a Aprender .....	40
Tabla 2. Actividades, competencias y calendarización.....	41
Tabla 3. Modalidades organizativas y métodos de enseñanza propuestos para el curso Estrategias para Aprender a Aprender. ....	45
Tabla 4. Estadísticos de tipos de preferencias de lectura .....	471
Tabla 5. Promedio de artículos al mes .....	474
Tabla 6. Artículos en formato digital .....	476
Tabla 7. Estadísticos que miden las habilidades en la realización de trabajos académicos .....	479
Tabla 8. Estadísticos que presentan la autovaloración para comprender una diversidad de contenido .....	484
Tabla 9. Estadísticos de autovaloración de la capacidad para el análisis crítico de un texto .....	490
Tabla 10. Estadísticos que presentan la autovaloración de la capacidad de autorreflexión .....	496
Tabla 11. Resumen del procesamiento de los casos de las preferencias de programas en radio...	504
Tabla 12. Resumen del procesamiento de los casos de programa favorito en televisión .....	505
Tabla 13. Resumen del procesamiento de los casos de revistas favoritas .....	506
Tabla 14. Resumen del procesamiento de los casos de páginas favoritas en internet .....	507
Tabla 15. Resumen del procesamiento de los casos de periódicos y sección del periódico favoritos .....	508
Tabla 16. Resumen del procesamiento de los casos de libros de ficción -narrativa.....	509
Tabla 17. Resumen del procesamiento de los casos de preferencia de lectura de otra ficción.....	511
Tabla 18. Resumen del procesamiento de los casos preferencias de los libros de no ficción .....	512
Tabla 19. Resumen del procesamiento de los casos de páginas favoritas de internet por división .....	514
Tabla 20. KMO y prueba de Bartlett. Dimensión comunicativa .....	519
Tabla 21. Comunalidades. ....	519
Tabla 22. Varianza total explicada. Sitios para compartir.....	520
Tabla 23. Matriz de componentes <sup>a</sup> .....	521
Tabla 24. Varianza total explicada rotada. Sitios para compartir.....	522
Tabla 25. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> . Sitios para compartir .....	524
Tabla 26. KMO y prueba de Bartlett .Capacidad en el uso de algunos aspectos de las nuevas tecnologías y universo web.....	529
Tabla 27. Comunalidades. Capacidad en el uso de algunos aspectos de las nuevas tecnologías y universo web.....	530
Tabla 28 Varianza total explicada. Capacidad en el uso de.....	531
Tabla 29. Matriz de componentes <sup>a</sup> de la capacidad en el uso de las nuevas tecnologías y universo web. ....	533
Tabla 30. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> de tecnología y universo web.....	536
Tabla 31. KMO and Bartlett's Test. Aparatos y NTIC's como herramientas didácticas.....	543
Tabla 32. Comunalidades de aparatos y NTIC's como herramientas didácticas.....	543
Tabla 33. Varianza total explicada de aparatos y NTIC's como herramientas didácticas .....	545
Tabla 34. Matriz de componentes <sup>a</sup> de aparatos y NTIC como herramientas didácticas .....	546
Tabla 35. Varianza total explicada de aparatos y NTIC's como herramientas didácticas .....	547
Tabla 36. Matriz de componentes rotados de aparatos y NTIC's como herramientas didácticas.	547
Tabla 37. KMO y prueba de Bartlett. Dimensión aprendizaje .....	555

Tabla 38. Communalidades de la dimensión aprendizaje .....	556
Tabla 39. Varianza total explicada de la dimensión aprendizaje .....	557
Tabla 40. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> de la dimensión aprendizaje .....	558
Tabla 41. KMO y prueba de Bartlett de la dimensión cultural de la competencia digital .....	564
Tabla 42. Comunalidades de la dimensión cultural de la competencia digital.....	565
Tabla 43. Varianza total explicada de la dimensión cultural competencia digital .....	565
Tabla 44. Varianza total explicada de la dimensión cultural de la competencia digital .....	567
Tabla 45. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> de los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales .....	568
Tabla 46. Matriz de correlaciones <sup>a</sup> . Capacidad analítica e interactiva de los medios .....	575
Tabla 47. KMO y prueba de Bartlett. Capacidad analítica e interactiva de los medios .....	576
Tabla 48. Comunalidades. Capacidad analítica e interactiva de los medios .....	576
Tabla 49. Varianza total explicada. Capacidad analítica e interactiva de los medios .....	577
Tabla 50. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> Capacidad analítica e interactiva de los medios.....	578
Tabla 51. KMO y prueba de Bartlett. Capacidad reflexiva y ética de los medios .....	583
Tabla 52. Comunalidades de la capacidad reflexiva y ética de los medios .....	583
Tabla 53. Varianza total explicada de la capacidad reflexiva y ética de los medios.....	585
Tabla 54. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> de la capacidad reflexiva y ética de los medios.....	586
Tabla 55. KMO y prueba de Bartlett. Gusto por leer .....	592
Tabla 56. Comunalidades. Gusto por leer .....	593
Tabla 57. Varianza total explicada. Gusto por leer .....	593
Tabla 58. Matriz de componentes <sup>a</sup> . Gusto por leer .....	595
Tabla 59. Varianza total explicada rotada del gusto por la lectura.....	596
Tabla 60. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> ¿Qué es lo que más te gusta leer? .....	597
Tabla 61. KMO y prueba de Bartlett de Estrategias críticas hipertextuales .....	603
Tabla 62. Comunalidades de Estrategias críticas hipertextuales .....	603
Tabla 63. Varianza total explicada de la refactorización obtenido en el primer AF forzado a 4 las estrategias críticas hipertextuales.....	604
Tabla 64. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> de las estrategias críticas hipertextuales .....	605
Tabla 65. Frecuencias Impacto positivo de Internet y NTIC's en la cultura y la sociedad .....	654
Tabla 66. Frecuencias impacto negativo de Internet y dispositivos .....	656
Tabla 67. Nuevas habilidades necesarias en la sociedad y en la cultura .....	656
Tabla 68. Leyes de uso de información y software .....	657
Tabla 69. Frecuencias en la gestión de identidad personal .....	659
Tabla 70. Leyes de participación digital .....	660
Tabla 71. Gusto por la lectura en función del género .....	779
Tabla 72. Sitios para compartir en función del género .....	780
Tabla 73. Habilidades en el uso de tecnología en función del género .....	782
Tabla 74. Uso de elementos del pensamiento en función del género .....	785
Tabla 75. Uso de aparatos y tecnologías como apoyo para el aprendizaje en función del género .....	787
Tabla 76. Uso de medios para mantenerse informado en función del género .....	790
Tabla 77. Participación en los medios en función del género .....	791
Tabla 78. Uso del universo web en función del género .....	792
Tabla 79. Capacidad de búsqueda en función del género.....	794
Tabla 80. Comprensión de la información en función del género .....	795
Tabla 81. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en función del género .....	797
Tabla 82. Uso de estrategias de lectura hipertextual en función del género .....	798
Tabla 83. Capacidad reflexiva acerca de los medios en función del género .....	801

Tabla 84. Análisis crítico de la ética de los medios en función del género .....	802
Tabla 85. Habilidades en el cotejo para razonar en función del género .....	804
Tabla 86. Los medios en las redes sociales en función del género .....	806
Tabla 87. Uso de estándares intelectuales en función del género .....	807
Tabla 88. Gusto por la lectura en función al área de conocimiento .....	809
Tabla 89. Sitios para compartir en función al área de conocimiento .....	815
Tabla 90. Habilidad en el uso de la tecnología en función al área de conocimiento .....	821
Tabla 91. Habilidad en el uso de elementos del pensamiento en función al área de conocimiento .....	828
Tabla 92. Uso de aparatos y tecnologías como apoyo al aprendizaje en función al área de conocimiento .....	835
Tabla 93. Uso de los medios para mantenerse informado en función al área de conocimiento ....	843
Tabla 94. Formas de participación en los medios en función al área de conocimiento.....	848
Tabla 95. Uso del universo Web en función al área de conocimiento .....	852
Tabla 96. Búsqueda de información en función al área de conocimiento .....	857
Tabla 97. Comprensión de la información en función al área de conocimiento .....	862
Tabla 98. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en función al área de conocimiento ....	866
Tabla 99. Uso de estrategias de lectura hipertextual en función al área de conocimiento .....	871
Tabla 100. Capacidad reflexiva de los medios en función al área de conocimiento .....	878
Tabla 101. Análisis crítico de la ética de los medios en función al área de conocimiento .....	883
Tabla 102. Cotejo para razonar en función al área de conocimiento .....	888
Tabla 103. Los medios en redes sociales en función al área de conocimiento .....	896
Tabla 104. Uso de estándares intelectuales en función al área de conocimiento .....	902



## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad actual está caracterizada por la presencia de dispositivos tecnológicos e internet que permiten no sólo el acceso a la información y a la comunicación; sino que, además permiten la creación, cooperación y difusión de contenido informativo y multimedia, que a su vez puede ser compartido con otros usuarios.

Es la sociedad interactiva, la de la inteligencia colectiva y la de la convergencia (Jenkins, 200, p. 14), es la sociedad 2.0. Es la sociedad en la se ha transformado nuestra forma de relacionarnos y comunicarnos, de acceder, consumir y producir información; donde se han presentado transformaciones sociales, políticas y económicas; incluso, se ha redimensionando la identidad de los ciudadanos que interactúan entre lo analógico y lo digital, todo gracias a la tecnología 2.0. Todo esto ha dado lugar al surgimiento de la cultura digital caracterizada por la apropiación e integración de la tecnología 2.0 en todos los ámbitos de la vida cotidiana de manera configurativa y prefigurativa. A esta sociedad también se le ha otorgado el nombre de sociedad del conocimiento.

En 1969, Peter Drucker acuñó el término de la Sociedad del Conocimiento pero no fue hasta la década de los noventa cuando este concepto tuvo su auge. La Sociedad del Conocimiento, según Rodríguez y Palma, se encuentra en constante transformación y desarrollo, y es el resultante de la institucionalización y progreso de la ciencia. Piensan además, que el conocimiento siempre ha sido un factor de producción y que en nuestros días, el conocimiento se conjuga como la

capacidad de administrar, almacenar y transmitir grandes cantidades de información a bajo precio es un elemento central de los procesos organizativos y de la sociedad. (Citado por Rodríguez y Palma, 2010, p.1)

Ante este contexto, la educación del presente siglo está obligada a avanzar en la dirección y a la velocidad adecuada para enfrentar los nuevos retos y oportunidades que presenta la nueva sociedad. Por otro lado, existe una estrecha relación entre la generación del conocimiento, la educación y el uso de las nuevas tecnologías y por ello es muy importante analizar los aspectos que las nuevas tecnologías han venido a modificar, sobre todo en el ámbito educativo. (Cobo, 2009, p.298)

Quienes nos dedicamos a la educación, tenemos la obligación primero de comprender esta nueva sociedad 2.0, la de la convergencia, la del conocimiento; y segundo, de adaptarnos a las nuevas exigencias educativas. En mi campo de trabajo, los temas de la lectura y escritura son ámbitos que a nivel internacional tienen relevancia, aún más, si la lectura y la escritura han transformado su formato debido a la incidencia de tecnologías de información y nuevas formas de comunicación. Además de lo anterior, está la abrumadora presencia de los medios que también influyen en la comprensión de la lectura desde un enfoque socio crítico. Estas son las motivaciones que me han llevado a optar por el tema desarrollado en este estudio.

De acuerdo a lo anterior, el presente trabajo ha tenido como finalidad analizar el uso de competencias digitales y mediales de los estudiantes del último año de

licenciatura de la Universidad de Sonora; conocer sus preferencias de lectura y el uso de estrategias para el procesamiento de la información de textos tanto lineales como no lineales; así como, analizar los conocimientos, actitudes y creencias en relación a la apreciación crítica que los estudiantes tienen de los medios de comunicación.

El presente trabajo está estructurado en cuatro partes. La primera parte, el marco contextual, se sitúa a la Universidad de Sonora en el ámbito de las transformaciones globales y nacionales, el planteamiento del problema y los objetivos seguidos en la investigación.

La segunda parte, el marco teórico, se estructura a su vez en cinco capítulos. El primero de ellos hace un recuento de las últimas investigaciones realizadas en los temas centrales de la tesis, a saber: competencia digital, donde resaltan los trabajos de autores como Gudmundsdottir (2010), o bien, Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010); en el tema de la cultura digital destacan las investigaciones de Buckingham y Rodríguez (2013); en el pensamiento crítico los trabajos realizados de Sánchez y Sandoval (2012); en la competencia medial, destacan las aportaciones de Area y Pessoa (2012), así como las de Lin, Li, Deng y Lee (2013); en el tema de la criticidad en los medios de comunicación, específicamente en el cine, son relevantes los trabajos de Kendall y McDougall (2012) y Yan (2012); por último, el caso de la lectura crítica hipertextual, es importante destacar las aportaciones Bråten y Strømsø (2011).

El segundo capítulo del marco teórico aborda el tema de la cultura digital. En él se reflexionan cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han incidido en la sociedad y en la cultura. Se aborda además, cómo la cultura tecnológica puede definir y transformar a la sociedad con manifestaciones culturales que marcan nuevas formas de relaciones interpersonales y sociales, nuevas formas de relaciones comerciales y políticas; y también nuevas formas y necesidades educativas. Cabe resaltar en este capítulo las aportaciones de autores como Jekins (2006), Valle (2011), Castells (2009), Lévy (2007) y Llul (2009).

El tercer capítulo del marco teórico analiza los temas de las competencias en la educación, la justificación de la educación por competencias en la educación superior y profundiza en las dimensiones de estudio, tales como la dimensión tecnológica, informacional, de aprendizaje, comunicativa y la cultural de la competencia digital; así como, en el análisis crítico, analítico y ético de los medios de comunicación. Para la realización de este capítulo se han consultado algunas autoridades en el tema como el Ministerio de Educación de España, la Secretaría de Educación Pública de México, Lara (2011), Sevillano (2002), y, Medina y Sevillano (2010).

El cuarto capítulo del marco teórico aborda el tema de la lectura en los medios de comunicación. Comienza con las concepciones de la lectura, la lectura en los medios como un proceso hipermodal e hipertextual que requiere de determinadas estrategias. La lectura en los medios hace necesario una concepción de la lectura como un proceso social situado que requiere de una reflexión crítica de lo que se lee, ve y escucha en los medios de comunicación. Para la elaboración

de este capítulo fueron necesarias las aportaciones de autores como Cassany (2006 y 2008), Zavala (2002), Mendoza (2012) y Paul y Elder (2003a).

El último capítulo del marco teórico hace un acercamiento al estudio del cine como un elemento coadyuvante en el desarrollo de la competencia medial y digital. Puesto que la reproducción de un film ya no sólo se realiza en la pantalla grande o la televisión, sino que ahora puede reproducirse, compartirse, comentarse a través de la tecnología 2.0. Situación que pone en la mesa un abanico de posibilidades didácticas para la alfabetización digital, medial y de la criticidad.

La tercera parte de este trabajo está conformado por diseño de investigación. Este trabajo tiene un enfoque mixto de investigación, tanto cuantitativo como cualitativo. Para el primer enfoque utilizamos un cuestionario y para el segundo trabajamos el análisis de contenido y la observación. La perspectiva cualitativa nos permite comprender cuáles son las actitudes, sentimientos y valores de los estudiantes como miembros de una cultura y ciudadanía digital; su perspectiva crítica con relación a los medios; y el uso de la competencia digital y medial desde la criticidad.

Desde la perspectiva cuantitativa, el diseño de investigación es no experimental de tipo transversal. Para Gómez, la investigación no experimental es «la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables»...y es transversal porque en estas investigaciones se «recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su

incidencia e interrelación en un momento dado» (2006, p. 102). Dentro de esta perspectiva cuantitativa, trabajamos el análisis factorial, que como mencionan Hair, Anderson, Tatham y Black, es una «técnica de análisis multivariante que tiene el objetivo de determinar la estructura subyacente de una matriz de datos. Es decir, aborda el problema de cómo analizar la estructura de las interrelaciones entre un gran número de variables con la definición de una serie de dimensiones subyacentes comunes, conocidas como factores» (1999, p.80).

La visión cualitativa busca comprender e interpretar la realidad. Para desarrollar esta visión se ha utilizado la investigación etnográfica. La investigación etnográfica es el proceso de investigación en el que se aprende “el modo de vida” de algún grupo identificable de personas. La investigación etnográfica es una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructura sociales y significados de la cultura a la que pertenecen (Taff, 1988, p. 59). El enfoque etnográfico intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él.

La cuarta parte de este trabajo muestra el análisis de resultados. En primer lugar, se presentan los resultados del análisis descriptivo de los datos obtenidos del cuestionario. En esta sección se presentan las características de los estudiantes participantes, si les gusta la lectura, cuáles son sus preferencias y si lo que leen en la universidad están en formato papel o digital. Se presentan además, los sitios que más utilizan los estudiantes para compartir, las tecnologías y aparatos de la información y la comunicación son utilizados como apoyo en la escuela, la

evaluación de las capacidades tecnológicas, de aprovechamiento del universo web, y de búsqueda y comprensión de la información. En esta sección se encuentran también los medios que los jóvenes utilizan para mantenerse informados, la participación en ellos, y la evaluación de las habilidades para evaluar la acción ética de los medios. Por último, también se encuentran las evaluaciones de las habilidades de lectura crítica hipertextual de los estudiantes universitarios del último año de la Universidad de Sonora.

En segundo lugar, se presenta el análisis factorial de las preguntas tipo Likert con lo que se obtuvieron distintos factores del gusto y preferencias de lectura; de las dimensiones; tecnológica, informacional, de aprendizaje, comunicativa y cultural de la competencia digital; de la dimensión de lectura crítica hipertextual; y, las dimensiones analítica e interactiva, y reflexiva y ética, de la competencia medial.

En tercer lugar, se presenta el análisis de contenido de: las preguntas de la entrevista semiestructurada sobre cultura digital; de las preguntas de la entrevista focalizada sobre la perspectiva crítica de los medios; y sobre las observaciones de los trabajos presentados por los estudiantes al analizar y poner en juego la criticidad a través del visionado de películas. En último y cuarto lugar, se presentan los resultados de las pruebas de las hipótesis planteadas en este trabajo.

El trabajo cierra con la discusión y la conclusión. En esta última parte se retoman los objetivos trazados y se responde a cada uno de ellos. Al final se presenta una

reflexión sobre la investigación realizada y se plantean líneas futuras de investigación.



## **1. MARCO CONTEXTUAL**





## **1.1. ANTECEDENTES GENERALES**

### **1.1.1 Educación superior en el contexto global**

Las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI han sido testigos de avances espectaculares en la ciencia y la tecnología que han venido a transformar los procesos productivos de las sociedades; de transformaciones en las economías de los países que se han agrupado en bloques regionales mismas han permitido ventajas competitivas y la creación de economías globalizadas; de reajustes geopolíticos; de transformaciones en las vidas políticas de los países; de surgimientos de paradojas sociales; de revoluciones tecnológicas y de acceso a la comunicación y la información; y del surgimiento de nuevas sociedades caracterizadas por la virtualidad, la convergencia, el comercio y lo digital.

Dichos cambios han repercutido en el ámbito educativo que han provocado un proceso de reflexión de su visión y misión a nivel mundial en todos los niveles. En el caso de la educación superior, como en los otros niveles educativos, la consecuencia es la búsqueda de calidad a través de la igualdad de oportunidades, logrando con ello la masificación de la misma.

Como resultado de lo anterior, los efectos de la globalización, la elevada velocidad a la que se están llevando a cabo cambios sociales, políticos y económicos, así como los espectaculares avances en el conocimiento y el desarrollo científico, tecnológico e industrial, han inducido que la sociedad tienda cada vez más a fundarse en el conocimiento y la información, razón por la cual, la

educación superior forma hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural y socioeconómico de los individuos y las naciones.

Este contexto ha obligado a las Instituciones de Educación Superior (IES), en el mundo y en México en particular, a iniciar procesos de profunda reforma en busca del cambio en la dinámica de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de encontrar soluciones para estos retos, específicamente al relacionado a la transformación y generación de conocimiento.

La educación superior del siglo XXI se ha de convertir una vía de acceso a la sociedad del conocimiento, quizá la ruta más relevante por su situación privilegiada para la generación y transmisión del saber humano. En la sociedad del conocimiento, coexistirán tanto la universidad tradicional como la virtual. El objetivo de estas universidades será llevar la educación a la sociedad y no sólo que la sociedad busque la educación, esto con el apoyo de una fuerte base tecnológica, caracterizada por una estructura y funcionamiento conjunto.

La educación, en el contexto de la sociedad del conocimiento, es concebida como un proceso integral sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de establecimiento escolar. Tanto el acceso a la formación como la creación son actividades propias de una educación permanente, función a la que las instituciones de nivel superior han sido llamadas; con la competencia para la actualizar los conocimientos en hombres y mujeres, ya sea con propósitos de actualización profesional y técnica, o bien por el simple deseo de acceso a nuevos saberes. El modelo de educación permanente involucra formar a los estudiantes para que puedan enfrentar situaciones diversas a través del autoaprendizaje.

La sociedad del conocimiento deberá estar caracterizada por la diversidad y la pluralidad la integración; la solidaridad; la participación; el conocimiento compartido; el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y amplias posibilidades de desarrollo que tienen como antecedente las sociedades de la información (UNESCO, 2005, p 29).

En la sociedad del conocimiento deberán formarse ciudadanos informados, que puedan ejercer con libertad la expresión sus ideas y que tengan la habilidad para utilizar la información para superar los retos que enfrenta su comunidad. Por lo que la formación universitaria deberá integrar valores acordes a la sociedad que se desea construir en el futuro, fundamentada en la democracia, la libertad y la justicia social.

Las instituciones de educación superior tendrán, en el contexto de la sociedad del conocimiento, la necesidad de llevar a cabo una formación integral que circunscriba conocimientos y habilidades para el desempeño profesional mediante conocimientos teóricos y prácticos; el impulso de elementos metodológicas que faciliten el autoaprendizaje para toda la vida; la posibilidad de generar ambientes que favorezcan en los estudiantes la formación de actitudes y valores éticos, que al comprometerlos con el desarrollo social de su comunidad desarrollen propuestas innovadoras, generadoras de conocimiento aplicable en pro de una sociedad con mejor calidad de vida; y que actúe con responsabilidad social, de manera crítica y culta. Igualmente, se busca promover valores como el respeto a la diversidad, el desarrollo sustentable, la tolerancia y la justicia social. Todo esto aunado a la continua búsqueda de la excelencia y del continuo

desarrollo profesional y humano, se promueve la actitud de servicio, la verdad, la perseverancia, el espíritu crítico y el compromiso de servir a la sociedad.

Vale la pena cuestionar si las universidades, en este caso las públicas, realmente están brindando una educación integral; educación pensada en la actualidad como proceso inacabado y complejo de transformación, en el que no sólo favorece la adquisición competencias profesionales, sino también, y fundamentalmente, competencias de desarrollo humano e intelectual. Esta visión formativa permitirá a los nuevos profesionistas vivir en una sociedad que requiere del ejercicio de valores como la justicia, libertad, solidaridad y el reconocimiento de la diferencia; que les permita la convivencia armónica con los otros y consigo mismos.

### **1.1.2 La educación superior en México**

La educación superior mexicana opera en un nuevo escenario de competencia mundial, que es más visible en el marco de los tratados comerciales como el de Libre Comercio de Norteamérica y la incorporación a organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La competencia entre universidades mexicanas y de otros países conlleva la necesidad de plantear programas de desarrollo de nuestras IES, con base en indicadores y estándares internacionales.

Un aspecto que merece especial atención es el concerniente a la relación que se establece entre el mundo laboral y la educación superior en el ámbito mundial.

Los expertos, en su mayoría, coinciden en señalar que en los años noventa las perspectivas de trabajo han sido sombrías para los egresados de los sistemas educativos. Las actuales perspectivas de empleo suelen interpretarse bajo tres panoramas contrastantes: el negativo, si se considera el agravamiento de la "crisis de la sociedad del trabajo"; el ambivalente, si se trata de equilibrar las consecuencias de la "globalización"; y el positivo, cuando surgen expectativas del desarrollo de "la sociedad del conocimiento".

La educación superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales y de encontrar un equilibrio entre la tarea que implica la inserción en la comunidad internacional y la atención a las circunstancias propias; entre la búsqueda del conocimiento por sí mismo y la atención a necesidades sociales; entre fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; entre responder a demandas del empleador o adelantarse y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo que probablemente se sustentará más en el autoempleo.

En muchos países relativamente ricos, así como en las naciones en desarrollo, existe un desempleo considerable de los graduados. Sin embargo, sigue siendo un hecho constatable que a mayor escolaridad de las personas las posibilidades de empleo aumentan, y que la cuota de desempleo entre los egresados de educación superior es evidentemente más pequeña que la del total de la fuerza de trabajo en la mayor parte de los países. Numerosos egresados terminan en empleos considerados inapropiados para los graduados del nivel terciario, ya que éstos sólo ofrecen oportunidades limitadas de aplicar los conocimientos y la

formación recibida en las IES, así como pocas perspectivas de mejorar el nivel socioeconómico.

Algunas de las características de los mercados de trabajo globales que han sido señaladas en diversos estudios, tanto de la UNESCO como del Banco Mundial, son: un ritmo creciente de cambios en la estructura de puestos y la exigencia de una mayor cualificación en casi cualquier ocupación, contracción del empleo en el sector público y crecimiento relativo en el sector privado, disminución de las oportunidades de empleo en las grandes compañías, un aumento de oportunidades en el sector de empleo "no estructurado", pérdida de estabilidad y seguridad en el trabajo, una demanda creciente de conocimientos básicos de informática y capacidades en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, todo lo cual plantea nuevas exigencias de formación en los sistemas educativos.



## **1.2 UNIVERSIDAD DE SONORA**

### **1.2.1 Un poco de historia**

En su devenir histórico, la Universidad de Sonora ha sufrido realmente pocas modificaciones en cuanto a su modo de organización institucional; ha conocido tres grandes etapas históricas en su vida académica, correspondientes éstos con los momentos históricos de cambio en el status jurídico que regulan su quehacer académico pues de este devienen sus normas de representación, funcionalidad orgánica y estructural de sus actividades sustantivas en sí, la conceptualización de la Universidad como una totalidad académica institucional en un marco de entorno social cambiante.

Cada período se caracteriza primordialmente por las acciones manifiestas de la comunidad universitaria y de sus formas de organización así como también por las características políticas de las administraciones que la han regido.

La primera etapa histórica es la que va desde el 10 de agosto de 1938, cuando se forma el Comité Pro-Fundación de la Universidad de Sonora - incluyendo el momento de la promulgación de la primera ley Orgánica: La Ley N° 92 (16 de Noviembre de 1938) -, hasta el 19 de Agosto de 1953 Cuando se abroga la Ley N° 39 (segunda Ley Orgánica); es el momento en que se sustituye al Comité Administrativo por el Consejo Universitario, con la inclusión de un Patronato. Los rectores durante esta etapa fueron:

Prof. Aureliano Esquivel Casas (1942-1943),

Ing. Francisco Antonio Aztiazarán (1944 -1946) y

Prof. Manuel Quiróz Martínez (1946-1953)

La segunda etapa histórica comprende el lapso que va de agosto de 1953 a agosto de 1973, cuando entra en vigencia un nuevo status jurídico, la Ley Orgánica 103, (tercera ley), que sustituye al Patronato por una Comisión de Asuntos Hacendarios (electa por el Consejo), y a los Consejos Directivos para elevar a rango de representación paritaria la representación de los alumnos con la de los maestros en los órganos de gobierno universitario. Los rectores de esta etapa fueron:

Ing. Norberto Aguirre Palancares (1953-1956),

Lic. Luis Encinas Johnson (1956-1961),

Dr. Moisés Canale Rodríguez (1961-1967),

Lic. Roberto Reynoso Dávila (1967-1968) y

Dr. Federico Sotelo Ortiz (1968-1972)

Esta etapa se caracteriza por dos períodos históricos claves: uno (1953 a 1966) de despegue y otro (de 1967 a 1973) de convulsión por factores internos y externos.

La tercera etapa -actual-, es la que se inicia en agosto de 1973 (con la promulgación de la Ley Orgánica 103) y su característica principal: la crisis de funcionalidad institucional con un entorno social profundamente cambiante y en crisis; cuyos efectos sobre la funcionalidad interna de la Universidad son determinantes así como también por las particularidades políticas y administrativas de los rectores:

Lic. Alfonso Castellanos Idiáquez (1973 -1982),

Ing. Manuel Rivera Zamudio (1982-1987),

Ing. Manuel Balcázar Meza (interinatos (1987-1989),

Matemático Marco Antonio Valencia Arvizu (1989-1993),

M.C. Jorge Luis Ibarra Mendivil (1993-2001),

Dr. Pedro Ortega Romero (2001-2009),

Y actualmente Dr. Heriberto Grijalva Monteverde (2009-2013).

## **1.2.2 Naturaleza institucional y objetivos**

La Universidad de Sonora es una institución autónoma de servicio público, con personalidad jurídica y capacidad para autogobernarse, elaborar sus propios estatutos, reglamentos y demás aspectos normativos, así como para adquirir y administrar sus bienes y recursos. Es una institución de educación superior y ejercerá la libertad de enseñanza, investigación y difusión de la cultura; aplicará sus recursos con sujeción a la normatividad relativa y, en general, cumplirá con las atribuciones que esta ley, el estatuto general y demás reglamentos le confieran.

La Universidad de Sonora tiene como objetivos la preservación, creación y difusión de la cultura científica, tecnológica y humanística en beneficio de la sociedad. En la consecución de estos objetivos debe:

- i. Formar y capacitar profesionales, científicos y técnicos para satisfacer las necesidades del desarrollo económico, social y político del Estado y del país.

- ii. Propugnar por la formación integral del individuo, fomentando en él la conciencia de solidaridad y justicia en el marco del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- iii. Organizar, realizar y desarrollar la investigación humanística, científica y tecnológica, teniendo en cuenta las condiciones y requerimientos regionales, nacionales y del contexto internacional.
- iv. Orientar el cumplimiento de sus funciones sustantivas en congruencia con el desarrollo científico y tecnológico de la época.
- v. Preservar y difundir los valores de la cultura nacional y promover, con una visión crítica, el estudio de los derechos y deberes fundamentales del hombre, para fortalecer la independencia, la soberanía y el desarrollo de la nación mexicana y del Estado de Sonora.
- vi. Crear, difundir y fomentar las manifestaciones artísticas y culturales de los distintos sectores de la sociedad.
- vii. Promover y realizar actividades de carácter extracurricular que tiendan a proporcionar los beneficios de la cultura y el saber a los que han carecido de oportunidad para obtenerlos; y
- viii. Contribuir a la planeación y desarrollo interinstitucional de la educación media y superior, coordinándose con las demás instituciones que funcionan en la entidad en los términos previstos por las leyes y normas correspondientes.

### **1.2.3 Su organización y órganos de gobierno**

Para cumplir con sus objetivos, la Universidad de Sonora se organizará bajo un régimen de desconcentración funcional y administrativa y mantendrá la coherencia en su organización y decisiones mediante la coordinación de sus actividades académicas y administrativas.

Las Divisiones que integran una Unidad Regional tienen como propósito fundamental cumplir los objetivos de la Universidad a través de la coordinación de programas de investigación, de docencia y de extensión y difusión de la cultura y de la operación de programas de apoyo académico y de servicios administrativos.

El Departamento es la organización académica básica de las Divisiones, constituido fundamentalmente para la investigación en disciplinas específicas o en conjuntos homogéneos de éstas, así como para desarrollar actividades de docencia y extensión en esas disciplinas, de acuerdo a los programas académicos y normatividad administrativa expedidos por los órganos competentes.

La Academia es una organización interna de los Departamentos, cuyo propósito fundamental es desarrollar proyectos de investigación disciplinaria, en una especialidad o en especialidades afines; por lo mismo, estará formada por un número conveniente de miembros del personal académico relacionados con programas y proyectos de investigación definidos y con resultados publicados y reconocidos. Los miembros de la Academia deberán también impartir docencia y realizar actividades de extensión.

Serán órganos de gobierno de la Universidad de Sonora:

- i. La Junta Universitaria.
- ii. El Colegio Académico.
- iii. El Rector.
- iv. Los Consejos Académicos.
- v. Los Vicerrectores.
- vi. Los Consejos Divisionales.
- vii. Los Directores de División; y
- viii. Los Jefes de Departamento.

Serán órganos consultivos de la Universidad:

- i. El Consejo de Vinculación Social; y
- ii. El Consejo Jurídico.

## **1.2.4 La Universidad de Sonora en el contexto actual**

### **1.2.4.1 Modelo curricular actual**

Para responder a las transformaciones del contexto social, económico, político y cultural de la sociedad actual, la Universidad de Sonora, el 2004 puso en marcha un nuevo modelo curricular que tiene como eje la formación integral de sus egresados. La formación integral implica desarrollar, de forma equilibrada, las diferentes dimensiones de la persona: intelectual, social y profesional; de tal manera que se vaya caracterizando como individuo culto, miembro responsable de una sociedad, ciudadano consciente de sus deberes y derechos sociales y

profesional honesto, con mejores posibilidades de adaptarse a la dinámica de los tiempos actuales (UNISON, 2004).

La Universidad de Sonora considera que un componente importante en la formulación de Planes de Estudio son los Ejes Formativos, los cuales se definen como bloques que integran las asignaturas conforme al grado y tipo de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en cada programa.

Los planes de estudio se estructurarán en función de un solo modelo de organización curricular, constituido por cinco ejes formativos: Formación Común, Formación Básica, Formación Profesional, Formación Especializante y Eje de Integración. Los ejes formativos deben ser flexibles, de tal manera que el estudiante pueda seleccionar, en cierta medida, las asignaturas de cada eje que mejor se ajusten a su interés profesional.

Al Eje de Formación Común lo conforman experiencias de aprendizaje comunes a todos los programas de licenciatura de la universidad y su propósito es, principalmente, de carácter formativo: estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos de carácter metodológico, instrumental, contextual y ético. Comprende aspectos de formación general y contiene elementos fundamentales que el alumno aplicará a lo largo de todo el plan de estudios: lectura y redacción de textos, uso de la computadora, Internet y tecnología de redes, desarrollo de habilidades de pensamiento, entre otros.

También comprende actividades que permiten coadyuvar en la formación de profesionales conocedores de la problemática general a nivel regional, nacional y mundial, y conscientes de las responsabilidades sociales de los egresados de la

Universidad de Sonora, tanto en su papel de ciudadano como de profesional en una disciplina.

Las experiencias de aprendizaje del eje de formación común guardan relación entre sí en tanto que comparten el propósito de sentar las bases para que los estudiantes desarrollen la capacidad de autoaprendizaje durante sus estudios de licenciatura, por lo que todas las actividades de este eje deberán diseñarse y practicarse de acuerdo con dicho enfoque pedagógico.

Para estructurar el eje de formación común se recomienda considerar los siguientes contenidos educativos:

- i. Introducción a las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información. El propósito es que el estudiante cuente con las bases que permitan el desarrollo de las habilidades para el uso de estas tecnologías en el resto de la carrera y en su práctica profesional. Se impartirán conceptos y herramientas básicas para el uso de la computadora, de la red Internet y de la tecnología de redes, así como para el manejo de paquetes computacionales, procesadores de palabras y bases de datos, entre otros.
- ii. Habilidades intelectuales de estudio. Proporcionará al alumno las estrategias cognitivas (uso de mapas conceptuales, redes semánticas, etc.) para la búsqueda, organización, análisis y uso de la información y del conocimiento, así como habilidades para la expresión oral y escrita, la creatividad y el pensamiento crítico.
- iii. Conocimiento del Contexto. Proporcionará al estudiante información sobre las condiciones de desarrollo social, político y económico del



entorno estatal, regional, nacional e internacional, la cual le permita un análisis crítico del campo profesional relacionado con su carrera.

- iv. Promoción de valores orientados al desarrollo de una cultura ambiental como componente formativo.
- v. Formación Ética. Se parte del supuesto de que la ética debe considerarse a lo largo de toda la carrera y con relación a los temas que se revisen en los demás ejes. Por ello, su inclusión en este eje se concibe como un espacio no tradicional basado en nuevos enfoques sobre la formación ética, donde se ofrezca al estudiante la oportunidad de la reflexión crítica y colectiva sobre las implicaciones que tienen los valores en todo lo que se estudia, encaminada al desarrollo de la conciencia, es decir, ser capaces de asumir una actitud comprometida frente a la realidad que nos rodea.
- vi. Actividades complementarias de la formación integral. Los planes de estudio pueden requerir en este eje la cobertura de créditos mediante el cumplimiento de actividades seleccionadas libremente por los estudiantes, tales como el aprendizaje disciplinado de alguna modalidad o rama del arte, la práctica organizada de actividades deportivas, la selección de cursos formativos y de cultura general.

Las experiencias incluidas en el *Eje de Formación Común* se conciben relacionadas entre sí a partir de sus contenidos y sus actividades de aprendizaje, de tal modo que el trabajo a realizar por el estudiante en cada una de las asignaturas pueda tener un efecto de reforzamiento mutuo.

El *Eje de Formación Común* guarda relación con el resto de los ejes formativos pues se trata de conocimientos, habilidades y actitudes que deben tener continuidad a lo largo de toda la carrera, desde la particularidad de las asignaturas de los demás ejes. De manera especial, el Eje de Integración constituye un espacio formativo donde el estudiante continuará aplicando, desde la perspectiva integradora de este eje, los conocimientos, las habilidades y las actitudes promovidos en el eje de formación común y en los demás ejes.

Las experiencias de aprendizaje del *Eje de Formación Común*, serán obligatorias en todos los programas de licenciatura impartidos por la Universidad de Sonora y se cursarán preferentemente durante el primer año de las licenciaturas.

El bloque que integra al *Eje de Formación Básica* (Eje Divisional e Interdivisional) aporta los conceptos, conocimientos y habilidades básicas comunes a varias áreas o disciplinas; con ello se inicia la adquisición de un conocimiento profundo sobre la(s) disciplina(s) relacionada(s) con el programa. También colabora en el desarrollo de un profesionista con una perspectiva interdisciplinaria, ya que se comparten experiencias de aprendizaje con alumnos y profesores de diferentes disciplinas afines. Además, este grupo debe incluir asignaturas que proporcionen las actitudes de trabajo esenciales para el correcto abordaje de problemas en la futura profesión, fortaleciendo el enfoque multidisciplinario y dando continuidad a las asignaturas del eje de formación común.

Las asignaturas de este bloque son compartidas por varios programas de una o más Divisiones de la Institución. No todas las asignaturas que conforman el Eje de Formación Básica de cada División deben ser retomadas por todos los planes

de estudio que se ofrecen en dicha División, pero se debe respetar el mínimo de créditos establecido para este eje.

El *Eje de Formación Profesional* proporciona los conocimientos, habilidades y/o destrezas que forman al estudiante para el ejercicio profesional en el mundo del trabajo. Se orientan a un aprendizaje genérico del ejercicio profesional.

El *Eje de Formación Especializante* permite que el alumno pueda orientar su perfil hacia una especialidad de la profesión. Por su carácter, las modalidades de enseñanza - aprendizaje de este eje deben representar opciones o bloques de créditos optativos del plan de estudios. Sin embargo, el seleccionar una determinada opción dentro de este eje implica cubrir obligatoriamente un mínimo de los créditos proporcionados por la especialidad seleccionada.

El *Eje de Integración*, está compuesto por diversas modalidades del proceso enseñanza aprendizaje donde se desarrollarán actividades que contemplen el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- i. Aplicar y dar continuidad a los elementos formadores del eje institucional (fortalecer las habilidades intelectuales de estudio, la búsqueda y manejo de información, responsabilidad social y ética profesional, entre otros),
- ii. Aplicar los conocimientos adquiridos en etapas previas en la resolución de problemas propios de la disciplina o la profesión desde una perspectiva interdisciplinaria,
- iii. Realizar actividades prácticas que integren las habilidades desarrolladas y los aprendizajes adquiridos en las diferentes asignaturas del plan de estudios.

Para lograr estos propósitos es necesario que las diferentes modalidades consideradas contemplen el estudio de problemas abordados desde la perspectiva de diferentes áreas y disciplinas.

Dentro de los ejes mencionados interesan para esta investigación el relativo al eje de formación común. Dentro del eje de formación nos interesa específicamente lo relacionado con los espacios educativos *Nuevas Tecnologías de la Información* y de la *Comunicación y Estrategias para Aprender a Aprender*. A continuación mencionamos cuáles son los objetivos específicos de estos espacios. En *Nuevas Tecnologías de la Información* y de la *Comunicación*, los objetivos son:

- i. Aprender la operación básica de las computadoras, sus accesorios y periféricos.
- ii. Desarrollar habilidades en el uso de herramientas de software apropiadas para el desarrollo de sus actividades académicas.
- iii. Desarrollar habilidades para encontrar, evaluar y procesar los recursos en Internet y tomar ventaja de las nuevas tecnologías de la información.
- iv. Desarrollar la habilidad de adaptarse a los cambios de la tecnología de la información.
- v. Desarrollar habilidades para crear aplicaciones de Web sencillas.
- vi. Aprender a convivir y participar en la comunidad Internet.
- vii. Adquirir las responsabilidades sociales de la computación.

En este sentido los objetivos de la asignatura de *Nuevas Tecnologías de la Información de la comunicación* se centran en desarrollar la competencia digital en sus dimensiones: informacional, tecnológico, comunicativa y cultural. Faltaría en este punto lo referente al aprendizaje, dimensión que quedaría subsanada con los conocimientos, habilidades y actitudes del espacio educativo *Estrategias para Aprender a Aprender*.

La tecnología de la comunicación y de la información juega un papel cada vez más importante en nuestra vida cotidiana y profesional. Las computadoras, las comunicaciones electrónicas, el creciente volumen de información digital, las aplicaciones de software, han impactado todas las actividades humanas, por ello decimos que vivimos en la Era de la Información.

Este curso está diseñado para que el estudiante adquiera ciertas habilidades en aplicaciones actuales de software, presentarle algunos conceptos básicos de la computación y que desarrolle una estrategia para aprender nuevas habilidades computacionales de forma independiente, permitiéndole adaptarse ante los crecientes cambios de la tecnología de la comunicación y la información. Este espacio educativo está programado para ser cursado por los estudiantes de licenciatura en primero o segundo semestre.

Otro de los espacios importantes dentro del eje de formación común y que considero relevante para este estudio es de *Estrategias para aprender a aprender*. Este espacio tiene como objetivo posibilitar en el estudiante el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para adaptarse a las exigencias del trabajo

académico universitario, con base en el análisis crítico de los materiales de estudio.

El espacio educativo de *Estrategias para Aprender a Aprender* tiene la modalidad de taller. El propósito de éste es el de desarrollar habilidades intelectuales para el estudio, mediante el aprendizaje de estrategias cognitivas en la búsqueda, adquisición, análisis y uso de la información y el conocimiento. Así mismo, su finalidad es el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita, así como de la creatividad y el pensamiento crítico. Los objetivos del espacio educativo *Estrategias para aprender a Aprender* y de *Nuevas Tecnologías de la Información de la comunicación* se vinculan con lo que en España se ha expresado sobre las enseñanzas mínimas:

*El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, p. 688)*

No obstante los otros espacios pertenecientes al *Eje de Formación Común*, vendrían a completar la formación necesaria para ser consumidores y productores en la sociedad del conocimiento. Pues para ser participativos en una sociedad, se debe tener conocimiento del contexto social, económico y político; y también una

formación civil y ética para ejercer la participación, consumir información y producir conocimiento.

#### **1.2.4.2 Proyección curricular por competencias**

En los últimos 5 años, la Universidad de Sonora ha buscado atender las recomendaciones de la UNESCO pues en muchas carreras se ha hecho evidente la necesidad de reestructurar los planes de estudio, con miras a mejorar la calidad de la educación y las oportunidades de trabajo para sus egresados, entendiendo que las exigencias de la sociedad son cada vez mayores.

Por otro lado, la Universidad de Sonora, también ha comenzado a involucrarse en el proceso de sintonización de competencias a través del proyecto Tuning. Actualmente, el proyecto Tuning se encuentra en una etapa de culminación y maduración del proceso iniciado en 2004.

Tuning puso en el centro de la escena la importancia de las competencias para los procesos de modernización y reforma curricular. Los acuerdos alcanzados a nivel de las áreas del conocimiento sobre el conjunto de competencias específicas han sido retomados por las universidades en los años posteriores más allá del ámbito del proyecto para iniciar procesos de reforma en las instituciones.

Actualmente, la mayor parte de las universidades participantes en la fase anterior se encuentran modificando sus planes de estudio y se enfrentan al desafío de tomar esas competencias acordadas como puntos de referencia para el

diseño de los planes de estudio y la construcción de los perfiles de egreso. En esta fase del proceso se encuentra la Universidad de Sonora.

Como ejemplo se puede mencionar algunas carreras de la división de ciencias sociales como es el caso de la Lic. en mercadotecnia o la Lic. en trabajo social. Sin embargo, aún queda un largo proceso de cambio en los planes de estudio y por ello se han estado actualizando a los profesores para transformar el proceso de enseñanza con el enfoque por competencias.

Dentro del plan de desarrollo institucional 2013 - 2017, se encuentra en la sección concerniente al desarrollo académico en donde la mayoría de las carreras ofrecidas serán reestructuradas bajo el enfoque por competencias. En este plan destacan algunos objetivos como los siguientes:

1. *Consolidar la formación integral del estudiante, a través del fomento a la cultura de la sustentabilidad, la equidad de género y la inclusión social.* Para ello se han establecido como líneas de acción la incorporación en el diseño o reestructuración de planes de estudio en el eje de formación común, programas de asignatura con contenidos dirigidos a la sustentabilidad con enfoque por competencias y de género.

2. *Fortalecer la calidad y la pertinencia de los programas educativos, y evaluar y mejorar los procesos educativos y sus resultados, a través de la reestructuración del modelo curricular y actualización de planes de estudio.* Para lograr lo anterior se han establecido algunas líneas de acción como:



- i. Diseño, análisis y elaboración de los documentos que sustentan el modelo curricular por competencias profesionales.
  - ii. Elaboración de lineamientos para el nuevo Modelo Curricular.
  - iii. Programas y Planes de Estudio basados en estudios de factibilidad.
  - iv. Implementar un programa de mejora continua que permita evaluar los programas que ofrece la universidad.
  - v. Implementar un programa permanente de revisión curricular de los proyectos educativos.
3. *Revisar y ampliar la oferta educativa.* Se busca la creación de nuevos programas educativos de pertinencia social y el fomento de modalidades no presenciales y mixtas y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (USON, 2013).

### **1.2.4.3 Práctica docente**

Con este epígrafe quiero mostrar el contexto específico donde realizo mi trabajo docente y de investigación<sup>1</sup>. Mi práctica docente en la Universidad de Sonora comienza en agosto de 1997 en el Departamento de Letras y Lingüística, con la asignatura de *Metodología de la Investigación Bibliográfica* impartida en el primer semestre de licenciatura como materia de servicio a toda la universidad. Como ya se ha mencionado anteriormente, es en el año 2004 cuando se lleva a cabo una reforma curricular en la que se introduce como innovación la estructuración de

---

<sup>1</sup> Nunca olvidaré las palabras del Dr. Antonio Medina Rivilla en una conferencia en la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora en la primavera de 2008, en la que arengaba a sus doctorandos de la UNED a “convertir la labor docente en materia de investigación”.

ejes formativos, uno de ellos es el Eje de Formación Común. Es dentro de este eje donde se encuentran dos cursos en los que participo y de los que he hecho materia de investigación: *Estrategias para Aprender a Aprender* y *Ética y Desarrollo Profesional*. Estos cursos son obligatorios dentro del primero y segundo semestre de licenciatura de todas las carreras profesionales. El tercer curso que imparto es el de *Metodología de la investigación*, impartido a los jóvenes de las Licenciaturas de Contabilidad y Administración del octavo semestre.

De los tres cursos que imparto es *Estrategias para Aprender a Aprender*, sin duda, en el que más he participado en el mejoramiento e innovación y en el que he puesto en práctica algunos de los temas tratados en este trabajo. A continuación describo la actividad docente de los tres cursos deteniéndome con mayor detalle en el curso de estrategias.

### ***Estrategias para Aprender a Aprender***

A partir de ciclo 2004-1 tuve la oportunidad de impartir esta materia a los estudiantes del primero y segundo semestre. Durante el primer año de impartir la materia y de experimentar las nuevas tendencias de enseñanza<sup>2</sup> tuve la inquietud junto con otras tres compañeras, de estructurar los materiales de estudio y de perfeccionar algunos de los elementos que se vivían en ella. Dentro de esta propuesta de transformación vimos factible el uso del hipertexto como recurso cognitivo y metacognitivo para el procesamiento de la información y

---

<sup>2</sup> Una enseñanza que cambiaba el rol del docente en el que dejaba de ser el “profesor” para convertirse en mediador o facilitador. Una enseñanza centrada en el alumno.

producción textual. Para constatar la conveniencia de este instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto durante el período comprendido del 2005-2 al 2007-1.

Por otro lado, este espacio de formación común está programado para ser cursado por los alumnos de primero y segundo semestre. Alumnos que normalmente llegan con deficiencias en la comprensión, procesamiento y producción de textos, y que además deben de haber adquirido, una vez cursado este taller, herramientas cognitivas y metacognitivas para adaptarse, como se mencionó anteriormente, a las exigencias del trabajo académico universitario, con base en el análisis crítico de los materiales de estudio.

Durante dos años, tiempo utilizado como prueba piloto en la utilización del hipertexto, en la que se ha hecho acopio de trabajos realizados por los alumnos del primero y segundo semestres de la Universidad de Sonora en el período comprendido del 2005-2 al 2007-1. Durante este tiempo también se buscó reestructurar los contenidos y enriquecer los materiales de apoyo.

Para la elaboración de materiales se recurrió a la realización de Grupos de Discusión de todos los profesores implicado en la impartición de la asignatura. El Grupo de Discusión comenzó con alrededor de 20 profesores y duró aproximadamente 5 meses. Sin embargo, la conclusión y la elaboración final del manual correspondió al equipo conformado por: Edith Araoz Robles, Angélica Villaseñor Correa, Patria Guerrero de la Llata y una servidora Ma. de los Ángeles Galindo. El equipo final recogió las observaciones del Grupo de Discusión, pero además, este equipo a la hora de implementar los cambios realizaba observación participante, narrativas, observación directa. Dichas aportaciones han sido

publicadas en el texto: *Redacción y Composición. Lo que sobra, lo ambiguo y lo que falta*. Editado por Colección de Textos Académicos. No. 81. Universidad de Sonora. 2010.

Los materiales propuestos como manual están constituidos en cuatro unidades. Otro objetivo, fue entonces, la de contribuir a la elaboración de materiales, correspondiente principalmente a la última unidad, unidad que propone el uso del hipertexto como herramientas para la comprensión y producción de texto, y que concluye con la elaboración de un ensayo. A continuación se describe de manera general el contenido de las unidades del manual.

En la primera unidad, *Autoconocimiento para el aprendizaje*, se explora el contexto de los nuevos ámbitos laborales y educativos, que han dado origen a cambios en los programas académicos, en los roles docentes y en el perfil del alumno. Además, analiza los conceptos básicos implícitos en el proceso del aprendizaje. La importancia de esta unidad radica en que el estudiante toma conciencia de su proceso metacognitivo y ello le permite reestructurar sus conocimientos para construir nuevos conocimientos.

La lectura y la escritura son el eje central de la segunda unidad, *Comprensión lectora y producción textual*, en donde se plantea el proceso interactivo entre ambas. Se propone el uso de la esquematización como una técnica que además de ser útil para la comprensión de la lectura, lo es también para la organización de las ideas y sirve como preámbulo para la escritura. Aquí también se explican otras técnicas que facilitan la comprensión y la producción de textos. Asimismo, la aplicación de estas técnicas permite al estudiante hacer consciente el estilo y la

forma en que captamos, organizamos y procesamos la información, temas vistos en la primera unidad. Lo importante de este apartado es el acercamiento que el alumno tiene a la lectura, ya que muestra la manera en que puede organizar las ideas y plasmarlas en un escrito diferente al texto original.

En la tercera unidad, denominada *Estrategias de aprendizaje para la construcción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico*, se analizan los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva dinámica, en donde interaccionan la información adquirida a través de la lectura, los conocimientos previos, las experiencias y la cultura del lector. Para lograr esa interacción se examinan los temas de razonamiento discursivo, inferencia, argumentación y refutación, y su relación con la comprensión lectora y la producción textual.

Al llegar a esta unidad, el alumno ha reflexionado sobre su proceso de aprendizaje; puede elegir las técnicas que mejor se adapten a su forma de captar; organizar y procesar la información; puede planear cuándo usarlas y en qué tipo de lecturas; así como también hacer uso de técnicas de escritura para transformar un texto. Lo relevante de esta unidad, es que, además de todo lo anterior, el estudiante podrá plasmar sus propias ideas, sustentarlas y construir conocimiento, lo cual le permitirá integrarse a su ámbito académico.

Por último, la cuarta unidad: *Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de un ensayo*. Aquí se explica el proceso de construcción del hipertexto gráfico y escrito, así como el concepto de ensayo y su proceso de elaboración. Al elaborar el hipertexto se desarrollan las estrategias vistas en las unidades anteriores con el fin de producir un trabajo académico que nos permita

observar, evaluar y autoevaluar el proceso de aprendizaje: asimilación de las técnicas, uso de estrategias, madurez en el pensamiento crítico. Es decir, al elaborar el ensayo, el alumno hará consciente sus procesos cognitivos y metacognitivos que le permitirán llegar a ser autónomo en su aprendizaje. El autoaprendizaje es la característica primordial del nuevo perfil para estudiantes y egresados, propuesto por los modelos educativos actuales.

El resultado del Grupo de Discusión y del trabajo de equipo fue la publicación del texto: *Estrategias para Aprender a Aprender. Reconstrucción del Conocimiento a Partir de la Lectoescritura*. Autoras: Edith Araoz Robles, Angélica Villaseñor Correa, Patria Guerrero de la Llata y una servidora Ma. de los Ángeles Galindo. Editado por Pearson y Universidad de Sonora. Segunda Edición. 2010. La primera edición estuvo conformada por 5000 ejemplares. Es decir, nuestro trabajo innovador ha tenido un buen impacto.

En el 2011-2, como resultado de curso Modelos Didácticos de Máster en Innovación e Investigación en Didáctica, hice una propuesta de planeación didáctica a la coordinación del Área de Servicio<sup>3</sup> para que esta asignatura tuviera un enfoque por competencias y plantear modelos de práctica docente para los colegas. Así, de manera general se plantea el modelo de trabajo:

Plan de trabajo: Aprender a aprender implica estar conscientes de nuestras habilidades para captar, organizar y procesar la información. Implica también ser responsables de nuestro proceso de aprendizaje. Una forma de lograrlo es

---

<sup>3</sup> Área que coordina todas los cursos que se imparten en la UNISON con orientación al aprendizaje y lectoescritura como *Estrategias para Aprender a Aprender*, *Comunicación Oral y Escrita*, *Redacción de Textos Académicos*, *Metodología de la Investigación*, entre otras.

organizar y estructurar las actividades de aprendizaje, para ello se presenta el curso de acción a seguir en esta materia.

En esta sección se muestra de manera general las actividades que comúnmente se realizan en este curso, los objetivos que se quieren lograr (en base a competencias), y la calendarización de las mismas.

En la tabla 1 se muestra el tipo de actividades comúnmente utilizadas en esta asignatura en relación con las competencias genéricas que se pueden desarrollar en esta materia, cada una de esas competencias están enumerada.

En la tabla 2 se encuentran cuatro columnas. La primera columna indica la unidad a estudiar, la segunda muestra las actividades de cada unidad y cuáles son las competencias que se pueden desarrollar en cada una de ellas, dicha relación se puede encontrar con una serie de números en la tercera columna, esos números hacen referencia a la numeración de la tabla 1. Por último la cuarta columna señala la calendarización de las actividades.

Para comprender lo que se ha estructurado en las tablas uno y dos, es importante analizar el término de competencia. Una competencia es una combinación de conocimientos, habilidad y actitudes. Es la idea de poner en juego distintas capacidades para actuar logrando un desempeño. Un desempeño que puede lograrse en diversos contextos, y que una vez que éstos han sido comprendidos la persona puede desempeñarse correctamente.

Una competencia no es solo obtener conocimientos, sino también aptitudes y actitudes necesarias para producir un desempeño. Una persona que ha

desarrollado una competencia tiene la capacidad de enfrentarse con nuevos contextos y de responder a nuevos retos. Es “hacer” y “actuar”, de modo que una persona competente no solo sabe algo, también puede hacer algo con que sabe.

Presentar un plan de trabajo que incluya un enlistado de competencias a desarrollar en el curso de Estrategias para Aprender a Aprender, implica establecer como meta desarrollar competencias para la construcción de conocimiento a través de aprendizaje significativo, del desarrollo de habilidades cognitivas, de la reflexión cognitiva y metacognitiva, de la autorregulación del aprendizaje y de desarrollar diferentes estilos de aprendizaje.

Otros objetivos también son el desarrollar la capacidad de pensamiento crítico, el de auto motivación, de la comunicación eficaz y correcta. Desarrolla la habilidad en la resolución creativa de problemas y para trabajar colaborativa y cooperativamente. En otras palabras, lo que se busca con la materia de aprender a aprender que los alumnos, aprenden para la vida.

*Tabla 1. Actividades- competencias de Estrategias para Aprender a Aprender*

TIPO DE ACTIVIDAD	COMPETENCIAS A DESARROLLAR															
	CAPACIDAD DE															
	1. Capacidad de Análisis	2. Capacidad de síntesis	3. Razonamiento crítico	4. Aplicar conocimientos	5. Resolución de problemas	6. Toma de decisiones	7. Gestionar información	8. Conocimientos de informática	9. Comunicación oral	10. Comunicación escrita	11. Aplicar actividad cognitiva	12. Reflexión. cognitiva y metacognitiva	13. Autorregulación aprendizaje	14. Desarrollar estilos de aprendizaje.	15. Automotivarse	16. Trabajar colaborativa y cooperativamente



Lectura de documentos.	X	X	X						X	X			X		
Exposición de informes.		X				X	X		X	X			X		
Elaboración de mapas conceptuales.	X	X					X						X		
Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar.	X	X	X	X			X								
Cuestiones de respuesta breve o concisa.	X	X							X						
Preguntas de desarrollo.	X	X	X						X	X					
Trabajo con textos: resúmenes, esquemas, cuadros, tablas.	X	X	X				X	X	X	X				X	
Debates y grupos de discusión.	X	X	X	X	X	X	X		X	X					X
Trabajo equipo												X	X		X
Autoevaluación												X	X		
Collage														X	X

**Tabla 2. Actividades, competencias y calendarización**

UNIDADES	ACTIVIDADES	COMPETENCIAS	SEMANA
<b>AUTOCONOCIMIENTO PARA EL APRENDIZAJE</b>	Collage de bienvenida	13, 14, 15 y 16	<b>1ra, 2da. y 3ra.</b>
	Elaboración de informe de investigación.	1,2,11,9 y 10	
	Cuestionarios de respuesta concisa.	1, 2 y 10	
	Autorregulación	13 y 15	
	Trabajo en equipo.	12, 13 y 16	
	Participación en foros	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 16	
	Autoevaluación	12 y 13	
<b>COMPRESIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	Lectura y análisis de documentos.	1, 10, 11y 12	<b>4ta., 5ta, 6ta., 7ma. y 8va.</b>
	Lectura crítica.	1, 3, 10, 11 y 12	
	Lectura analítica.	1, 2, 10, 11y 12	
	Elaboración de cuadro sinóptico.	1, 2, 8,10, 11, 12 y 14	
	Elaboración de mapa conceptual con softwares.	1, 2, 8, 10, 11, 12 y 14	
	Elaboración mapa mental con software.	1, 2, 8, 10, 11, 12 y 14	
	Elaboración de paráfrasis.	1, 2, 10, 11	
	Transformación de un texto en otro.	1, 2, 10, 11,12 y 13	
	Redacción colaborativa.	1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 y 16	
	Autoevaluación	12 y 13	

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	Lectura inferencial.	1, 2, 3, 4, 11 y 12	9na, 10ma., 11va. y 12va.
	Elaboración de argumentación.	2, 3, 5, 6 y 10	
	Lectura argumentativa.	2, 3, 5, 6 y 10	
	Elaboración de refutación.	2, 3, 5, 6 y 10	
	Lectura de análisis crítico.	2, 3, 5, 6 y 10	
	Autoevaluación	12 y 13	
APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS	Construcción redes semánticas.	1, 2, 7, 11, 12 y 14	13va. ,14va., 15va. y 16va.
	Construcción hipertexto.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 16	
	Elaboración ensayo.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 14	
	Autoevaluación	12 y 13	

Para poder lograr estas metas en los estudiantes, los profesores deben desarrollar estrategias metodológicas que contribuyan a generar un clima propicio en el aula para que se logre el objetivo de este espacio educativo.

Se ha propuesto para este espacio educativo un modelo didáctico alternativo-innovador, es decir, un modelo en el cual la metodología didáctica se concibe como un proceso de “investigación escolar”, es decir, no espontáneo desarrollado por parte del alumno/a con la ayuda del profesor/a, lo que considera un mecanismo para la “construcción” del conocimiento escolar propuesto; así a partir del planteamiento de “problemas” se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación a dichos problemas. (Mayorga y Madrid, 2010)

Según Mayorga y Madrid (2010), dentro del modelo alternativo - innovador se pueden incluir otros modelos didácticos empleados en la práctica docente y que además con lo cual concordamos por considerar que se incluye dentro del proceso innovador narrado:

a) Modelo activo - situado. Este modelo surge con mucha fuerza dentro de la llamada Escuela Nueva y el enfoque del aprendizaje del aprendizaje situado como la generación del impulso profundo y singular de cada estudiante, del modelo activo, de recuperar el papel creativo y transformador del aprendizaje, como el principal protagonista de su proyecto y realidad vital.

Stern y Huber (1997) mencionan que el estudiante es considerado como un ser autónomo y responsable, que adopta las decisiones y tareas que mejor responden a su condición vital, y aprovecha los escenarios formativos en los que participa, especialmente las experiencias personales y escolares, así como las actuaciones extraescolares. (cit. por Medina y Salvador, 2008, p.56)

b) Modelo colaborativo. Para Medina y Salvador, el modelo colaborativo es la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora. La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre educadores y educandos, de éstos entre sí, en cuantos autores de la formación personal y en equipo. Este modelo amplía las posibilidades de los anteriores y coloca al educador ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad. (2008, p.61)

Además de los modelos analizados anteriormente, podemos decir, que la actividad innovadora se encierra dentro de la perspectiva constructivista. Este modelo sostiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y

afectivos del comportamiento, no es producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, ni el aula es un mero recipiente, sino que es una construcción propia que se va reproduciendo día a día.

Por consiguiente, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos: 1.- De la representación inicial que se tiene de la nueva información y, 2.- De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

1. Cuando el sujeto actúa con el objeto de conocimiento.
2. Cuando esto lo realiza en interacción con otros.
3. Cuando es significativo para el sujeto.

A partir de los modelos mencionados surge ahora la necesidad de estructurar las modalidades y los métodos de enseñanza pensados para esta asignatura.

A continuación presento una referencia general de las estrategias metodológicas para la materia “Estrategias para Aprender a Aprender” con el objetivo de propiciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas y al mismo tiempo de plantear un modelo didáctico innovador para el profesorado de este espacio educativo. En la tabla se describe el planteamiento de los modelos didácticos para cada una de las unidades que compone el espacio educativo.

**Tabla 3. Modalidades organizativas y métodos de enseñanza propuestos para el curso Estrategias para Aprender a Aprender.**

UNIDADES	MÉTODO DE ENSEÑANZA	MODALIDADES ORGANIZATIVAS
AUTOCONOCIMIENTO PARA EL APRENDIZAJE	Método expositivo	Clase teórica
	Aprendizaje basado en proyectos	Estudio y trabajo en grupo
	Contrato de aprendizaje	Estudio y trabajo autónomo e individual
COMPRESIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL	Aprendizaje cooperativo	Estudio y trabajo en grupo
	Estudio de casos	Clases prácticas
	Resolución de ejercicios y problemas	Taller
	Contrato de aprendizaje	Estudio y trabajo autónomo
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	Estudio de casos	Clases prácticas
	Resolución de ejercicios y problemas	Taller
	Aprendizaje cooperativo	Estudio y trabajo en grupo
	Contrato de aprendizaje	Estudio y trabajo autónomo
APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE ENSAYOS	Aprendizaje basado en problemas	Clases prácticas
	Aprendizaje cooperativo	Estudio y trabajo en grupo
	Aprendizaje basado en problemas	Estudio y trabajo autónomo
	Contrato de aprendizaje	Estudio y trabajo autónomo
	Aprendizaje basado en proyectos	

Con lo anterior he buscado dar un panorama general de Estrategias para Aprender a Aprender, que sería el curso más importante en mi práctica docente, continúo con los siguientes dos cursos.

### ***Ética y Desarrollo Profesional***

Este curso forma parte del eje de formación común de la Universidad de Sonora. El eje de formación común busca llevar a cabo una formación integral. La formación integral implica desarrollar, de forma equilibrada, las diferentes dimensiones de la persona: intelectual, social y profesional; de tal manera que se vaya caracterizando como individuo culto, miembro responsable de una sociedad, ciudadano consciente de sus deberes y derechos sociales y profesional honesto, con mejores posibilidades de adaptarse a la dinámica de los tiempos actuales.

La formación intelectual refiere a formar el pensamiento lógico para el entendimiento y la construcción de los conocimientos, así como las habilidades para desarrollar el aprendizaje continuo. De esta manera, deben promoverse habilidades para el razonamiento, el análisis, la argumentación y las requeridas para la identificación y solución de problemas.

La formación social refuerza los valores y las actitudes que permiten la interacción y la convivencia con los demás. En este sentido, se trata de reconocer la diversidad en las manifestaciones culturales como producto del quehacer social, así como de fortalecer el trabajo en equipo y el respeto por las posturas diferentes a la propia.

La formación profesional se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propias del quehacer profesional. Incorpora en el ejercicio tanto los saberes disciplinares como las necesidades sociales que dan pertinencia a su

perfil de egreso. (UNISON, 2012, ¶1, sección capítulo II del marco normativo del Eje de Formación común)

El objetivo general del curso “Ética y desarrollo profesional” es el siguiente:

El estudiante desarrollará la capacidad de reflexión crítica en torno a sus propios conocimientos, acciones y compromisos como ser social, participando en la construcción de su personalidad moral autónoma y reconociendo la dimensión ética del desarrollo profesional.

Específicamente busca:

- a. Conocer los elementos necesarios para hacer una reflexión crítica de la cultura, comprendiendo los valores como una expresión cultural en un tiempo y un espacio definidos.
- b. Identificar la diferencia entre ética, moral y valores, y su impacto en el desarrollo de la autonomía moral, a través del manejo de dilemas.
- c. Reconocer un conjunto de valores que es necesario impulsar para la construcción de una comunidad en la cual todos podemos gozar de reconocimiento y derecho a manifestarnos y al mismo tiempo responsabilizarnos de nuestras acciones.
- d. Valorar la actividad profesional como parte del desarrollo personal y social, y aplicar los principios fundamentales de la ética a la reflexión del ejercicio de una profesión.

### *Metodología de la Investigación*

Este curso tiene como objetivo desarrollar en el alumno competencias teóricas e instrumentales que le permitan transferir y aplicar su conocimiento en la construcción y presentación del diseño del protocolo de investigación. El curso es de carácter teórico-práctico y está enfocado a desarrollar competencias de investigación. En el aspecto teórico se analizarán los principales conceptos involucrados en el proceso de investigación. En el aspecto práctico, el alumno aplicará el conocimiento adquirido en el diseño, realización y presentación (oral y escrita) del protocolo de investigación de su trabajo.



### **1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La sociedad actual está caracterizada por la presencia de dispositivos tecnológicos e internet que permiten no sólo el acceso a la información y a la comunicación; sino que, además permiten la creación, cooperación y difusión de contenido informativo y multimedia, que a su vez puede ser compartido con otros usuarios. Es la sociedad interactiva, la de la inteligencia colectiva y la de la convergencia (Jenkins, 2006, p. 14), es la sociedad 2.0. Es la sociedad en la se ha trasformado nuestra forma de relacionarnos y comunicarnos, de acceder, consumir y producir información; donde se han presentado transformaciones sociales, políticas y económicas; incluso, se ha redimensionando la identidad de los ciudadanos que interactúan entre lo analógico y lo digital, todo gracias a la tecnología 2.0. Lo anterior ha dado lugar al surgimiento de la cultura digital caracterizada por la apropiación e integración de la tecnología 2.0 en todos los ámbitos de la vida cotidiana de manera configurativa y prefigurativa, de manera particular nos referiremos en este trabajo a la influencia de la tecnología 2.0 en el ámbito educativo, particularmente el universitario.

Ser consumidores y productores en la sociedad del conocimiento requiere de habilidades y destrezas para buscar, seleccionar y procesar la información para convertirla en conocimiento. El logro de esa producción de conocimiento implica una comprensión crítica de lo que se lee, se ve y se escucha en los medios de comunicación; del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; y de procesos de lectura tanto transaccional como hipertextual. Además, se requiere ser competentes en la práctica comunicativa y creativa, y hacer un uso razonado de los medios, reflexionar, analizar, evaluar y cuestionar la información para evitar ser

manipulados y poder ejercer la libertad en una sociedad democrática. (Sevillano, 2002, Wilson, 2012).

Hablamos de que en la actualidad y dadas las condiciones tecnológicas, las prácticas de la lectura y escritura han tomado una nueva forma. Ya no leemos solamente libros en papel, sino que además leemos y producimos textos en libros digitales, en el móvil, en el correo electrónico, en las redes sociales, en los cajeros de autoservicio, y en los blogs, entre otras cosas. Los textos que leemos y escribimos no se reducen sólo a grafías sino que además leemos y producimos imágenes, y las compartimos en YouTube, en las redes sociales y en algunos otros medios interactivos. Textos que podemos encontrar como hipertextos, donde el lector no es un receptor pasivo de lo que el escritor dice. El lector interpreta, y dicha interpretación, no debe quedarse sólo en su memoria, sino plasmarse; concretarse en la escritura y compartirse.

Estas nuevas formas de lectura y escritura, estas formas de la práctica comunicativa contemporáneas y bajo la influencia de las TIC, invitan a analizarlas y comprenderlas como usos sociales en donde los estudiantes utilizan textos e hipertextos, situados social e históricamente, dentro de contextos particulares, para desarrollar funciones concretas, en instituciones establecidas y con unas relaciones de poder determinadas. Invitan también, a ser analizadas desde el sesgo, la mirada o subjetividad que esconde cualquier texto o hipertexto. (Cassany, 2006)

La lectura transaccional, las estrategias cognitivas y metacognitivas y la criticidad, son las que permitirán entender la eficacia del desarrollo de la competencia digital y medial a la hora de participar en la sociedad de la información. Una Información

que fluye por las tecnologías de la información y la comunicación y que se lee como hipertexto.

El presente trabajo de investigación tiene como intención desarrollarse en estudiantes universitarios del último año de la Universidad de Sonora bajo la idea de que cuando jóvenes ingresan a la universidad ya tienen desarrolladas las competencias básicas virtuales y mediales. Se afirma esto en virtud de dos razones: primero, porque las nuevas generaciones son nativos digitales. Tal afirmación la constato cuando al caminar por los pasillos de la universidad observo que los estudiantes utilizan sus móviles no sólo para comunicarse sino para consultar en internet el tiempo, la nota informativa, o el video de moda en YouTube, graban la clase o hacen una foto de lo puesto en la pantalla o pintaron. He visto que trabajan en proyectos con sus laptops o iPads, escucho que uno le dice al otro conéctate para hacer la tarea; o, te mando un post. En sus presentaciones incluyen hipervínculos en las que abren páginas que conectan a Wikipedia, a google maps, YouTube o cualquier página. Termina una clase y se toman fotos para compartirla en ese momento en el Facebook que han creado como grupo. Tal situación hace necesario preguntarse si el hecho de que los estudiantes utilicen las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics), les ha permitido desarrollar las habilidades de aprendizaje en el que busquen, recuperen y transformen información en conocimiento, habilidades desarrolladas con sentido analítico, crítico y reflexivo de los medios a los que se enfrentan.

La otra razón por la que afirmo que los jóvenes del último año universitario deben tener desarrolladas sus competencias digital y medial es que además de ser nativos

digitales y ciudadanos de comunidades 2.0, como se ha expuesto anteriormente; han recibido formación para desarrollar habilidades digitales y de lectura crítica.

### **1.3.1 Formulación del problema**

¿Cuál es el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad en el ámbito universitario?

¿Cuáles son los tipos de lecturas que los estudiantes universitarios hacen en los medios de comunicación y en textos impresos de ficción y no ficción?

¿Cuáles son las actitudes, sentimientos y valores de los estudiantes en relación a su apreciación crítica en relación a los medios de comunicación?

#### **1.3.1.1 Sistematización del problema**

Las preguntas específicas derivadas de la cuestión anterior son:

##### **A. Análisis de competencias mediales**

- ❖ *¿Cuáles son las formas de análisis social de los medios de comunicación que realizan los alumnos de cuarto año de licenciatura?*
- ❖ *¿Participan los estudiantes en los medios de comunicación?*
- ❖ *¿El estudiante tiene capacidad analítica, reflexiva y ética de los medios?*
- ❖ *¿El estudiante universitario es capaz de reflexionar y evaluar sobre su propio razonamiento, sobre los razonamientos de una situación y sobre los razonamientos*

*de otros?*

- ❖ *¿Cuáles son los conocimientos que los estudiantes del octavo semestre de licenciatura tienen sobre el propósito, y naturaleza de los medios de comunicación?*
- ❖ *¿Cuáles son las actitudes y creencias que los estudiantes tienen acerca de la relación entre los medios, la democracia, la cultura y la ideología en los medios de comunicación?*
- ❖ *¿Cómo conciben los estudiantes del octavo semestre de licenciatura los conceptos relacionados con los medios noticiosos (noticia, hecho, interpretación, objetividad, subjetividad y parcialidad)?*
- ❖ *¿Cómo los estudiantes del octavo semestre ponen en práctica la criticidad a la hora de ver una película?*

## **B. Análisis de competencia digitales**

- ❖ *¿De qué manera obtienen, evalúan y tratan la información en entornos digitales?*
- ❖ *¿Cómo evalúan los alumnos universitarios su capacidad para su desarrollo interpersonal y social en ámbitos digitales?*
- ❖ *¿Cómo consideran los alumnos universitarios sus habilidades para participar en la cultura y prácticas sociales de entornos digitales?*
- ❖ *¿Se consideran competentes los alumnos universitarios en el conocimiento y dominio de entornos digitales y tecnológicos?*
- ❖ *¿Cómo se consideran los alumnos universitarios en sus habilidades para obtener y procesar la información y convertirla en conocimiento?*

- ❖ *¿Cuáles son las creencias que los estudiantes del octavo semestre de licenciatura tienen en relación a los cambios presentados en la cultura y sociedad provocados por internet?*
- ❖ *¿Cuáles son las actitudes que los estudiantes del octavo semestre de licenciatura tienen con respecto al actuar de forma segura, responsable y cívica en la red?*

### **C. Uso de estrategias didácticas**

- ❖ *¿Cuáles son las estrategias cognitivas y meta cognitivas que utiliza el estudiante para procesar la información obtenida de las tecnologías de la información de la comunicación?*
- ❖ *¿Qué estrategias de pensamiento crítico utiliza el estudiante en el uso de la información obtenida de las TIC?*
- ❖ *¿Cuáles son las estrategias de lectura no lineal?*

### **D. Prácticas de lectura y medios**

- ❖ *¿Cuáles son los elementos que interviene en la activación del intertexto lector de los estudiantes del octavo semestre de licenciatura?*
- ❖ *¿Cómo está integrado el bagaje de lectura hipermodal?*
- ❖ *¿Cómo los estudiantes realizan lectura crítica en la realización de hipertextos hipermodales?*

## **1.3.2 Objetivos**

### **1.3.2.1 Generales**

1. Analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad.
2. Conocer qué leen, ven y escuchan los estudiantes universitarios en los medios de comunicación, así como, sus lecturas favoritos de ficción y no ficción.
3. Analizar los conocimientos, actitudes y creencias en relación a la apreciación crítica que los estudiantes tienen de los medios de comunicación.

### **1.3.2.2 Objetivos particulares**

1. Conocer el nivel de competencia de los estudiantes universitarios en la obtención y proceso de la información para convertirla en conocimiento.
2. Especificar las estrategias cognitivas y meta cognitivas que utilizan los estudiante para procesar la información obtenida de las tecnologías de la información de la comunicación.
3. Analizar las estrategias de pensamiento crítico que los estudiantes utilizan en el uso de la información obtenida de las TIC.
4. Describir cuáles son las estrategias de lectura hipertextual utilizadas por los estudiantes universitarios.
5. Conocer los entornos digitales y tecnológicos que los estudiantes universitarios utilizan para llevar a cabo la producción de la información y comunicarse.

6. Evaluar el nivel de competencia de los estudiantes universitarios en relación al uso de información en múltiple formato.
7. Evaluar el nivel de competencia de los estudiantes universitarios en el uso de las TIC.
8. Indagar sobre las TIC que los universitarios han incorporado a sus estudios como herramientas de aprendizaje.
9. Comprender las prácticas sociales y culturales de los jóvenes universitarios en la sociedad del conocimiento y como ciudadanos digitales.
10. Examinar las formas de análisis social de los medios de comunicación que realizan los alumnos de cuarto año de licenciatura.
11. Indagar si los estudiantes universitarios son participativos en los medios de comunicación.
12. Evaluar el nivel de competencia analítica, reflexiva y ética de los medios que los alumnos universitarios tienen.
13. Conocer las preferencias de lectura en formato impreso de los jóvenes universitarios.
14. Examinar las preferencias de los jóvenes universitarios por lo que lee, ven y escuchan en los medios de comunicación.
15. Examinar el conocimiento que los estudiantes universitarios tienen sobre el propósito, naturaleza y función de los medios de comunicación.



16. Analizar las actitudes y creencias que los estudiantes tienen acerca de la relación entre los medios, la democracia, la cultura y la ideología en los medios de comunicación.
17. Estudiar las concepciones que los estudiantes del octavo semestre de licenciatura los conceptos relacionados con los medios noticiosos (noticia, hecho, interpretación, objetividad, subjetividad y parcialidad)
18. Conocer qué representación tienen los estudiantes sobre la noticia, la veracidad y el poder.
19. Proponer el cine como instrumento didáctico para promover el desarrollo de las competencias digitales y mediales, así como de la criticidad.
20. Observar si los estudiantes del octavo semestre ponen en práctica la criticidad a la hora de ver una película.
21. Analizar las creencias, valores y motivaciones de los estudiantes en relación a la cultura digital.
22. Conocer las percepciones de los estudiantes del octavo semestre de licenciatura tienen con respecto al actuar de forma segura, responsable y cívica en la red.



## **2. MARCO TEÓRICO**





## **2.1 ESTADO DEL ARTE**

### **2.1.1 Estado de la cuestión sobre competencia digital**

Algunos trabajos se han venido realizando para estudiar el concepto de competencia digital, y uno de los temas importantes relacionado con dicho término es el de la brecha digital<sup>4</sup>. Trabajos enfocados a analizar la brecha digital en alumnos de nivel básico los podemos encontrar en investigaciones realizadas por Gudmundsdottir (2010), quien estudió a alumnos de 7mo. Grado en África. El estudio fue de tipo cuantitativo y cualitativo y tenía como objetivo analizar los factores que influyen en la brecha digital presentada en los alumnos. Uno de los aspectos que señala Gudmundsdottir es el papel que juegan de manera conjugada la brecha digital, la competencia digital y uso de las TIC. Algunos de los factores más importantes que influyen en incrementar la brecha digital y por lo tanto en las capacidades digitales en los niños, no es sólo el nivel socioeconómico sino la libertad que tienen del uso de la tecnología. Los resultados de esta investigación presentan cómo el profesor representa un factor determinante en la brecha y competencias digitales de los niños. Aspectos como la actitud del profesor hacia el uso de las TIC y por tanto también de su nivel de competencia digital fueron relevantes. En general el tipo de enseñanza utilizada por las escuelas es un factor muy importante. Otro aspecto es el nivel de acceso y

---

<sup>4</sup> Brecha digital hace referencia a la diferencia que existe entre individuos y sociedades que tienen acceso a los recursos tecnológicos de cómputo, telecomunicaciones e internet. (Rodríguez Gallardo, A. *La brecha digital y sus determinantes*. México: UNAM, 2006, p.21). La brecha digital "cuantifica la diferencia existente entre países, sectores y personas que tienen acceso a los instrumentos y herramientas de la información y la capacidad de utilizarlos y aquellos que no la tienen. Habría consenso, entonces, en definirla como la diferencia existente en el grado de masificación del uso de las TIC entre países. Esta suele medirse en términos de densidad telefónica, densidad de computadoras, usuarios de internet, entre otras variables" Lázaro González y Mayoral Narros (Coord.). (2005). *Infancia, publicidad y consumo. III Jornadas sobre el derecho de los menores*. Madrid: Comillas. p.347

la calidad de la tecnología en los hogares. Otro factor es el idioma o lenguaje utilizado por las TIC.

Por otro lado, Lebens, Graff y Mayer (2009), realizaron un trabajo muy interesante en alumnos de secundaria de bajos recursos en Alemania. Su objetivo consistió en estudiar las actitudes los estudiantes tienen hacia las TIC. Los resultados son bastante interesantes porque aunque estos niños tienen un rico acceso a las TIC en sus centros educativos, su actitud es reservada debido a los estereotipos. Pues como mencionan los autores de este trabajo, la conciencia de la existencia de un estereotipo es suficiente para que éste influya de manera negativa en las actitudes de los estudiantes. Pues los niños de entornos sociales desfavorecidos podrían ser conscientes de que son percibidos como menos familiarizados con las computadoras y por lo tanto ser más propensos a actitudes negativas hacia las TIC. En otras palabras, los factores culturales y la teoría de la amenaza del estereotipo de Steele<sup>5</sup> ofrecen explicaciones útiles para entender las actitudes de los niños de nivel socioeconómico bajo. De nueva cuenta se sugiere en este trabajo el papel del profesor como un factor que podría cambiar las actitudes de los niños, lo mismo que el papel que pueden jugar los padres para favorecer el cambio de actitudes.

Un trabajo muy interesante representa el realizado por Mardis, Hoffman y Marshall en el año 2008. Estos autores realizan una revisión teórica para explicar por qué después de una década de implementación del uso de las bibliotecas

---

<sup>5</sup> En el área de la Psicología, la investigadora Claude Steele y sus colegas entre 1995 y 1997, comprobaron que con frecuencia los miembros de las minorías experimentan la amenaza del estereotipo, en situaciones de prueba, un temor que se juzgará que tiene rasgos asociados con estereotipos raciales o étnicos negativos, lo cual incrementa sus niveles de ansiedad y les impide hacer su mejor esfuerzo. (cit. por David Shaffer, 2000. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Quinta edición. México: Thompson. p.338)

educativas digitales, en el área de educación básica en los Estados Unidos, no han tenido un uso sostenido. En su revisión teórica encuentran que además de la brecha digital tradicional al que ellos denominan nivel 1, el del acceso a la tecnología, se encuentran otros niveles como el de las habilidades y competencias digitales tanto de alumnos como de estudiantes (nivel 2); la cultura y política escolar (tercer nivel); y los valores la motivación de los usuarios (nivel 4). De esta manera, los autores estructuran un modelo explicativo que constituyen a partir de un cuadrante en el que existen cuatro factores: los factores internos y externos que confluyen con los factores tecnológicos y los filosóficos. De tal forma que llegan a las siguientes conclusiones: tecnología X competencia = habilidad, valores culturales X valores personales X competencia = motivación, la habilidad X motivación = uso. A través de este marco explicativo (Marco del cuadrante de uso) se puede sentar las bases para la implementación de políticas educativas que promuevan el desarrollo de la competencia digital.

También Hatlevik en 2010 realizó una investigación en alumnos de escuela secundaria en Noruega, para conocer los factores sistemáticos que afectan a los estudiantes de este nivel escolar. El estudio utilizó el análisis multinivel para conocer las relaciones y diferencias entre la competencia digital, el entorno familiar, el uso de las TIC y la orientación a las metas. Algunos de los hallazgos más relevantes hacen mención de una correlación positiva entre competencia digital, los antecedentes familiares y las calificaciones; en cambio nada tiene que ver el uso de chat y de redes sociales con la competencia digital

Otro tema muy vinculado al estudio de la competencia digital es el que analizan la competencia digital de los nativos digitales<sup>6</sup> adolescentes. En esta categoría encontramos a Bennett, Maton y Kervin (2008) en Australia, quienes presentan un análisis sobre la discusión sobre los nativos digitales. Es un estudio desde los enfoques de la educación y la sociología. Los autores argumentan que se ha caído en un “pánico moral” sin ningún sustento empírico, ya que según estos autores (y después de un análisis de la literatura) se ha llegado a una desproporcionada afirmación de lo que representan los nativos digitales sin ninguna prueba de carácter empírico. Dentro del análisis de la naturaleza del debate encontraron que existe la noción de “pánico moral”, estos pánicos se producen cuando un grupo particular de la sociedad, como una subcultura juvenil, es retratado por los medios de comunicación como la encarnación de una amenaza a los valores y normas sociales establecidas.

Para Bennette, Maton y Kevin (2008), las actitudes y prácticas del grupo (nativos digitales) están sometidas a un enfoque escrupuloso de los medios de comunicación, el cual a partir de una manera sensacionalista hace más grande la amenaza de los que es. De esa forma sostienen que el concepto de “pánico moral” es un discurso de la opinión pública en lugar de ser un discurso de la sociedad en general. En las ciencias sociales “pánico moral” es un término para explicar como un término de preocupación pública puede lograr un protagonismo que va más allá de las pruebas. Los autores mencionan que este pánico moral se extiende

---

<sup>6</sup> Se conoce como nativos digitales a la generación nacida entre los años ochenta y noventa , que han crecido con internet, videojuegos, CDs, videos, teléfonos móviles, etcétera y que han desarrollado una total familiaridad con las tecnologías digitales puesto que han representado su entorno natural. Se diferencian de sus padres y profesores que se formaron en un mundo analógico y para los cuales el mundo digital es totalmente nuevo, diferente al que ellos se crearon, lo que les ha requerido de un aprendizaje y adaptación a las nuevas tecnologías, a ellos se les conoce como inmigrantes digitales. Marc Prensky. “Nativos digitales, inmigrantes digitales”. *MCB University Press*. 9, (5). 2001



también a la vida académica, argumentando que el mundo ha cambiado, que ahora los estudiantes son diferentes y que existe una situación de emergencia que pide un cambio urgente y fundamental. Estos autores argumentan que otro resultado de ese “pánico moral” es la división generacional, entre aquellas generaciones que son técnicamente hábiles y quienes no lo son. Sin embargo, mencionan que las divisiones que presenta el “pánico moral” no tienen fundamentos empíricos que sustenten sus argumentos. Para estos autores hace falta un análisis racional crítico sobre el debate de los nativos digitales, pues ni los escépticos tienen pruebas para desechar el concepto de nativo digital como una hipérbole, y los que abogan por él sin pruebas tangibles tienen el peligro de repetir los errores de la historia de la educación en el que se han hecho reformas debido a la introducción de la tecnología y éstas no han sido satisfactorias.

A nivel universitario también existen trabajos realizados sobre todo enfocados a buscar realizar instrumentos de medición de la competencia digital, como es el caso de Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) realizan un trabajo de investigación de tipo cuantitativo y cualitativo en el que han utilizado cuestionarios tipo likert para medir las actitudes de estudiantes universitarios que utilizan plataformas virtuales como apoyo para las clases presenciales, además de otros soportes (Otros investigadores han realizado también trabajos de esta clase y los podemos encontrar en Jones y Healing, 2010 ; Lockley, 2011; Llorente y Cabero, 2010).

La investigación de Gutiérrez, Palacios y Torrego, identificó a los estudiantes universitarios en cuatro segmentos el alumno optimista o pro-TIC, el alumno pesimista o anti-TIC, el alumno apático y el alumno neutral. Para estos autores

obtener esta categorización de alumnos les permite concluir que aunque los ordenadores se encuentran en la mayoría de las aulas universitarias y que forme parte del imaginario colectivo, se le esté dando un papel aparentemente protagonista en el que se sobrevalore su impacto, lo mismo que la competencia digital de los alumnos. Los autores coinciden en señalar que existe una falsa percepción de la realidad de las TIC en educación que sólo beneficia a los comerciantes pero no a la innovación metodológica. Plantean la necesidad de otorgar a la educación el significado auténtico de la comunicación como transformación y cambio para acceder a la sociedad del conocimiento y no que la universidad adapte las tecnologías a los viejos paradigmas educativos.

### **2.1.2 Estado del arte de la dimensión cultura digital**

Mazo (2011), presenta la reflexión sobre la ciudadanía digital a partir de la experiencia realizada en el trabajo de investigación Medios ciudadanos en la Red: prácticas de empoderamiento en “HiperBarrio Colombia”, realizado en San Cristóbal, Medellín. De acuerdo a su experiencia, resalta que Internet propicia el escenario para la gestación de comunidades de aprendizaje basadas en la acción colectiva y la construcción social de conocimiento, las tecnologías digitales no crean comunidades, sino que contribuyen a facilitar dinámicas sociales que existen gracias a esfuerzos humanos, La característica multimedia de la Web y las aplicaciones tecnológicas de fácil manejo, hacen posible la producción de contenidos en diversidad de lenguajes y formatos, lo que potencia la capacidad expresiva.

*Mundo sin centro* es el artículo de Corredor, Pinzón y Guerrero (2011), quienes presentan dentro de la concepción de la cultura, cómo las TIC y las especificaciones de las redes sociales, lejos de conformar en los jóvenes una disolución de “sí mismo”, les permite tener interacciones significativas y un sentido de pertenencia. Los autores profundizan en tres temas principalmente: el primero es en relación a una transformación en los medios a través de los cuáles las personas construyen una identidad viable, el segundo tema se relaciona con la migración de la interacción cotidiana hacia espacio virtuales; y, el tercer tema gira alrededor de la ampliación de canales de distribución y acceso a la información que ha aumentado las identidades posibles para los jóvenes y los medios para jugar con éstos durante períodos críticos.

En Andalucía Colás, González y De Pablos Pons (2013) han realizado un estudio sobre la utilización que hacen los jóvenes andaluces de las redes sociales. Los objetivos fundamentales de la investigación se centraron en conocer los usos preferentes de las redes sociales, su frecuencia y los motivos que les impulsan a su utilización. Además se estudia si existen diferencias de sexo tanto en la frecuencia como en las motivaciones de uso. Se aplica un cuestionario para la recogida de datos. La muestra es de 1.487 adolescentes de Andalucía. Los resultados muestran que los jóvenes en su mayoría usan de manera habitual las redes sociales y se identifican dos vertientes motivacionales en su uso: una social y otra psicológica. No se hallan diferencias significativas entre sexos en cuanto a frecuencia de uso, pero sí en las motivaciones para su acceso. Las de los chicos son de tipo emocional, mientras que en las chicas predomina la motivación de

carácter relacional. Los resultados obtenidos muestran coincidencias con investigaciones internacionales realizadas en contextos muy diferentes, en las cuales se indica que los jóvenes hacen un uso extensivo de las tecnologías 2.0, destinado principalmente para relacionarse con sus iguales y canalizar la expresión de sus opiniones. Se destaca que los jóvenes utilizan las redes sociales fuera de los centros escolares, por lo que recomiendan a los profesionales a educar los jóvenes en la e-habilidad informales. Los investigadores observan cómo éstas prácticas son propicias para la formación de valores de la ciudadanía democrática, al recoger las opiniones de los jóvenes y de esa forma convertirse en agentes activos tanto de la política local, regional o nacional. Resaltan además, que las redes sociales son un medio que puede promover procesos democráticos.

Bernal y Angulo (2013) presentan un estudio en el hacen una análisis del perfil de los jóvenes andaluces en las redes sociales. La aportación del esta investigación está en relación a cómo los jóvenes crean un perfil en redes sociales antes de la edad permitida. Además coincide en los resultados de la investigación de Rodríguez (2012), en la que las prácticas en y con las redes sociales tiene un papel más activo en la gestión de la seguridad personal, que los jóvenes buscan en la redes sociales el contacto personal y la construcción de su ser social.

Buckingham y Rodríguez (2013), presentan un estudio de caso que analiza las relaciones de poder entre un mundo virtual (Habbo Hotel) y los niños y jóvenes. Estos autores contradicen la postura de algunos investigadores a favor del mundo virtual estudiado. El estudio demuestra que "Habbo Hotel", se encuentra muy lejos de ser el espacio libre, democrático y creativo que proclama la empresa

que lo produce; los autores se refiere a él como un estado policial *online*, pero sin duda tiene comparación en la vida real con regímenes autoritarios y las “situaciones totales” como las prisiones.

Su investigación demuestra cómo “Habbo Hotel” enseña entre otras cosas: el consumismo individualista, además, los usuarios están aprendiendo a funcionar en una situación en lo que los poderosos gozan de autoridad absoluta y son capaces de ejercer el poder en formas rígidas y arbitraria. Este juego, de acuerdo a los autores, no promueve la formación de un ciudadano libre, crítico y activo.

Frankel (2010), analiza en su artículo la manera en que la Ley de Derechos de Autor de Nueva Zelanda desarrollo la relación de esa ley con cultura durante el período del primer ministro Helen Clark. Específicamente, profundiza en cómo la reforma a ley de derechos de autor incluye a las nuevas tecnologías.

Crescenzi, Araña y Tortajada (2013), presentan los resultados de una investigación realizada mediante el análisis de contenido a entradas de fotolog. Las variables consideradas están relacionadas con la intensidad de uso de la plataforma, la información personal revelada, así como las estrategias representacionales empleadas. Los resultados en el tema de los detalles personales, revela las estrategias que los jóvenes utiliza. Primeramente, los adolescente preparan cuidadosamente el ambiente en el que se van a presentar. Ellos combinan estrategias de presentación idealizadas, el diálogo y el uso de la tecnología para crear espacios de comunicación e intercambios. La primera estrategia de presentación es el uso de alias, seudónimo que sugiera su nombre o bien un alias sexualizado. En el caso del seudónimo la información es

compartida, en el caso del alias sexualizado lo que se busca es crea una identidad de provocación. En el caso de la foto de identificación, los jóvenes utilizan en un alto porcentaje su foto personal. El estudio concluye que los jóvenes se muestran así mismos con comentarios íntimos, con fotos, con información de contacto.

### **2.1.3 El estado de la cuestión sobre pensamiento crítico**

Algunos autores han realizado investigación con respecto a la aplicación de habilidades de pensamiento crítico, así podemos encontrar aquellos trabajos centrados en describir las habilidades que permiten el desarrollo del pensamiento crítico a través de test, para que una vez analizados los resultados poder establecer un programa de intervención cognitiva para desarrollar el pensamiento crítico en un área de conocimiento específico, el de química. Este estudio de carácter descriptivo se realizó con los estudiantes de onceavo grado en la ciudad de Bogotá por los investigadores Beltrán y Torres el año 2009.

Acosta (2002), siguiendo a Paul y Elder realizó un experimento a través del diálogo socrático. Su objetivo, probar la efectividad del diálogo socrático con relación al pensamiento crítico en un grupo de estudiantes universitarios. Este estudio tuvo un diseño cuasi experimental, y se apoyó en la observación y en la discusión. El experimento de esta autora implicó el entrenamiento de los profesores en el tema del pensamiento crítico para que pudieran aplicarlo en las aulas (14hrs. en 7 semanas), los profesores tuvieron grupo experimental y grupo de control. Con su experimento, Acosta, demostró que los estudiantes pueden desarrollar actividades heurísticas metacognitivas del pensamiento crítico.

Gordon en el 2010, realizó una investigación con alumnos universitarios de la licenciatura en enfermería a quienes por un semestre se les impartió un curso de pensamiento crítico, después de este tiempo realizó una medición de tipo cualitativo por medio de la observación. Los resultados que obtuvo fue que los alumnos desarrollaron las destrezas del pensamiento crítico aplicados específicamente a su área de conocimiento.

Por otro lado, Sánchez y Sandoval (2012), presentan un trabajo en el que estimulan el la lectura crítica audiovisual. Esta investigación se centra en el desarrollo de talleres de alfabetización mediática en niños de 8 a 12 años de tres países: Venezuela, Colombia y España. Las autoras construyeron herramientas de percepción crítica para los niños, herramientas que contribuyen a formar ciudadanos consumidores de la imagen y de los medios más analíticos y críticos con lo ven y escuchan. Como parte de sus conclusiones hacen una cita en particularmente comienza a cerrar una serie de conceptos utilizados en este trabajo: "Educar para la comunicación es educar para pensar de manera crítica y descubrirse a uno mismo. (...) También sirve para formar a ciudadanos autónomos y para expresar ideas" (García Matilla, 2009, citado por Sánchez y Sandoval, 2012, p.119). Pues coincidimos con estas autoras que al desarrollar el pensamiento crítico a través de la alfabetización mediática tendremos ciudadanos más autónomos, más reflexivos y capaces de tomar decisiones con relación a lo que ven y escuchan.

## **2.1.4 El estado actual de las investigaciones sobre la competencia medial**

Algunas de las investigaciones que hacen referencia a la necesidad de potenciar y desarrollar una formación en medios, formando personas reflexivas y críticas ante ellos; a la necesidad de enseñar a interpretar y actuar con el conocimiento, a saber manejar de forma crítica y creativa las fuentes de información y el mejor instrumento en este sentido es la educación, que debe estar en permanente diálogo con los medios si quiere hacer de los ciudadanos del siglo XXI sujetos críticos, autónomos y reflexivos ante los medios. (González y Muñoz, 2003; Pérez, 2003; García-Leguizamón, 2010; Kotilainen, 2009; Álvarez, 2010; Gonzálvez, 2011; Marcos, 2010; Gutiérrez y Tyner, 2012)

El urgente llamado a alfabetizar en los medios tiene el objetivo de hacer del hombre en esta sociedad bombardeada por información un ser competente; que sea hábil en la práctica comunicativa y creativa, que pueda hacer un uso razonado de los medios, que reflexione, analice, evalúe y cuestione la información para que evite ser manipulado y pueda ejercer su libertad en una sociedad democrática. (Sevillano, 2002; Wilson, 2012). Algunos incluso resaltan la necesidad de recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios y así conducir a una educación mediática. (Area y Pessoa, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Gonzálvez, 2011). Este llamado a alfabetizar obedece evidentemente a la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación y cómo estas afectan la comprensión de nosotros mismos, de nuestra comunidades y nuestras diversas culturas; transformando nuestra forma



de comunicarnos y relacionarnos en nuestro quehacer cotidiano, creando una nueva sociedad con cultura digital, marcada por la interactividad de la Web 2.0.

La preocupación por educar en los medios ha trascendido al ámbito institucional desde hace aproximadamente cuatro décadas, sin embargo, el auge de la tecnología ha provocado un movimiento en el que se han involucrado organismos como la ONU, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea (Aguaded, 2011 y 2012). Específicamente la ONU, a través de las Alianzas de las Civilizaciones, ha creado el subprograma *Media Literacy Education* (MLE). En este programa la ONU (2012, ¶1) establece que la alfabetización mediática e informacional permite el empoderamiento de las personas a través de la información como un prerrequisito muy importante para la promoción de acceso equitativo a la información y el conocimiento, y la construcción incluso, de la sociedad del conocimiento. La educación medial provee un marco para acceder, analizar, evaluar, crear y participar con mensajes en una variedad de formas – desde documentos impresos hasta videos por internet. La alfabetización mediática constituye una comprensión de los medios en la sociedad, así como, las habilidades esenciales para la obtención del conocimiento y la participación de los ciudadanos en una democracia.

Por otro lado, la alfabetización mediática es la capacidad de examinar y analizar los mensajes que informan, entretienen y nos venden todos los días. Es la habilidad de poner en juego habilidades de pensamiento crítico en todos los medios -desde videos musicales y entornos Web a la colocación de productos en películas y pantallas virtuales. Es reflexionar acerca de temas relevantes que

cuestionen lo que se presente, y darse cuenta de lo que no existe. Es la percepción de lo que hay detrás de las producciones, los motivos que conducen a los medios a transmitir contenidos determinados, los aspectos financieros, las ganancias, los aspectos de propiedad intelectual y el ser conscientes de cómo influyen los contenidos en las personas. (Tallim, 2010, ¶ 1) Ante este contexto, surge la pregunta ¿cómo establecer desde la didáctica los parámetros que nos permitan actuar en el proceso alfabetizador? ¿Cuáles son exactamente las habilidades y actividades en las que se debe enfocar el profesor para formar a los estudiantes?

Existen algunas propuestas teóricas en las que se establecen dimensiones para que, desde la didáctica, se ponga en práctica la alfabetización medial. Como un primer acercamiento tenemos la propuesta de Sevillano (2002, p. 171), quien considera que la competencia medial se contemple como la capacidad crítica de los medios, los conocimientos los medios y sus estructuras, la utilización y la realización de los mismos. Esta autora propone las siguientes dimensiones dentro de la competencia medial: la del saber, la crítica, la de la capacidad del placer, la capacidad para actuar, la capacidad para reelaborar y transformar y la de apertura.

Por otro lado, Ferrés y Piscitelli, hacen una investigación cuyo resultado arroja una serie de áreas que debería considerar la alfabetización medial, cada una de éstas comprende los ámbitos analítico y expresivo que a su vez cuentan con una serie de indicadores, a saber: el lenguaje, la tecnología, el proceso de interacción, la expresión, producción y difusión, ideología y valores, y la estética (2012, p.79; Ferrés, 2007).

Lin, Li, Deng y Lee (2013) a partir de las aportaciones de autores como Sevillano (2002), Jenkis (2006) y Chen (2011), han afinado un marco teórico sobre las dimensiones e indicadores de la competencia medial en el ámbito de la Web 2.0 y que da luz sobre la tarea didáctica. Los autores establecen cuatro dimensiones que se definen como capacidades que se mueven en un continuum que van de lo funcional a lo crítico y que se analizan desde dos perspectivas: la del consumidor y la del prosumidor en los medios. A continuación se describen cada una de las dimensiones:

i. Consumidor funcional

a) Habilidades de consumo: Son las habilidades técnicas necesarias de una persona cuando ésta consume contenido multimedia.

b) Entendimiento. Este indicador se refiere a la capacidad de los individuos para comprender el significado de los contenidos multimedia en un nivel literal.

ii. Consumidor crítico:

a) Análisis: El autor lo define como la habilidad para identificar al autor, el formato y la audiencia, se recalca la necesidad de quién consuma mensajes mediáticos se dé cuenta que no son neutrales que tienen un valor subjetivo y social. Es a lo que Cassany (2006) se refiere con leer entre líneas dentro de su concepto de literacidad crítica.

b) Síntesis: Se refiere a la capacidad de mezclar información, podríamos decir, que los consumidores en este nivel relacionan información obtenida de los

mensajes mediáticos. Es lo que Area y Pessoa (2012) se refieren a armar puzles, también lo podríamos llamar leer hipertextos (Mendoza, 2012).

c) Evaluación: Es cuestionar y criticar la información, así como la credibilidad de los medios. Se requiere que los individuos interpreten el contenido de los medios, considerando los temas de identidad, la relación de poder y la ideología.

iii. Prosumidor funcional

a) Habilidad prosumidora: Se refiere al conjunto de habilidades técnicas necesarias para que un individuo pueda producir/crear contenido mediático.

b) Distribución: Es la capacidad de los individuos para difundir información a la mano, se relaciona con la capacidad para buscar, sintetizar y difundir información.

c) Productor: Se refiere a la habilidad para crear hipertextos escritos o digitales, donde el individuo pone en juego la capacidad de crear un documento multimedia con formato de multimodales.

iv. Prosumidor crítico

d) Participación: Es la capacidad de un individuo para participar de forma interactiva (interacción bilateral) y crítica en la cultura digital.

e) Creación. Es la habilidad para crear contenido multimedia, por iniciativa propia, especialmente en una visión crítica de los valores socioculturales y de contenido ideológico.

### **2.1.5 Estado actual de las investigaciones sobre criticidad en los medios audiovisuales como el cine**

Existen algunos trabajos desarrollados alrededor de didácticas para educar la mirada, entre ellos tenemos la investigación de Sánchez y Sandoval (2012) en la cual desarrollaron indicadores de lectura crítica en la pantalla, es decir, anuncio publicitarios, cine y televisión. Los indicadores se estructuraron de lo no crítico hasta muy crítico. La investigación se realizó con niños y adolescentes de tres países: España, Venezuela y Colombia. Lo interesante de este trabajo es que es poco común encontrarse con indicadores que señalen el nivel de criticidad audiovisual de niños. Las autoras resaltan que hay una evolución en el concepto de edocomunicación en el que no sólo se tenga una preparación para ver, sino que además ahora se trata de incorporar valores humanos como: la defensa de la autonomía individual basada en el pensamiento crítico; la libertad para preguntar y el derecho a la información; el valor constructivo de la apertura y el diálogo participativo; el fomento de la creatividad y la innovación como recurso básico para la solución de problemas; la democracia participativa que debería fomentar la democracia política; y el valor por la comprensión y el respeto y el diálogo entre las culturas (Pérez Tornero y Varis, 2010, cit. por Sánchez y Sandoval, 2012). Las autoras resaltan también una idea de García Matilla (2009), en la que señala que educar la mirada es enseñar a pensar de manera crítica y a descubrirse a uno mismo; para formar ciudadanos autónomos que se puedan expresar libremente.

Por otra parte, encontramos también una propuesta metodológica para llevar a cabo la lectura crítica en los medios. Alvarado (2012), presenta una reflexión de los aportes de la Teoría Crítica a la educación en los medios. Resalta la necesidad de formar al sujeto crítico, espectador crítica, que conjunte las habilidades de la lectura crítica y del pensamiento crítico. Es decir, que sea hábil en la lectura y re-lectura analítica de los textos o mensajes audiovisuales, así como, la capacidad para pensar de manera autónoma con el desarrollo de estrategias de interpretación y pensamiento creativo. Es a partir de lo anterior que Alvarado, hace una propuesta de lectura crítica de los medios, resaltando además la importancia de una actitud y predisposición para identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso de comunicación, dudar de la transparencia de los mensajes mediáticos y la conformación de un ciudadano independiente, cuestionador y creativo.

Rodríguez (2010), realizó una investigación en Colombia con estudiantes universitarios, en la cual utilizó el cine como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo por medio de la comprensión del mundo, y de la naturaleza del ser humano, contextualizando las problemáticas de las películas y fortaleciendo las relaciones comunicativas entre docentes y estudiantes. En la experiencia de la autora, el cine más que como herramienta para la enseñanza-aprendizaje, sirvió para provocar rompimientos y fracturas en las formas del pensamiento dogmático, lineal y tradicional que la educación ha marcado en los estudiantes y los maestros. Un pensamiento que se caracteriza por fuerzas que llevan a pensar de manera determinada, a concebir la idea de la verdad como

fundamento, más que en provocar situaciones que lleven a indagar la verdad. El enfoque socio-crítico del trabajo de investigación se logró desarrollar por cuanto se trabajó sobre unos supuestos teóricos fundamentados por los autores y las teorías que acompañaron el proceso, y se generó un compromiso por parte de estudiantes y la docente-investigadora respecto de un cambio y una emancipación frente a la problemática planteada, como una forma de resistencia ante la imagen dogmática del pensamiento que subyace en la educación, y todo lo que esto determina.

En el Reino Unido, los investigadores Kendall y McDougall (2012) proponen, a través de una investigación, una pedagogía del inexperto, como una estrategia para alfabetización crítica de los medios. La propuesta consiste en un modelo de lectura que explora la creación de significado como categoría, es decir, una lectura pensada como práctica cultural, al tiempo que deja constancia del posicionamiento y el arraigo de la entidad individual en las relaciones sociales a escala más amplia. Lo que estos autores han realizado es llevar la pedagogía crítica a los medios audiovisuales.

Stoddard (2010), realiza un estudio de caso sobre cómo las creencias de dos profesores de historia de los Estados Unidos, su ideología y los objetivos generales para los estudiantes como ciudadanos impacta su pedagogía con diferentes fuentes históricas de tipo mediático, especialmente el cine. Los resultados de Stoddard, muestran que las creencias de los profesores sobre cómo las fuentes representan la historia afectan su pedagogía particularmente con los medios de comunicación, así como, el desarrollo epistemológico y las nociones

actuales del pensamiento histórico pueden ser limitados cuando se trata de medios que sirven comúnmente como fuentes históricas para el público en general, como por ejemplo el cine, la televisión, videojuegos e internet. Esta limitación se debe en gran medida primero en que dentro de los objetivos generales que los profesores tienen para sus estudiantes es formarlos dentro de su ideología; y segundo, por la dificultad en la identificación de sesgo en los medios de comunicación que se alinean con sus propias creencias. En este sentido, la propuesta de Stoddard, consiste en que los profesores de historia sean alfabetizados críticamente en los medios, a fin de que los estudiantes adquieran no sólo habilidades históricas sino también habilidades mediáticas que incluyan el reconocimiento ideológico correspondiente.

Gainer (2010), realizó en Estados Unidos una investigación etnográfica con estudiantes de la escuela preparatoria con el objetivo de desarrollar en ellos la criticidad a través de la alfabetización mediática. Los estudiantes era un grupo conformado por jóvenes de distintos grupos raciales y de diversas áreas de conocimiento. El objetivo consistió en identificar las representaciones de la juventud urbana y de la educación en los medios, específicamente se utilizaron videos específicos, documentales y películas. Las características de los jóvenes participantes en el proyecto de Gainer, promovieron la riqueza de sus discusiones. Desde el punto de vista pedagógico de la criticidad en los medios, las diversas lecturas que los jóvenes hicieron de un mismo texto ponen de relieve que los textos nunca son neutrales y que la creación de sentido es situada en el contexto y la experiencia. El autor afirma, a partir de esta experiencia, que



las escuelas deberían de estar enfocada en garantizar la diversidad del pensamiento y experiencia en todas las aulas; reconoce además, que la escuela es el lugar donde los estudiantes aprenden a transformar la sociedad y las aulas donde se promueve la criticidad a través de la alfabetización mediática, los jóvenes tienen un espacio para analizar y criticar las narrativas dominantes.

Rodesiler (2010), hace una propuesta para fomentar la criticidad en los medios como el cine y anuncios publicitarios que consiste en utilizar una herramienta tradicional llamada MAPS (*mode, audience, purpose, and situation*; por sus siglas en inglés) y el metalenguaje. Para el autor, y dadas las características multimodales de los mensajes mediáticos; hace hincapié en el reconocimiento del modo en el que mensaje se ha transmitido; la audiencia a la que se ha dirigido; las intenciones del autor para producir un texto de manera particular; así como, el clima y el tiempo social cuando se hace un mensaje puede influir en su significado y a menudo puede dar una idea de los ideales, valores, y credibilidad del mensaje. Por otra parte, el matalenguaje, ayudará a los estudiantes a identificar los conceptos y teorías explícitas e implícitas contenidas en las imágenes y textos mediáticos.

Por otra parte, Yang, (2012), hace una propuesta para que a través de la lectura crítica de la película "*The Forbidden Kingdom*" (2008), los jóvenes aprendan de la cultura china, específicamente lo que implica la filosofía de las artes marciales como el Kungfu, a superar el miedo a la violencia en las calles y en su casa y convierta en un verdadero protector en la vida real. El autor invita, a través del análisis retórico de Sunzi, a promover una ideología que promueva la sabiduría

del astuto, el líder benévolo y el dominio del Kungfu. Lo que enfatiza Yang, es la necesidad de incluir en el currículo la alfabetización mediática, dada la fuerte influencia que los medios de comunicación populares tienen sobre las creencias de los jóvenes. Esto como una oportunidad para ayudarlos a comprender desde un punto de vista ético el tema de la multiculturalidad y a asumir una actitud positiva hacia sí mismos con el objetivo de saber solucionar problemas de violencia como el del acoso.

Paul Carr (2009), realiza una investigación sobre la relación implícita y explícita que existe entre los medios, la educación y el poder. El estudio lo realiza con estudiantes de posgrado en Educación, son estudiantes que ejercen como profesores, quienes durante un curso sobre alfabetización crítica mediática no parecieron lo suficientemente interesados. Sin embargo, la auto-reflexión, la observación de trabajos y de encuestas permitieron establecer la conexión entre la educación y la democracia, haciendo énfasis en la preocupación de la educación como un proyecto político. Dentro de los resultados de este trabajo se encuentran algunas preocupaciones de los profesores participantes como son:

- a) cómo los profesores son capacitados, certificados y apoyados en su búsqueda para ser alfabetos mediáticos;
- b) la ausencia de un claro y pertinente marco conceptual de la educación que cree las condiciones y el impulso para llevar la alfabetización mediática a las escuelas;
- c) si los estándares y pruebas de gran importancia y otros barómetros de la reforma neoliberal, sería importante por lo menos, requerir y desarrollar

normas específicas y los resultados relacionados con la alfabetización mediática, a falta de que perpetuara más el mito de que este tema es sólo un complemento o preocupación complementaria;

d) un soporte en la red basado en el currículum desde los cuales los profesores podría delinear recursos apropiados, estrategias, actividades y medidas de evaluación para formalizar la alfabetización mediática; y

e) los medios de comunicación juegan un papel importante en la definición de la juventud educativa y la experiencia cultural, y de omitir o disminuir un esfuerzo concertado en la alfabetización mediática en las escuelas tendría el efecto de, en última instancia, de trabajo en contra de los intereses de una comprometida ciudadanía productiva, que deben ser llamados a tomar decisiones sobre la justicia social, la guerra, la pobreza y la tela de la democracia (Lund y Carr, 2008; Westheimer, 2006).

El estudio también resalta la importancia de la cultura y la identidad en relación a los medios de comunicación. Carr (2009), concluye su trabajo con la siguiente reflexión: Para que tenga impacto positivo la educación acerca de y para la democracia, el anti-racismo, la justicia social, y la ciudadanía; es necesario un enfoque más amplio y de mayor comprensión para criticar la forma, la configuración y el significado de la educación para la alfabetización mediática, reforzado por los educadores que buscan ser innovadores, críticos y conscientes de las desigualdades y arraigadas relaciones de poder. Dichos esfuerzos pueden y van a ser una mejora significativa en la educación de todas las partes involucradas.

### **2.1.6 Estado de las investigaciones sobre lectura crítica hipertextual**

Desde el estudio de la lectura hipertextual, existen algunos trabajos que han buscado analizar las estrategias que los estudiantes llevan a cabo cuando leen hipertextos, como el realizado por Salmerón y García (2011), quienes exponen que existe una relación entre estrategias de navegación en hipertexto, habilidades de lectura y habilidades de comprensión. Otras líneas de investigación (Zumbach y Mohraz, 2008) se orientaron a estudiar la relación que existe en el aprendizaje multimedia y la sobrecarga cognitiva, basado precisamente en la teoría de la carga cognitiva (Sweller, 1994; Mayer, 2005). El trabajo de Zumbach y Mohraz (2008), consideró los diferentes tipos de carga cognitiva, la dimensión de linealidad y no linealidad, así como los tipos de textos.

Por otra parte, DeStefano y LeFevre (2007) realizaron una investigación en la que utilizaron un modelo de proceso de lectura hipertextual para generar predicciones sobre los efectos de las características del hipertexto sobre el proceso cognitivo durante la navegación y la comprensión del texto. Los autores evaluaron las predicciones del modelo con la literatura existente, centrándose en estudios en las que se compararon diversas versiones de hipertexto. De acuerdo a sus predicciones, la fuerte demanda que tiene un lector de hipertextos para tomar decisiones y el procesamiento visual en el hipertexto deteriora el

rendimiento la lectura. Las diferencias individuales en los lectores, como la capacidad de memoria de trabajo y el conocimiento previo medió el impacto de las características del hipertexto. Sin embargo, se observaron algunos beneficios en alumnos con conocimientos previos bajos, cuando la estructura del hipertexto era jerárquica y consistente con el dominio de conocimiento.

A partir de los trabajos de DeStefano y LeFevre (2007), se llevó a cabo una investigación que consistió en demostrar que se puede reducir la carga cognitiva y analizar sus consecuencias en el aprendizaje a partir del soporte o apoyo con sugerencias de enlaces durante la lectura del hipertexto. Algunos de los resultados de este trabajo muestran que el aumento de la carga cognitiva parece estar directamente influenciada por la forma en que los participantes lean la contenido, además, indican que el orden de lectura afecta directamente lo aprendido (Madrid, Oostendorp y Puerta Melguediza, 2009).

Investigadores como Sung, Chang y Huang (2008), han buscado la forma de innovar procesos educativos apoyados por el ordenador para mejorar las estrategias de lectura digital. Estos autores, a través de su herramienta CASTLE (*Computer Assisted Strategy Teaching and Learning Environment*, por sus siglas en inglés), se enfoca básicamente en desarrollar las estrategias de atención-concentración, de selección, de organización, de integración y de monitoreo. El modelo, apoyado en el ordenador, ayuda en la detección de errores, la inferencia, los resúmenes y los mapas conceptuales. Los investigadores encontraron que el diseño instruccional a través del modelo, mejoró considerablemente la aplicación de las estrategias y por tanto el nivel de

comprensión de lectura en relación al grupo de control. Otros trabajos se han llevado a cabo para estudiar las estrategias de lectura hipertextual, específicamente para indagar sobre cuáles estrategias se siguen antes, durante y después de leer diversas páginas web (Chen, 2009).

Bråten y Strømsø (2011), realizaron una investigación con estudiantes universitarios que consistía en analizar las estrategias utilizadas por estudiantes una vez que realizadas lecturas de multitextos de ciencias, a través de cuestionarios de autoevaluación. La evaluación se centraba en estrategias agrupadas en dos dimensiones: acumulación de fragmentos de información y la elaboración cruzada de texto. Se buscó hacer medición de los procesos de lectura intra e intertextuales. Específicamente, el estudio consistió en la elaboración y validación de un auto informe de tarea específica que midiera las estrategias de procesamiento de lectura multitexto.

Por otra parte también encontramos algunos trabajos sobre la necesidad de enseñar el pensamiento crítico (López (2009), evaluación del pensamiento crítico a través de test estandarizados como HCTAES, y el análisis de validez del mismo (Beltrán y Torres 2009; Nieto, Sainz y Orgaz, 2009), la evaluación del manejo de conceptos (Martínez y Águila, 2013), innovación en herramientas didácticas para promover el pensamiento crítico (Girelli, Dima, Reynoso, Bauman, 2009), la evaluación de estándares intelectuales (Águila, 2012), evaluación argumentativa en foros virtuales (Guzmán, Flores y Tirado, 2012)

A partir del análisis y revisión del estado de las investigaciones en pensamiento crítico y en estrategias de lectura hipertextual se encontraron aportaciones sobre

la evaluación a partir de instrumentos en los que no ha habido una corroboración de su validez en el caso del pensamiento crítico. En el caso de las estrategias de lectura hipertextual se pretende que los resultados obtenidos en este trabajo sean contrastados con los de Bråten y Strømsø (2011).





## **2.2 CULTURA DIGITAL Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

### **2.2.1 Las TIC en la sociedad y la cultura**

La sociedad actual, caracterizada por la presencia de dispositivos tecnológicos e internet que permiten no sólo el acceso a la información y a la comunicación; sino que además, permiten la creación, cooperación y difusión de contenido informativo y multimedia, que a su vez puede ser compartido con otros usuarios. No cabe duda que estas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están presentes en muchos ámbitos como en el político, económico, social, laboral y educativo. En el ámbito escolar por ejemplo, es común observar en los pasillos y aulas de la universidad que los estudiantes utilizan sus móviles, portátiles, iPads y otros dispositivos no sólo para comunicarse sino para ver en internet el pronóstico del tiempo, la nota informativa, o el video de moda; graban la clase o hacen una foto de lo puesto en la pantalla o pintaron; trabajan en proyectos, se “conectan” para hacer la tarea; o, se mandan un post. En sus presentaciones incluyen hipervínculos en los que abren Wikipedia, google maps, YouTube o cualquier otra página. Cuando se les pide investigar algo, lo googlean. Termina una clase y se hacen fotos para compartirla y comentarla en ese momento en la cuenta de Facebook que han creado como grupo.

Hablar de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es referirse a “un término que se utiliza actualmente para hacer referencia a una amplia gama de servicios, aplicaciones y tecnologías que utilizan diversos tipos de equipo

(*hardware*) y de programas informáticos (*software*) y que muy a menudo se transmiten a través de redes de telecomunicaciones (*netware*). La importancia de las TIC no es la tecnología en sí, sino el hecho de que ésta permite el acceso al conocimiento, la información y la comunicación” (Comisión de Comunidades Europea, 2001, p. 3)

Las tecnologías de la información y de la comunicación con soporte en internet han dejado de tener un soporte lineal entre el emisor y el receptor, páginas estáticas, donde sólo se leía la información, con sitios direccionales, creados por expertos, no colaborativos, y con poca actualización. A este tipo de internet se conoce como la web 1.0. Ahora tenemos a la web 2.0, la cual se actualiza constantemente, facilita la interacción entre los usuarios y donde ellos pueden crear, publicar, compartir y recopilar información. Además facilita el trabajo colaborativo, autónomo, crítico y colaborativo. En esta web 2.0 los varios usuarios pueden crear y modificar su propio espacio. Está caracterizada principalmente por el uso de las redes sociales.

O’Rielly (2005) fue quien dio el nombre a la web 2.0 para explicar el surgimiento de una nueva generación de la web que se basa en una amplia gama de servicios, en comunidades de usuarios y el uso de sitios como blogs o wikis que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información. Este autor caracteriza a la web 2.0 como: una plataforma, un aprovechamiento de la inteligencia colectiva, transformaciones y remezclas de datos y de sus fuentes; modelos de programación ligeros y el fin del ciclo de liberación de Software; ricas experiencias de usuarios, software no atado a un solo dispositivo.

Por otra parte Area y Pessoa (2012) proponen que la web 2.0 se puede caracterizar de acuerdo a seis dimensiones de producción, consumo y difusión de la cultura que son simultáneos, se entrelazan y desenvuelven de manera semejante. Esto es, que la web 2.0 es al mismo tiempo:

*una biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación de personas que forma comunidades sociales, es un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos.* (Area y Pessoa, 2012, p. 14)

De acuerdo a lo citado por los autores, entendemos que nunca en la historia de la humanidad se había tenido acceso a tanta información, información que ha sido generada por el incremento exponencial de la misma y porque se puede difundir por diversos medios tecnológicos. Este exceso de información provoca una saturación en los individuos debido a la limitación natural de ser humano. Con esto se crea una paradoja cultural, es decir, se tienen los recursos y los medios para acceder a la información pero como humanos no poseemos la habilidad mental para poder procesar dicha información con la rapidez y la comprensión que son requeridas. Algunos autores a esta situación le llaman infoxicación (Cornella, 1998, cit. por Urbano, 2010; Jurado, 2007).

Al parecer, este exceso de información ha provocado que la mucha de esta información sea fragmentada, sobre todo en las comunicaciones que se tienen lugar a través de las redes sociales. Los lectores, unen estos fragmentos de información, la estructuran, le dan sentido y le agregan su bagaje personal. Es un

proceso que se lleva a cabo por medio de la lectura de hipertextos.

Por otra parte la información se ha convertido en la base de la nueva economía o economía digital. Aunado a las compras por internet, algunas gestiones de servicios de administración pública, el uso que empresas, asociaciones y entidades gubernamentales hacen de internet para comunicarse y celebrar negociaciones.

Ya en el 2002, Jeremy Rifkin, mencionaba que la oportunidad de estar conectados a la red crearía la sociedad del acceso, en la cual se cambiaran las plazas de los pueblos o ciudades por una nueva y gran plaza virtual donde las personas buscarían satisfacer la necesidad de asociación.

La realidad aumentada crea espacios artificiales para la experiencia humana. Se parece a la realidad virtual y puede referirse de manera general, a cualquier aumento en las capacidades perceptivas y de acción del ser humano. Es decir, es la tecnología que contribuye a complementar la percepción e interacción con el mundo real, brindando al usuario un escenario real, aumentado con información adicional generada por el ordenador (Carracero y Martínez, 2012, p. 103).

Por último, internet se ha convertido en una confluencia de texto, audio, imagen, video. Con ello la posibilidad de acceder a través de internet a otros medios de comunicación como la radio, el cine o la televisión; o bien, el usar el teléfono con internet o hacer llamadas desde el ordenador con programas como Skype.

### **2.2.2 Cultura digital**

Para comprender las transformaciones provocadas por las tecnologías en la

cultura es interesante reflexionar sobre el concepto de cultura. En su carácter polisémico, de manera general, la cultura “está conformada por vehículos simbólicos que le dan significado a la experiencia, por ejemplo las creencias y las formas estéticas, y por las prácticas informales a través de los cuáles éstos se transmiten, como las conversaciones diarias o la historia real” (Swidler, 1986, cit. por Corredor, Pinzón y Guerrero, 2011, p. 3).

Otros autores, de manera más detallada definen a la cultura como:

*Una forma particular de vida, moldeada por valores, tradiciones, creencias, objetos materiales, y por un territorio. La cultura es una compleja y dinámica ecología de las personas, cosas, cosmovisiones, actividades y escenarios que fundamentalmente permanece estable, pero que también va cambiando en virtud de la comunicación de rutina y la interacción social. La cultura es un contexto. Es el modo que tenemos de hablar y de vestirnos, es lo que comemos y cómo lo preparamos, son los dioses que inventamos y los modos en que los veneramos, la forma en que repartimos el tiempo y el espacio, cómo bailamos. Los valores que les inculcamos a nuestros hijos y todos los detalles que conforman nuestra vida cotidiana. (Llul, 2009, p. 93)*

La cultura también puede considerarse como sinónimo de comunicación pues según Birdwhistell, “cultura y comunicación son dos términos que representan dos puntos de vista o métodos de representación de la interconexión humana pautada y estructurada. En cuanto cultura, el centro de atención recae en la estructura; en cuanto a comunicación recae en el proceso” (Cit. por Miguel de Bustos, 1996, p. 5)

Valle (2011) estudia la cultura y la cultura digital y para ello hace una revisión multidisciplinaria que permita el análisis de la cultura a la cultura digital. Es decir, que para explicar la cultura digital primero define aquellas dimensiones que estudian a la cultura desde la antropología, comunicación, sociología; enumera determina y extrapola en el contexto cibernético las características que conforman la cultura digital. Así, las dimensiones que pueden ayudar a analizar ambas realidades culturales (la cultura y la cultura digital) son: la manifiesta, la encubierta y la comunicativa. A continuación se explican cada una de estas dimensiones.

La dimensión *manifiesta* tiene, desde la perspectiva antropológica, dos subdimensiones: por un lado se encuentra el aspecto manifiesto, es decir, aquello que es concreto y tangible que incluyen la cultura material, como aquellos elementos producidos gracias a la interacción del hombre con su medio ambiente; por otro, la cultura manifiesta, el cual se refiere al conjunto de pautas de respuesta habituales (Linton, 1969, cit. por Valle, 2011, p.22)

Las pautas de conducta habituales se pueden considerar como aquellos métodos que sirven para incorporar nuevos individuos; para recompensar la conducta socialmente deseable y pautas de conducta que deben estar ajustadas unas con otras de manera que se eviten conflictos e impidan que los resultados de una pauta de conducta anulen los de la otra. En este sentido la cultura se convierte en el regulador y organizador de los modos de actuación de sus miembros de una forma determinada. Para Valle (2011), este punto es muy importante porque cuando se estudian las comunidades virtuales es fácilmente extrapolable este

elemento de las comunidades “reales” a las comunidades “digitales o virtuales”.

La dimensión *aspecto encubierto* analiza elementos como los conocimientos, valores, actitudes y creencias de los miembros de una sociedad y que pueden ser considerados que tanto para describir a una cultura o cultura digital. Spengler, menciona que desde los estudios históricos se pueden distinguir la “cultura real” de la “cultura posible”. La primera hace referencia a la manifestación de la cultura, a las formas económicas y sociales, idiomas, derechos, costumbres; así como, a su presencia en el espacio y tiempo a partir de las artes y la ciencia; actos y opiniones; y religión y Estado. Si se piensa en la cultura digital, se puede considerar como una proyección de la cultura real. La segunda, la cultura posible, consiste en el conjunto de posibilidades interiores para evolucionar y desarrollarse desde una determinada cultura. Se mencionan además, los conceptos de “cultura creada” y el de “cultura creadora”. El primero se relaciona con la “cultura real” y el segundo con la “cultura posible”. Una cultura que se construye, muestra que es dinámica, potencial y probable; mientras que la creada, refleja el aspecto estático y manifiesto que refleja en un momento determinado en la evolución de la cultura (1949, cit. por Valle 2011, p. 22).

La dimensión *comunicativa* analiza cómo cada sociedad, para adaptarse y sobrevivir al medio ambiente, cuenta con tres clases de relaciones adaptativas e indirectas:

- i. *Instrumentales* o cultura material, se refiere a las técnicas que el hombre inventa y utiliza. Esta relación adaptativa nunca podría ser posible en el ámbito virtual.

- ii. *Simbólicas*, o los símbolos con el que el ser humano se comunica. Estas relaciones pueden llevarse a cabo tanto en la cultura como en la cultura digital. En esta relación se incluyen a las sociedades virtuales y la gran diversidad de éstas de acuerdo a sus intereses y maneras de encontrarse con el “otro”. (Hamelink, 1983 cit. por Valle, 2011, p.23)

Valle (2011) argumenta que, las dimensiones que mejor se desarrollan en la cultura son la parte real y la encubierta, dado que estas dimensiones se pueden aplicar tanto a la cultura como a la cultura digital. La diferencia, según la autora, estaría en el grado de evolución, ritmo, cambio y velocidad, entre otras, aunque la cultura digital sería mucho más dinámica. Aunque en la autora advierte que se deben poner límites a la hora de describir lo que podría denominarse “culturas” a los fenómenos surgidos en el red, y valorar si existen en el ciberespacio los mismo problemas que en la realidad fuera de línea, donde no siempre coinciden las culturas con las comunidades y/o identidades. Según Valle, si las comunidades en línea son un reflejo de la “real”, se puede concluir que existen muchas culturas pero pocas ciberculturas.

Sin embargo, la dimensión simbólica o comunicativa tiene la función de relacionar, tanto en la cultura como en la cultura digital, la “cultura creada” con la “cultura creadora”. La comunicación en la cultura y dentro del ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación, puede definirse según, Castells (2009, p. 18) menciona que “la cultura común de la sociedad red global es una cultura de protocolos que permite la comunicación entre diferentes culturas sobre la base no necesariamente de valores compartidos sino de compartir el valor de la



comunicación. Esto quiere decir que la nueva cultura no está basada en el contenido, sino en el proceso”. Donde la sociedad red es, según Castells (2009), aquella cuya estructura social está compuesta por redes que funcionan con las tecnologías de la información y la comunicación. Y donde la estructura social está formada por pactos humanos en relación al poder, la producción, el consumo y la experiencia expresados por un sistema de codificación cultural sostenida por una comunicación significativa.

Valle, toma las características comunes en el concepto de cultura y los reúne en una sola definición. Así la cultura puede comprenderse como: “los procesos a través de los cuales los seres vivos, de forma colectiva, se comunican, crean formas de vida, comparten historia, y dan sentido o conciencia de su existencia a partir de su experiencia transmitida de forma intergeneracional y espaciotemporal” (2011, p. 28). A continuación se explican cada una de las características de esta definición:

- ❖ La cultura es un *proceso* porque por un lado, el ser humano no puede vincularse a la realidad directamente por lo que tiene que sacar deducciones; por otro, la cultura se trasmite a través de diversas formas o lenguajes y lo que distingue a una cultura de otra son los medios que utiliza para para comunicarse en el tiempo y en el espacio.
- ❖ La cultura es una *forma de vida* en tanto que se desarrolla a partir de crear diferentes modos y medios de vida con lo promueve la interrelación de los seres vivos de una manera propia otorgando un significado específico a su existencia.

- ❖ La cultura es *historia compartida*, pues como la entienden los historiadores, la historia es colectiva. Es decir, que la historia no relata los acontecimientos o mide al hombre o al individuo, sino de todos los hombres y de las realidades de su vida colectiva.
- ❖ La cultura es un *marco de comunicación social* en un círculo que va de los procesos culturales que inciden en la comunicación de la sociedad y viceversa.
- ❖ La cultura es la fuente de emana toda *identidad o conciencia* de sí mismo a partir de las lecciones y acciones que las personas van haciendo y creando desde la experiencia personal y en sociedad.

Figuroa, entre otros, define la cultura digital como “los modos de vida, las formas de construcción del yo y del otro, así como las formas en las que fluyen transversalmente las dimensiones política y económica en espiral de dominación/resistencia dentro de este nuevo y escurridizo llamado ciberespacio... en su sentido más amplio se refiere a toda forma de comunicación mediada por redes de ordenadores, ya sea en tiempo diferido o sincrónico” (Figuroa, 2001, cit. por. Valle, 2011, p.30).

Con esta definición se puede reconocer aquellas líneas comunes en la cultura y cultura digital: los modos de vida, la comunicación social e identidad a lo que faltaría añadir el carácter histórico o la vida colectiva que se desarrolla en las mismas. Ausencia que se subsana con la aportación hecha por Jenkins (2006) sobre la cultura de la convergencia en la que incluye los conceptos de la cultura participativa y la de la inteligencia colectiva. Ideas analizadas al principio de este

capítulo.

Tanto en la cultura como en la cultura digital o cibercultura, el objeto de estudio son las comunidades y/o redes que presentan como condición el aspecto colectivo de cualquier agrupación humana. Comunidades o redes que se desarrollan a través de procesos comunicativos y por lo tanto, su evolución está condicionada por el perfeccionamiento tecnológico en las comunicaciones.

### **2.2.3 La cultura tecnológica definidora de la sociedad**

En esta sociedad invadida por la tecnología, ha transformado nuestra forma de relacionarnos y comunicarnos, de acceder, consumir y producir información; donde se han presentado transformaciones sociales, políticas y económicas; incluso, se ha redimensionando la identidad de los ciudadanos que interactúan entre lo analógico y lo digital, todo gracias a la tecnología 2.0, es la sociedad 2.0 en la que ha surgido la cultura digital caracterizada por la apropiación e integración de la tecnología 2.0 en todos los ámbitos de la vida cotidiana de manera configurativa y prefigurativa.

A estas transformaciones Jenkins (2006, p. 14), las ha denominado cultura de convergencia. En esta idea de cultura se entrelazan tres conceptos: convergencia, participación e inteligencia colectiva. Para este autor, la convergencia es en donde confluyen lo antiguo con lo nuevo, donde se mezclan diferentes contenidos a través de diferentes plataformas mediáticas, es la que describe las transformaciones tecnológicas su respectivas repercusiones culturales y sociales.

En la convergencia se mezclan historias, se venden marcas de todas las empresas y se busca atraer a los consumidores por diferentes escenarios mediáticos. Básicamente, la convergencia es una transformación cultural que consiste en que los individuos buscan información y establecen conexiones entre contenidos dispersos en distintas plataformas mediáticas.

Jenkins (2006), menciona que en la cultura participativa convergen productores y consumidores, cambiando el rol pasivo del espectador mediático. Así, la convergencia en la participación, se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. Esto sucede, según el autor, cuando cada individuo al a partir de la información consumida mediante fragmentos mediáticos reconstruye dicha información con un toque personal. El consumo mediático en el mar de la información se ha convertido en un proceso colectivo, a este proceso le ha denominado "inteligencia colectiva".

La inteligencia colectiva "no es la fusión de las inteligencias individuales en una especie de magma comunitario sino, por el contrario, la valoración e impulso mutuo de las particularidades de cada uno" (Lévy, 1998, p.103). Con la expresión inteligencia colectiva Lévy alude a una "inteligencia variada, distribuida por doquier, siempre valorativa y puesta en sinergia en tiempo real" (1998, p. 101). Este autor parte del supuesto teórico de que todo mundo sabe algo, pero no existe alguien que sepa todo. Entonces, lo que se busca es que todo tengan un acceso al saber de todos: un intercambio de saberes, convirtiéndose este intercambio de saberes en una nueva forma de relación social. Esta nueva manera de relación social está fundamentada en el soporte tecnológico, pues:

*“En el ciberespacio cada uno es potencialmente emisor y receptor [...] el ciberespacio manifiesta propiedades nuevas que hacen de él un instrumento de coordinación no jerarquizado donde las inteligencias entran rápidamente en sinergia, se intercambian conocimientos y se navega en los saberes” (Lévy, 1998, p.104)*

Para Jenkins, la inteligencia colectiva puede convertirse en una forma de poder mediático. Pues según el autor, estamos aprendiendo a usar ese poder en el seno de la cultura de la convergencia. (2006, p. 15)

Por otra parte, coincidimos con Carlsson, en que nuestra época ha sido testigo del surgimiento de una nueva sociedad mediática con nuevos patrones de comunicación. Nuestra percepción del espacio y del tiempo, de los límites entre lo público y lo privado, entre lo real y lo virtual, han cambiado. Las definiciones de conocimiento y de información están siendo revisadas. Los conceptos de integridad personal están cambiando. Y, dado el desenfrenado consumismo que impregna a la sociedad actual, los niños y adolescentes son un grupo que atrae a las empresas. (2013, p. 81).

Pierre Lévy (2007, p. 5) hace una reflexión sobre la relación entre las TIC, la cultura y la sociedad. Este autor opina, en primer lugar, que utilizar la metáfora del impacto de la TIC en la cultura y la sociedad es inadecuado; y segundo, que las tecnologías de la información y comunicación como técnica utilizada por la sociedad, condicionan más no determinan a una cultura. Este autor argumenta que hablar de impacto es considerar a las TIC como un elemento externo, frío, autónomo y ajeno a lo humano. Por el contrario, el hombre se ha servido de la

técnica para adecuarse al medio ambiente, para comunicarse y para facilitar la vida, es parte de la estructura de cada sociedad y cultura. La técnica es creación del hombre y por lo tanto es muy difícil separarla de él, pues ésta le da sentido a su vida y a su mundo. Lévy, opina también, que:

*Detrás de la técnica actúan y reaccionan ideas, proyectos sociales, utopías, intereses económicos, estrategias de poder, el abanico entero de los juegos del hombre en la sociedad [...] menciona además, que en el caso de la cibertecnología está animado por Estados que persigue en poder en general y la supremacía militar en particular. Es también una apuesta mayor de la competición mundial económica entre las firmas gigantes de la electrónica y la informática, entre los grandes conjuntos geopolíticos. Pero responde igualmente a las finalidades de los diseñadores y de los usuarios que buscan aumentar la autonomía de los individuos y desmultiplicar sus facultades cognitivas. Encarna, por fin, el ideal de los científicos, de los artistas, de los empresarios o de los activistas de la red que quieren mejorar la colaboración entre las personas, que exploran y hacen vivir diferentes tipos de inteligencia colectiva y distributiva. (2007, p. 8)*

Lévy, nos hace pensar que no consideremos a las TIC como algo externo que impacta como si fuera una piedra en un cristal, sino en lo eficaz que ha resultado la tecnología de la información y las comunicaciones para los fines políticos, sociales, económicos e individuales de los seres humanos. Una tecnología en constante perfeccionamiento y sofisticación en manos del hombre.

Ahora bien, en lo que se refiere al condicionamiento o determinación de las TIC

en la sociedad y la cultura, es importante reconocer que la aparición de internet colabora, convierte y conduce un desarrollo general de la civilización. En este sentido, Lévy (2007, p. 9), asegura que: “una técnica se produce en una cultura, y una sociedad se encuentra condicionada por sus técnicas”. Más adelante, el Lévy explica que el condicionamiento abre ciertas posibilidades, pues ciertas opciones culturales o sociales no se podrían considerar en serio sin su presencia. Ya que al abrirse posibilidades, no todas serán escogidas pues la misma técnica puede asumirse de distinta manera en conjuntos culturales muy diferentes. (2007, p.10)

### **2.2.3.1 Los memes como intermediarios de la cultura digital**

Jordi Cortés Marató (1997), explica que la transmisión cultural, los procesos de formación y movimiento de ideas que se imponen más o menos rápido en una época o en una sociedad determinada, siguen unos caminos que no son reductibles solamente a los que describen las teorías clásicas de la información o de la comunicación que estudian los canales, los sistemas de codificación, los medios de comunicación, etc., y que no se reducen tampoco a los mecanismos de difusión o transmisión cultural estudiados por los antropólogos o los sociólogos, sino que, supone además un proceso de asimilación mental y afectivo que se efectúa en interacción con el medio cultural, y que manifiesta los rasgos propios de un proceso evolutivo. Desde esta perspectiva, la transmisión cultural empieza a ser estudiada por la biología y, especialmente, por la etología, que no tienen reparo en hablar, en sentido fuerte, de evolución cultural más que de mera transmisión cultural.

Para Cortés (1997), la cultura puede ser entendida de manera informacional: una cultura es información transmitida entre miembros de una misma especie, por aprendizaje social mediante la imitación, por la enseñanza o por asimilación. Esta idea, según el autor, es defendida por Mosterín (1976) el cual afirma que no son los instrumentos, las vasijas, un arco, una rueda radiada, etc. objetos culturales en sentido fuerte; que por el contrario los son, las técnicas de fabricación de dichos instrumentos o las ideas en las que se basan. Esta concepción está muy relacionada con la llamada sociedad de la información y del conocimiento (temas que veremos más adelante).

Castaño (2013, p. 83), menciona que el concepto de meme es un concepto académico acuñado en 1976 por biólogo Richard Dawkins en su libro *El gen egoísta*. Dawkins propuso el meme, como un término Darwiano, centrado en el gen como un acercamiento de evolución cultural, definiéndolo como la unidad de transmisión cultural. Sin embargo, actualmente, podemos encontrar el concepto de meme por todas partes en internet, éste no hace alusión al concepto de Dawkins, pero sí con ciertos tipos de chistes, imágenes y tendencias populares entre los ciudadanos digitales.

Castaño (2013) también afirma que desde 1976, el término meme ha evolucionado, cambiado no sólo por diferentes autores y teóricos que siguen o critican la teoría de Dawkins, sino por su creador mismo. Las raíces del concepto crecieron distantes de su definición primigenia de una perspectiva darwinista, y comenzó a crecer en diferentes direcciones ontológicas. Esto se puede ver en los diferentes usos teóricos hacen de la plaza, por ejemplo, por Blackmore (1999);



Dawkins (1976, 1993).

Cortés (1997), afirma que la tesis «fuerte» de Dawkins es que los rasgos culturales también se replican. Si los rasgos genéticos se transmiten por replicación de los genes, los rasgos culturales se transmiten por replicación de los memes o unidades de información cultural. Por *analogía* con la agrupación de los genes en cromosomas, se considera también que los memes se agrupan en dimensiones culturales, que pueden aumentar con nuevas adquisiciones culturales. La gran diferencia es que, mientras los cromosomas son unidades naturales e independientes de nuestras acciones, las dimensiones culturales son construcciones nuestras. Así, la cultura no es tanto un conjunto de formas de conducta, sino más bien información que especifica dichas forma de conducta.

Según Castaño, en internet, el meme, es una unidad de información (idea, concepto, creencia) que se replica a través de internet (e-mail, chat, foro, redes sociales, etc.) en la forma de un hipervínculo, video, imagen o frase. Puede transmitirse como una copia exacta o bien cambiar y evolucionar. La mutación en la replicación puede ser por sentido, manteniendo la estructura del meme o viceversa. La mutación se produce por casualidad, adición o parodia, y su forma no es relevante. El meme en internet depende tanto del soporte como de un contexto social donde el transportador actúa como un filtro y decide lo que puede ser transmitido. Lo extiende horizontalmente como un virus de manera rápida y acelerando su velocidad. Puede ser interactivo (como un juego), y algunas personas lo relacionan con su creatividad. Su movilidad, almacenamiento y alcance están basados en la web (discos duros, teléfonos

móviles, servidores o la nube). Pueden ser fabricados como en el caso de los virus comerciales o bien, surgir como un evento fuera de línea tomados en línea. Su objetivo es ser conocido lo suficientemente bien para ser replicado dentro de un grupo.

En general, las características de los memes en internet son las mismas que los memes virus, sin embargo, los memes en internet tienen una forma única de difusión y de mutación que es disyuntiva entre los significados y la estructura, hasta el punto que cambiando ambos se crearía algo diferente. Sin embargo, un meme en internet puede ser pasado y conservar el significado y la estructura, pero cambiando la forma. La forma de los memes en internet es muy variable, por ejemplo, la misma escena con otros personajes y con otros fondos. Además posee su propio método de mutabilidad dependiendo del contexto (por ejemplo, personas sin internet no podrían entender memes de internet).

Por otro lado, los memes (en plural y como discurso social) son una institución humorística puesto que son una serie de reglas que estandarizan el humor en internet.

Esta institución se expresa a través de un género discursivo. El meme en singular es un género discursivo gráfico, utilizado en internet principalmente con fines humorísticos. Este género discursivo tiene un gran parecido con la caricatura. En el caso de movimientos estudiantiles como los sucedidos en Chile en el 2011, el meme se parece al cartón político.

Holzmann, opina que los memes no son sólo un género discursivo, sino un lenguaje o código meme utilizado en internet con fines humorísticos, por medio

de iconos, pictogramas y otros símbolos que transmiten mensaje kinésicos, emociones y sentimientos que pueden complementarse con un texto para formar un mensaje. (2012, p.19)

Holzmann opina, que en el caso del movimiento estudiantil chileno del 2011, los memes “son una forma de adoctrinamiento político que funciona por repetición de ideas, a través de la motivación ociosa y humorística de sus contenidos, terminando en la inserción de ideas y el convencimiento inconsciente de la audiencia, sobre lo que está defendiendo. Los memes son parte de la autonomía y la auto-información, auto-gestionada, practicada por los movimientos sociales juveniles desde principios del siglo, esto también tiene que ver con el constante uso de las tecnologías (Baeza y Sandoval, 2009, cit. por Holzmann, 2012, p. 41)

Holzmann (2012) menciona que de acuerdo a la experiencia vivida en Chile en 2011, los memes tienen un gran parecido a la caricatura política. Así los memes poseen algunas de las características de las caricaturas o cartones políticos:

- a) Generan una forma de expresar opinión (Abreu, 2000).
- b) Manifiestan un discurso de ruptura y transgresor. Produciendo así un discurso crítico y subversivo. Imponiendo un determinado contra-discurso, con la utilización de la parodia en la materialización discursiva de los textos: el juego de palabras de doble sentido, la metáfora entre otros recursos lograr quebrar silencios de dominación (Massi, 2008).
- c) Buscan movilizar al público que las consume junto con invitarlos a la reflexión. Así estos medios constituyen la voz de la resistencia (Massi, 2008; Antezana, 2006)

- d) Denuncian las contradicciones, las hipocresías, las mediocridades y la corrupción que se advierte de una determinada región, desenmascarando con ello la incompetencia de los políticos y autoridades, en una especie de exasperada catarsis emocional. (Massi, 2008)
- e) Representan la creación de un mundo inverso, controlado por el pueblo como medio eficaz de contestación del mundo oficial. Corresponde a una anti-sociedad que es una sátira subversiva del discurso dominante en la sociedad. Siendo la risa constituyente en este marco, su motor indispensable (Antezana, 2006).

#### **2.2.4 Aspectos críticos de la cibercultura**

En capítulos posteriores hablaremos de la alfabetización mediática, de las nuevas concepciones de lectura y de la literacidad crítica mediática. En todas estas concepciones es importante destacar la necesidad de transformar, como educadores, nuestras ideas y creencias en relación a los conceptos tradicionales de lectura. Es decir, necesitamos reconocer que la función condicionante de la cultura debería incidir en un reconocimiento de que lo que se lee en la escuela no son sólo libros de texto y que nuestros estudiantes no sólo leen lo que en la escuela se les proporciona. Los estudiantes, al estar expuestos a los medios de comunicación interactivos, también “hacen una lectura” de lo que se ve, lee y escucha en los medios a los que ellos tienen acceso como la televisión, los videojuegos, el cine e internet a través de todos los dispositivos tecnológicos interactivos.

Una lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación interactivos o de la web 2.0 tendría que, como veremos más adelante, llevar al reconocimiento de las relaciones de poder ejercidas por éstos, y del contenido ideológico transmitido por los mismos. En este sentido, a continuación desarrollaremos tres conceptos relacionados como los medios y cómo estos tienen incidencia en la conformación de la sociedad: la ideología, la consciencia y la hegemonía. Grosso modo, se puede decir que la ideología es un sistema de ideas expresado en la comunicación; que la consciencia es la esencia o la totalidad de las actitudes, opiniones y sentimientos que defiende un individuo o un grupo y que la hegemonía es el proceso en virtud del cual se transmite la ideología “dominante”, se forma la consciencia y se ejerce el poder social.

#### i. Ideología

Para Lull (2009, p.19), en el sentido más general y positivo, la ideología es pensamiento organizado: complemento de valores, orientaciones y predisposiciones que forman perspectivas ideacionales expresadas a través de la comunicación interpersonal y de la comunicación mediada tecnológicamente. Hechos históricos o empíricamente verificables o no, pueden constituir una ideología. Pueden estar organizadas de manera inflexible o flexible. Algunas ideologías son complejas y están bien integradas; otras fragmentadas. Algunas lecciones ideológicas son temporales; otras permanecen. Algunas se encuentran con una fuerte resistencia de quien las recibe; otras obtienen un éxito expedito formidable. Sin embargo, la indeterminación de la forma de la ideología no debería hacer que ésta es menos importante.

El pensamiento organizado nunca es inocente en ningún lugar, pues tiene un valor histórico que solamente podemos percibir conociendo el carácter de su escala. Las ideologías conciernen a sus orígenes, a sus asociaciones institucionales y a los fines con que se las instala, aunque estas historias, y relaciones nunca sean del todo claras. (Lull, 2009, 19; Quintero, 2003, 13)

Bien se pueden representar, a través de la ideología, los valores y las agendas públicas de los estados, de los grupos religiosos, de los candidatos y movimientos políticos, de las organizaciones de negocios, de los colegios profesionales, de los sindicatos y hasta de los equipos deportivos profesionales y las bandas de rock. Sin embargo, es más común relacionar la ideología con la relación a gran escala que se da entre la información y el poder social en contextos político-económicos. Así que quienes poseen el poder económico y político lo van a defender buscando una diversidad de canales por las que lo puedan transmitir.

La *ideología dominante*, erigidas por élites de información, se organiza a partir de la manipulación de la información y del imaginario social, la cual ayuda a mantener los intereses materiales y culturales de sus creadores. El poder o dominación de estas élites de información se encuentra en la facultad que tienen para emitir públicamente sus sistemas de ideas preferidos. Por lo tanto, entre más representada y comunicada sea una ideología, más fuerte es.

Los medios de comunicación masiva, incluido internet, suelen exaltar y engrandecer algunas preferencias ideológicas haciéndolas llegar una cada vez mayor audiencia, de manera convincente a través de imágenes y frases retóricas,

con lo cual las legitiman. Lull (2009), menciona que dado que la autoría de la agenda de la televisión está, en última instancia, en manos del *establishment* político, económico y cultural de la sociedad, la información seleccionada con frecuencia se petrifica para formar tendencias ideológicas que representan excesivamente los intereses ideológicos de los poderosos y sub-representan los intereses de los demás.

Este control, menciona Ojeda, “al que se ven sometidos los medios de comunicación deriva en una reproducción, construcción y derribo de realidades sociales y culturales conceptualizadas a través de ideologías, más allá de las reflexiones acerca de si estas son capaces de estructurar o no el modo de pensar de los receptores” (2008, p. 26)

Quizá la televisión sea el vehículo más evidente de la dominación ideológica, pero todos los medios de comunicación masiva, incluyendo aquellas formas menos reconocidas, como los menús impresos de los restaurantes y las guías de museos transmiten mensajes que sirven a los intereses de algunos grupos y no de otros. Tenemos también otros ejemplos que se muestran a continuación:

- ❖ Los sellos de correo como los que a continuación se muestran donde difunde distintos tipos de ideologías como la del reconocimiento del día Internacional de la Lengua materna, la del día Mundial del Síndrome de Down o el del afianzamiento de las tradiciones como es el sello de correo conmemorando el día de muertos, tradición mexicana. Ver figura 1.

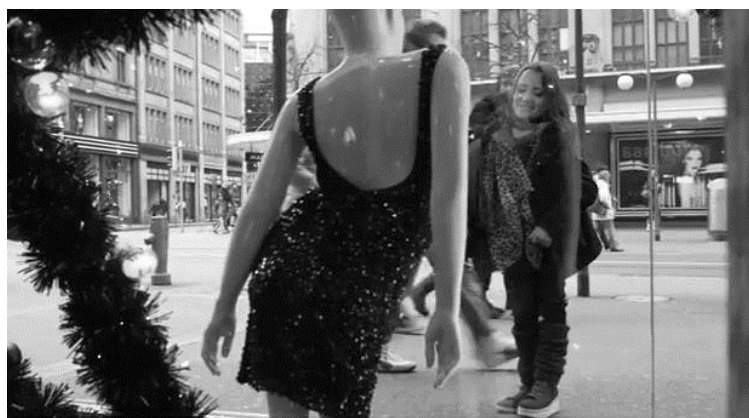
**Figura 1. Sellos de correo mexicano con representaciones ideológicas**



Fuente: Club Hidalgo Fidatélico, 2013; Ecuador filatélico, 2012; Correos de México, 2012

- ❖ Los escaparates de las tiendas, como el que se ha señalado en el link donde la ONG Infirmis, la cual vela por los derechos de las personas con discapacidad, y con el apoyo con tiendas de la zona más prestigiosa de Zúrich la Bhanhofstrasse, ha creado ha serie de maniqués con discapacidad a partir de modelos reales. Como se puede ver en el video difundido por YouTube y las redes sociales, el objetivo de la ING fue celebrar el 3 de diciembre el día Internacional de la discapacidad y con ello hacer reflexionar sobre hasta qué punto las personas con discapacidad están integradas a la sociedad. Ver figura 2 y 3.

**Figura 2. Maniquí con discapacidad visten los escaparates de las tiendas de Zúrich.**



Fuente: Nukleo Blog. (2013)



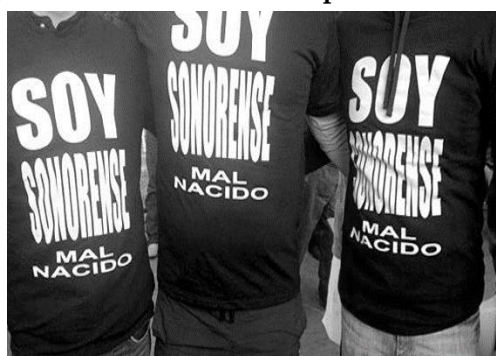
**Figura 3. Maniqués y sus modelos con discapacidad**



**Fuente: Patricia Ruiz- Ruescas (2013)**

- ❖ Calcomanías para automóviles y las camisetas con inscripciones, como las que observamos en la figura 4 y 5, una fotografía de personas que portan el mensaje “Yo soy sonorense mal nacido”, un grupo de personas que se opusieron a la imposición de un nuevo impuesto creado por el gobierno de Sonora.

**Figura 4. Camisetas con inscripciones ideológicas.**



**Fuente: Sin embargo.com (2013)**

**Figura 5. Camisetas *No + Impuestos*, del movimiento *Soy sonorense malnacido***



**Fuente: Malnacido Apocalíptico (2013)**

Lull (2009), menciona por otra parte que otro elemento importante del análisis ideológico es la publicidad. El autor resalta que los anuncios publicitarios no sólo venden productos, servicio o ideas aisladas. Venden sistemas ideacionales de múltiples estratos integrados, que defienden, interpretan y proyectan imágenes interdependientemente de productos, consumidores idealizados que se benefician con la venta de los productos y, lo más importantes, la estructura política, económica y cultural –junto con los valores y la actividad social que sustenta – que corona todo eso y presumiblemente hace posible la actividad misma del consumo. El éxito de un anuncio publicitario depende de la química interpretativa que se dé entre las plausibles situaciones de consumo imaginadas y las estructuras de valores familiares y aceptados. A continuación se muestran dos anuncios publicitarios en los que se intentan reproducir valores e ideologías. El anuncio de la figura 6, en el cual para convertirte en superhéroe de perritos sin hogar necesitas un Smartphone 4G, que te dé la oportunidad no sólo de realizar una acción heroica (que bien pudiera quedarse en silencio) sino para publicarla en las redes sociales con dos fines: buscarle un nuevo dueño al perro con lo que

se promueve la filosofía del cuidado animal; promover el acto heroico y buscar la valoración de la acción con uno o varios likes consiguiendo fans, con lo que busca promover la ideología del “superhéroe” de Nietzsche, en la cual el hombre se supera así mismo.

**Figura 6. Campaña 2014 de telefonía móvil Telcel “Superhéroe de perritos sin hogar”**



**Fuente: Telcel (2014)**

La figura 7, es una imagen publicitaria de la Expo Ganadera del Estado de Sonora, que en su versión 2013 celebraban su 30 aniversario. En la imagen se muestra la imagen de una joven vestida de vaquera, seguida del slogan “seguimos teniendo el mejora ganado”, evidentemente se busca transmitir ideas discriminatorias, sexista y ofensiva hacia las mujeres al compararlas con los ejemplares de ganado bovino, equino, ovino y otros que se muestran en la exposición.

**Figura 7. Anuncio publicitario con ideología sexista y discriminatoria**



**Fuente: Demián Duarte (2013)**

Los anuncios comerciales no sólo afirman, refuerzan y dan como referencia obligada las ideologías preferidas, sino que además con frecuencia sugieren que los productos y los servicios existen para contribuir a crear un mundo mejor, a pesar de que en muchos casos hay evidentes pruebas de lo contrario. Como en el caso de Coca-Cola, donde por un lado puede promover ideas “positivas” como la de la campaña “razones para creer” como convirtiéndose en el eje de la superación de la humanidad como se muestra en la figura 8; pero por otro, puede celebrar convenios de colaboración con países como México en su campaña “cruzada contra el hambre” con lo que eterniza la mala nutrición de grupos vulnerables como los indígenas y viola el derecho a la salud y la alimentación de los ciudadanos.

Comunidades que no tienen acceso de agua potable pero en sustitución reciben, gracias a esta alianza, sólo botellas de Coca-cola como lo podemos observar en la figura 9. (CiudadCCS, 7 de mayo de 2013).

**Figura 8. Campaña de Coca-Cola Razones para creer**



Fuente: Coca-Cola (2014)

**Figura 9. Mujeres indígenas hidratándose con Coca-Cola beneficiadas con el convenio Cruzada contra el hambre del gobierno mexicano**



Fuente: CiudadCCS (2013)

Por otra parte, para Lull (2009), la ideología transmitida por los medios en cualquier contexto político, económico y cultural está representada en parte en el lenguaje, que además se articula y se interpreta mediante el lenguaje y otros códigos y modos muy elaborados- incluidas las formas visuales y musicales- que luego a su vez la gente interpreta y utiliza en la interacción social de rutina. Estos procesos son todos, parte del efecto ideológico. Comprenden los sistemas de imagen mediacionales que pueden a su vez dividirse en mediación tecnológica y mediación social.

Según este autor, la mediación tecnológica, como su nombre lo dice, se refiere a la intervención de la tecnología de las comunicaciones en la interacción social. Las tecnologías de la información y los dispositivos tecnológicos con acceso a internet dentro de la web 2.0, transmiten valores, perspectivas e ideas a personas de diversas culturas, clases sociales y edades de todo el mundo. Los niños por supuesto, son consumidores mediáticos particularmente entusiastas. Independientemente de cuál sea la fuente de la imaginación o el contenido

específico, es evidente que en todo el mundo se está dando una transformación de los personajes y los relatos folclóricos que pasan de los medios gráficos a la televisión. Por su puesto, cada vez que una narración pasa de una tecnología a otra, las representaciones ideológicas también cambian. Un medio de comunicación masiva no es un recipiente que lleva ideas de un lugar a otro, sino que constituye en sí mismo una forma subjetiva, interpretativa e ideológica (Martín Barbero, 1993, p. 102 cit. por Llul, 2009, p- 33).

La mediación social se refiere a cómo los miembros de una audiencia reconocen, interpretan, interpretan, editan y utilizan las representaciones ideológicas de los medios en su construcción social de la vida diaria.

#### **i. Consciencia**

Lull, afirma que los sistemas de imagen ideológicos no pueden asignar sentido. No siempre las consecuencias de la comunicación satisfacen los objetivos del emisor del mensaje. Aun así, la mayor parte de la gente de las sociedades avanzadas no sólo está masivamente expuesta a los medios, sino que además depende de ellos para muchas cosas. La influencia que se ejerce sobre la consciencia a través de la transmisión de ideología es tal que las instituciones poderosas de la sociedad pueden infiltrarse en el pensamiento y afectar las acciones humanas.

Aun cuando los miembros de las audiencias rechacen llanamente las ideas expresadas por los medios de comunicación masiva, sólo lo pueden hacer después de haber presenciado y, has cierto punto, reconocido y contemplado, ciertos temas que son dominantes en las configuraciones ideológicas y que fueron

movilizados ante la audiencia. Por supuesto la consciencia no es fija; es inestable y maleable. Las moldean los medios, pero también otras fuentes de información. Con todo, la consciencia refleja la inevitable infiltración de temas ideológicos transmitidos por los medios de corriente dominante de un modo que tiende a formar un pensamiento y una conducta social concordante. Además, la formación de la consciencia no siempre es evidente en sí misma. La consciencia debe reflejar los temas y las pautas dominantes e influyentes de la representación ideológica transmitida por los medios (Lull, 2009).

Cuando se repiten una y otra vez ciertos temas ideológicos puede insertar profundamente determinadas ideas en la conciencia individual y colectiva de los miembros de la audiencia. El efecto persuasivo no sólo en el momento de la exposición, sino que se queda grabado en el subconsciente de manera permanente. Ciertas expresiones particulares y los valores y supuestos que ellas sustentan permanecen como una especie de inventario de ideas en suspenso en los sistemas de memoria de la gente. Estas huellas que quedan en la memoria ideológica reaparecen cuando se da un contexto semejante. La conciencia no implica necesariamente una percepción completa y fluida. Un ejemplo extremo de influencia ideológica indirecta y apenas advertida es la persuasión subliminal: el intento de manipular la conducta infiltrando ideas en el subconsciente.

Los mensajes subliminales están insertos en los textos de los anuncios publicitarios y en el contenido de los demás medios. Con frecuencia están destinados a aumentar el atractivo del producto apelando a deseos inconscientes no formulados. Los mensajes subliminales están basados en los principios

motivacionales derivados de la teoría psicoanalítica freudiana, el carácter persuasivo de los mensajes subliminales se debe a la capacidad que tienen para provocar la liberación subconsciente de la energía sexual reprimida y de apelar a la “pulsión de muerte”. A pesar de la relevancia de la persuasión subliminal y de que varios organismos industriales y gubernamentales hayan debatido sobre el tema y hayan terminado prohibiéndola, son pocas las evidencias científicas que se tienen de ella.

## **ii. Hegemonía**

Hegemonía es el poder o la dominación que un grupo social ejerce sobre otros. Este concepto puede denotar la “interdependencia simétrica” de las relaciones políticas, económicas y culturales entre los Estados nacionales y en el conjunto de estos (Straubhaar, 1991, cit. por. Lull, 2009, p. 50) o las diferencias entre las diferentes clases sociales dentro de una misma nación. La hegemonía es “dominación y subordinación en el campo de las relaciones estructuradas por el poder” (Hall, 1985, cit. por Lull, 2009, p. 50). Pero la hegemonía es más que el poder social mismo, es un método destinado a obtener y mantener el poder.

De acuerdo con la teoría de la hegemonía ideológica, los medios son instrumentos utilizados por las elites dirigentes para “perpetuar su poder, su riqueza y su status [popularizando] su propia filosofía, su propia cultura y su propia moral” (Boggs, 1976, p. 39, cit. por. Lull, 2009, p. 51). Los medios masivos se limitan a “introducir en la conciencia individual elementos que de otro modo no aparecerían en ella pero que no serán rechazados por esa conciencia porque



son patrimonio común de la comunidad cultural” (Nordestreng, 1977, p. 276, cit. por Lull, 2009, p. 51)

Las ideologías vehiculizadas por los medios se reafirman y fortalecen por obra de un sistema eficazmente entretejido de agencias distribuidoras de información y de prácticas sociales que se dan por sentadas y terminan impregnando todos los aspectos de la realidad social y cultural. Los mensajes que sustentan el *status quo* y emanan de las escuelas, las organizaciones comerciales y políticas, los sindicatos, los grupos religiosos, las fuerzas armadas y los medios de comunicación masiva encajan perfectamente desde el punto de vista ideológico. Este proceso de influencia ideológica, interarticulado, cuyos elementos se refuerzan recíprocamente, es la esencia de la hegemonía.

La hegemonía no es una estimulación directa del pensamiento o la acción, sin embargo, constituye un “marco para todas las definiciones rivales de la realidad en el campo de la clase dominante con lo cual las alternativas posibles siempre están dentro de su horizonte de pensamiento. La clase dominante determina los límites- mentales y estructurales- dentro de los cuales «viven» las clases subordinadas y dentro de las cuales dan sentido a su subordinación de un modo que se mantiene la dominación de la clase dirigente sobre ellas (Hall, 1977, p. 333, cit. por Lull, 2009, p.52)

La hegemonía implica un acuerdo voluntario de las personas de ser gobernadas por principios, reglas y leyes que, según ellas creen, responden a sus mejores intereses, aunque en la práctica real no sea así. La esencia de la hegemonía está dada por las relaciones que los principales organismos socializadores y difusores

de la información en una sociedad mantienen entre sí y con las orientaciones ideológicas socialmente aceptadas, acumulativas e interactuantes, que ellos mismo crean y sustentan.

### **2.2.5 De la cultura digital a la sociedad del conocimiento**

Hasta aquí hemos analizado la influencia del papel que tiene la tecnología en la cultura y cómo su uso ha conformado la cultura digital. Ahora, pasaremos a la reflexión de la sociedad de la información y de conocimiento.

Como vimos en los apartados anteriores, las TIC tienen un papel definitorio en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad a partir de ejes de acción en los que destaca la economía, los procesos productivos y la educación. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son el motor más importante del desarrollo y el progreso, es decir, son el elemento primordial para la conformación de la sociedad de la información. Una sociedad de la información que se ha transformado al mismo tiempo que lo ha hecho la web, al pasar de ser lineal y sólo de lectura a una web interactiva, colaborativa, dinámica. Por lo que podríamos pensar que la sociedad de la información es también una comunidad activa, que se gesta y se transforma.

El término sociedad de la información está relacionado con conceptos como economía del conocimiento y sociedad en red, es un término que se ha usado con frecuencia para explicar el estado actual de nuestra vida. La sociedad de la información está basada en una tensión histórica entre el poder material para

procesar información abstracta y la búsqueda de la sociedad por darle significado a su identidad cultural (Wilson, Kellerman y Corey, 2013, p. 17). Para estos autores la sociedad de la información no es algo que pueda ser fácilmente medido, por lo que constituye más un proceso que un estado de la sociedad.

Webster (2006) establece cinco definiciones de sociedad de la información, cada uno de los cuales presenta criterios de identificación para el siguiente. Estas dimensiones o criterios son: tecnológica, económica, ocupacional, espacial y cultural.

Estos no tienen que ser mutuamente excluyentes aunque algunos teóricos enfatizan uno u otro factor en la presentación de sus escenarios particulares. Sin embargo, lo que estas definiciones comparten es la convicción que los cambios cualitativos en la información están provocando nuevos pequeños cambios cualitativos en el sistema social, la sociedad de la información. A continuación Wilson, Kellerman y Corey (2013, p.17), presentan la explicación de las dimensiones propuestas por Webster:

i. Dimensión tecnológica

Desde lo tecnológico, la primera fase del surgimiento de la sociedad de la información se dio con el desarrollo y la adopción de las bases de la conectividad más allá del teléfono: la introducción del ordenador personal en 1970 y la generación de las comunicaciones informáticas electrónicas, primera vía Telnet 1970-1980, seguido por el Internet en la década de los noventa. Esta fase ha sido seguida por una segunda, llamada conectividad móvil a partir de 1990, marcada primero por la adopción generalizada del teléfono móvil y los ordenadores

portátiles, y más recientemente tipificada por la fusión de teléfonos y ordenadores portátiles a través de la suministro de conectividad a Internet vía *Smart Phones* y viceversa a través de *tablets*.

ii. Dimensión económica

En el ámbito económico, la sociedad de la información fue definida a mediados de 1990 por la Comisión Europea como “en una sociedad de la información, la información es el producto (*commodity*) más importante” (Comisión Europea, 1996, p. 7). Aún no se ha llegado a una condición económica tal, aunque se puede sostener que dispositivos tecnológicos usados para la información y la comunicación, como los ordenadores y teléfonos móviles, más que la información en sí misma, se han convertido en los artículos mercantiles más importantes. Es más, parece aún más costosa la compra y mantenimiento de máquinas de información, como computadoras, impresoras y teléfonos móviles, que comprar la mayor parte de los archivos de información que éstos transmiten, procesan y guardan.

iii. Dimensión ocupacional

La perspectiva ocupacional de la sociedad de la información fue una de las primeras utilizadas para definir e identificar la era de la información. Se le llama así en la medida en que una sociedad tenga ocupación laboral centrada en la información. Es decir, una sociedad conducida por personas ricas en información, pero sobretodo, personas que saben manipular y procesar la información.

iv. Dimensión espacial

Se puede definir la dimensión espacial de la sociedad de la información como una sociedad en la cual se han traspasado las barreras del espacio y del tiempo, y en la se puede enviar y recibir información con ayuda de dispositivos electrónicos como tabletas, *Smart Phones* y ordenadores portátiles.

v. Dimensión cultural

Autores como Masuda, entienden a la dimensión cultural de la sociedad de la información como una sociedad que evoluciona al dejar de consumir objetos materiales para convertirse en una sociedad con una floreciente capacidad creativa como una característica del estado intelectual del ser humano. Wilson, Kellerman y Corey, piensan, y estamos de acuerdo con ellos, en que esta perspectiva es una visión utópica que nunca se podrá observar en la realidad. Sin embargo, existe una gran oportunidad para las culturas populares, en contacto con las tecnologías de la información, de tener desarrollo intelectual a través de muchas formas, como por ejemplo: el acceso instantáneo a libros y artículos, e-learning, el rápido e intenso contacto entre académicos utilizando e-mail. Todo esto con el apoyo de las tecnologías de la web 2.0., como son las redes sociales, documentales o películas vía YouTube o transmisión de audio en diversos formatos como MP3.

De acuerdo a la definición de Webster podemos decir que la sociedad de la información es aquella en la que ha habido un proceso de desarrollo tecnológico basado en la conectividad que ha permitido el acceso a la información desde cualquier parte en donde estemos gracias a la disminución de espacio y tiempo. Sociedad en la que además, ha provocado cambios económicos basados por un

lado en la información misma, y por otro, en los productos tecnológicos informáticos; y que gracias a esta dinámica, hay un acercamiento de la información, la cultura y las artes a toda la sociedad; y una revolución conceptual en el ámbito laboral y ocupacional.

Como esta definición existen otras que nos pueden ilustrar la percepción de la sociedad de la información en la que vivimos. Así para Castells, la: "Sociedad de la información es una fase de desarrollo social caracterizada por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y Administración Pública) para obtener y compartir cualquier información, instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma en que se prefiera" (1998, p.20).

Por su parte Masuda, menciona que la sociedad de la información es la: "Sociedad que crece y se desarrolla alrededor de la información y aporta un florecimiento general de la creatividad intelectual humana, en lugar de un aumento del consumo material" (1984, p 55).

La tecnología, las características particulares de la sociedad y su nivel de apropiación de la cultura, son elementos a considerar dentro de la reflexión sobre la sociedad de la información. Al respecto Garduño menciona que:

*En este contexto, la sociedad de la información [se puede observar] como el espacio social altamente dinámico, abierto, globalizado y tecnologizado, donde el conjunto de relaciones sociales (acción e interacción de los individuos, procesos de producción material y espiritual) se apoyan y realizan a través de la información. Así, cada comunidad, región o estado puede tener su particular forma de organización social y podría estar*

*transitando por diferentes niveles de desarrollo, y por los distintos tipos y niveles de ideología, economía, cultura, y educación que practican, así como por la forma en que sus seres sociales generan, seleccionan, procesan, almacenan, buscan y usan la información para la vida. Esta última apreciación parecería tomar dimensiones protagónicas y definitivas en la denominada Sociedad de la Información, la cual se apoya en dos vectores determinantes: la educación y la información sobre una estructura tecnológica. (Garduño 2004, p. 4)*

Otra definición de sociedad del conocimiento menciona que es una:

*"[...] forma de desarrollo económico y social en el que la adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y diseminación de la información con vistas a la creación de conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones, juega un papel central en la actividad económica, en la creación de riqueza y en la definición de la calidad de vida y las prácticas culturales de los ciudadanos". (Comisión Europea, 1997)*

Estas definiciones nos llevarían a pensar que la sociedad de la información ya no es sólo la sociedad en la que se usa la tecnología informática de punta con que realiza sus actividades cotidianas en materia económica, laboral o educativa; en la que se obtiene fácilmente la información para poder hacer uso de ella de acuerdo a nuestras necesidades, sino que se da un salto al procesamiento de la información para convertirla en conocimiento aplicable e innovador. Un conocimiento que se convierta el motor de desarrollo al transformar, actualiza,

modernizar y hacer más práctica la vida diaria, transformado a la sociedad en la sociedad del conocimiento.

### **2.2.6 Sociedades del conocimiento y educación**

Las transformaciones de orden tecnológico de las hemos hablado en los apartados anteriores han provocado la concepción de una nueva sociedad, llamada Sociedad del Conocimiento. El término de Sociedad del Conocimiento fue acuñado por Peter Drucker en 1969, pero fue en la década de los noventa cuando tuvo su auge. Rodríguez, menciona que la Sociedad del Conocimiento se encuentra en constante construcción y desarrollo, y es la resultante de la institucionalización y progreso de la ciencia. Menciona, además, que el conocimiento siempre ha sido un factor de producción y que en nuestros días, el conocimiento se conjuga como la capacidad de administrar, almacenar y transmitir grandes cantidades de información a bajo precio convirtiéndose en un elemento central de los procesos organizativos y de la sociedad. (Citado por Rodríguez y Palma, 2010, p.1)

Sin embargo, hablar de sociedad del conocimiento hace referencia a un término nombrado en singular, como si fuera un producto terminado. Este término en singular no considera la individualidad de cada sociedad, ni su cultura, ni su ideología. Por el contrario la UNESCO (2005), busca ahora una mayor conciencia para pensar que las tecnologías de la información y la comunicación como técnica creada por el hombre como parte de su cultura, al integrarse a distintas



realidades en las que se procesa y transforma la información, determinaría distintas sociedades de conocimiento. Esta organización rechaza que las tecnologías de la información y la comunicación, desde una mirada fatalista y determinista, nos lleven a conformar una única sociedad posible. Se busca entonces pensar en sociedades de conocimiento, en plural. Concepto con una visión más amplia que abarque dimensiones éticas, sociales y políticas.

Para la UNESCO la sociedad del conocimiento es

*La capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía en engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación. (2003, ¶3)*

La visión de la UNESCO (2005) en relación a las sociedades del conocimiento, las conciben como sociedades en las que:

- i. La educación y el espíritu crítico tienen un papel preponderante en la construcción de sociedades del conocimiento al valorar no sólo a internet e información multimedia como único medio de conocimiento, sino que se realce a otros medios como la prensa, la radio, la televisión y sobretodo la escuela.
- ii. Una sociedad en la que se pueda integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presente y futuras.

- iii. Una sociedad en la que no se reduce sólo a ser sociedad de la información, sino una en la que los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñen un papel importante en el desarrollo humano.
- iv. Son comunidades en redes que promueve una mayor conciencia de los problemas mundiales como: los daños a la naturaleza, los problemas económicos, los riesgos tecnológicos y la pobreza.

Para Cobo, la educación del presente siglo está obligada a avanzar en la dirección y a la velocidad adecuada para enfrentar los nuevos retos y oportunidades que presentan las sociedades de conocimiento. Afirma además, que existe una estrecha relación entre la generación del conocimiento, la educación y el uso de las nuevas tecnologías y que por ello es muy importante analizar los aspectos que las nuevas tecnologías han venido a modificar, sobre todo en el ámbito educativo. (2009, p.298)

Para Sanz, el análisis estratégico del papel del conocimiento procede fundamentalmente de las teorías postindustriales. Ya que en las sociedades industriales, el conocimiento se aplicaba como inversión tecnológica productivo y la sustitución de la máquina para el trabajo. Después, en las sociedades post industriales se asume el conocimiento como objeto de producción tecnológica: el saber se produce, se almacena y usa industrialmente para producir más saber. La información incrementa la información, dando como resultado una nueva estructuración social. (2006, p.200) Este autor, se apoya en los argumento de Lyotard (1984, p. 95 cit., por Sanz 2006, p. 2020) para presentar a la nuevas

tecnologías de la información como un cambio de paradigma en torno al que se fijan las representaciones del saber socialmente valorado como necesario.

La concepción posmoderna del conocimiento, lo configura como la aplicación tecnológica; y la reflexión en relación a éste va más allá de cuestionar la veracidad del mismo sino en su aplicabilidad, es decir, ¿para qué sirve?, a esta pregunta le sigue otra ¿se puede vender?, transformando desde esta perspectiva el conocimiento en un objeto mercantil. (Katz, 2000, p. 207; Sanz, 2006, p. 202)

Para Sanz, el conocimiento tecnológico ha adquirido un gran prestigio y una posición estratégica en el contexto de las transformaciones de la sociedad actual, lo convierte en un objeto de interés y competencia por su adquisición: "En su forma de mercancía informacional, indispensable para la potencia productiva, el saber ya es, y lo será aún más, un envite mayor en la competencia mundial por el poder... Las potencias se pelearán por dominar las informaciones: la enciclopedia de mañana son los bancos de datos" (1984, p.95 cit. por Sanz, 2006)

El punto humanista de la educación se transforma, pues la adquisición del conocimiento como un aspecto indispensable para la formación del espíritu y de la persona integral cae en desuso, y la formación tiende a reducirse a formas codificadas y transferibles, esquemas de orientación práctica, saber hacer contextualizado (competencias) y habilidades específicas en la perspectiva del mercado. La mercantilización del conocimiento que invade la vida universitaria y profesional socava el tinte utópico que la modernidad asignó al conocimiento como instrumento de emancipación, marcando una separación radical entre la educación vinculada a un compromiso social y la asunción como "inversión",

ligada a un fin privado. Inserto en una sociedad consumista, el saber cumple la función de incrementar el estatus o el ascenso profesional. (Sanz, 2006)

Sin embargo, el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la educación requiere un contexto de apropiación. Pues de nada sirven las más sofisticadas versiones de las TIC desvinculadas de proyectos educativos planeados, de experiencias organizadas o intenciones pedagógicas y sistemáticas, ya que sólo se utilizarán de manera instrumental sin repercutir en la mejora de la calidad en la educación. (UNESCO, 2002)

Para Sevillano, las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación se consideran como un factor que impulsa el desarrollo de la educación. El hecho de la presencia de productos multimedia transforma los sistemas de aprendizaje y con ello la exigencia en los docentes de nuevos saberes de carácter instrumental, procedimental y profesionalizador. (2008, p.13)

Es de crucial importancia que la pedagogía se centre no sólo en el uso técnico de las nuevas tecnologías, sino en la generación de procesos didácticos que faciliten una apropiación productiva y creativa de la cultura escolar. Se plantea entonces que el ciudadano contemporáneo posea capacidades fuertes en lectoescritura, en análisis y comprensión crítica del entorno social, en trabajo en equipo y en decodificación y uso de los medios de comunicación para que el uso de las TIC no sea el fin, sino el medio de una relación pedagógica para el conocimiento, el afecto y la interacción con el otro y con el entorno. (Delors, 1994; Sanz, 2006)

## **2.3 COMPETENCIAS DIGITALES Y MEDIALES**

### **2.3.1 Concepto de competencia**

El concepto de competencia ha venido a permear primeramente el ámbito laboral y después el ámbito educativo. El concepto de competencia es un término polisémico y complejo, que se puede prestar a una serie de matices e interpretaciones dependiendo del contexto desde el cual se analice. En este sentido, se puede decir que el “concepto de competencia es confuso, equívoco multifacético y de alto riesgo en educación”. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 60)

Algunos autores consideran que el concepto de competencia tiene que ver con habilidad o destreza, mientras que otros los diferencia de estos vocablos. Según el diccionario de la Real Academia Española (2006), competencia se refiere a pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. La etimología de la palabra competencia se deriva del verbo latino “*competeré*”- palabra que en su raíz latina proviene del prefijo *com* que significa con y de *pétere* que significa aspirar, tender -. Por lo tanto, *competencia* significa literalmente con aspiración, con tendencia. De *competere* proviene a su vez los términos *competir* y *competer*. En el concepto de competencia se encuentran implícita una doble connotación:

Por un lado, alude a la acción de *competir*, a la relación que se establece entre los que aspiran a la misma cosa; o porque dichas personas, o productos, rivalizan en poseer un determinado grado de calidad o excelencia. Por otro, se hace alusión a *competer*, o *incumbir*. Es la atribución por la que una persona, empleado o

autoridad le incumbe, es el *competente*, en un determinado campo o asunto. Por extensión se alude también a la cualidad o aptitud de una persona competente. Es decir, se aplica a la persona que tiene el marco legal o autoridad para resolver ciertos asuntos; o a la persona que posee conocimientos de una ciencia o materia; o el profesional que es un experto y apto en el desempeño de una determinada actividad. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.64)

Dada la diversidad de definiciones presentadas por diversos autores con relación al concepto de competencia, se presentan a continuación a aquellos más representativos:

**Cuadro 1. Diferentes conceptos de competencia**

CONCEPTOS DE COMPETENCIA	
AUTOR	DEFINICIÓN
Perrenoud, 2004, p.174	“Una competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dice en qué momento hay que empezar una determinada acción).”
Spencer y Spencer, 1993, p.4	“Las competencias son motivos, rasgos, conceptos de sí mismo, actitudes o valores, el conocimiento de contenido, o habilidades cognitivas o de comportamiento: cualquier característica individual que se pueda medir.”
Hager, 1998, p. 533	La competencia está más relacionada “con un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular. No se trata de seguir recetas simplistas.”
Weinert, 2001, citado por Mulder, Weigel y Collings, 2008, p.5	“La competencia incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño.”
Sagi-Vela, 2004, p.86	“Las competencias son un conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber hacer y saber estar) que, aplicados en el desempeño de una determinada responsabilidad o aportación profesional, aseguran un buen logro”.
Achtenhagen, 2005, citado por Mulder, Weigel y Collings, 2008, p.6)	“El concepto de competencia utilizado en el estudio del PISA-VET <sup>7</sup> comprende la competencia cognitiva (conocimiento), la competencia funcional (destrezas), competencia social y la auto competencia”

<sup>7</sup> Para Mulder, Weigel y Collings, 2008, PISA-VET (*Programme for an International Student Assessment for Vocational Education and Training*): el proyecto PISA-VET se origina en Alemania como iniciativa del gobierno federal, desarrollada por la Universidad de Goettingen en colaboración con varios expertos internacionales. El objetivo más importante es diseñar la viabilidad de un estudio, similar a PISA, pero centrados en la interdependencia de las competencias

Le Boterf, 2000, 93	"La competencia es un saber actuar en un contexto particular, combinando y movilizando un conjunto de recursos pertinentes (conocimientos, atributos, habilidades, recurso del entorno...) para realizar actividades (profesionales) de acuerdo a ciertas exigencias (profesionales), a fin de producir resultados para un destinatario que sustituya ciertos estándares de desempeño."
Boyatzis, 1982 Cit. por Sevillano, 2009, p.3	"La competencia es una característica subyacente de una persona que puede ser un motivo, un rasgo, una habilidad, un aspecto de su imagen personal o de su rol social o un cuerpo de conocimientos que él o ella usa."
CONOCER (Consejo de Normalización de Competencia Laborales), 2014	"Las competencias de las personas son los conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos individuales, es decir, aquello que las hace competentes para desarrollar una actividad en su vida laboral".
SEPE, 2012, sección formación, ¶ 1	"Las competencias profesionales de una persona reflejan el conjunto de conocimientos y capacidades que le permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo."
Sastre, 2009, p. 93	"La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también -y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo."
Diario Oficial de la Unión Europea, 2006, 394/13	"Las competencias clave para el aprendizaje permanente constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo."

**Fuente:** Elaboración propia a partir de diversos autores

En Europa el proyecto de *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper* de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) desarrollado entre los años 1997 y 2003, define las competencias como "La capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz" (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 61).

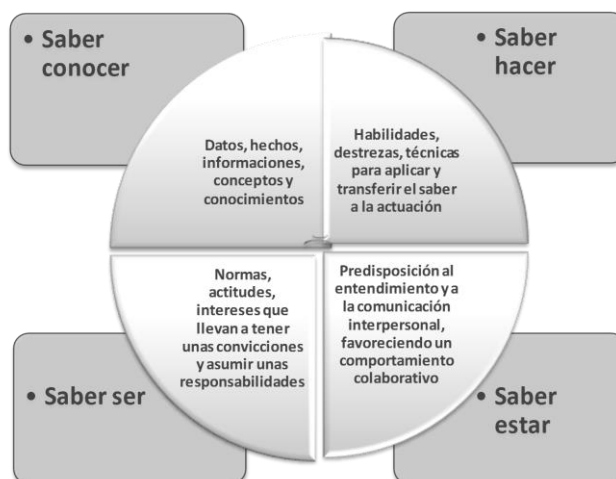
---

profesionales y las competencias generales, teniendo presente la diversidad de las estructuras de los sistemas de formación profesional.

### 2.3.2 Características de la competencia

De todos los conceptos analizados anteriormente se pueden destacar cuatro elementos que contienen las competencias y que según Villa y Poblete (2004 cit. por Sevillano, 2009, p. 6), son:

**Figura 10. Elementos de las competencias**



**Fuente: Elaboración propia a partir Villa y Poblete (2004 cit. por Sevillano, 2009, p. 6)**

Por otra parte y de manera independiente a todas las acepciones que anteriormente se han mencionado sobre el concepto de competencia, se pueden destacar algunas de las características más sobresalientes de este término tanto en estudiantes y en las personas en general:

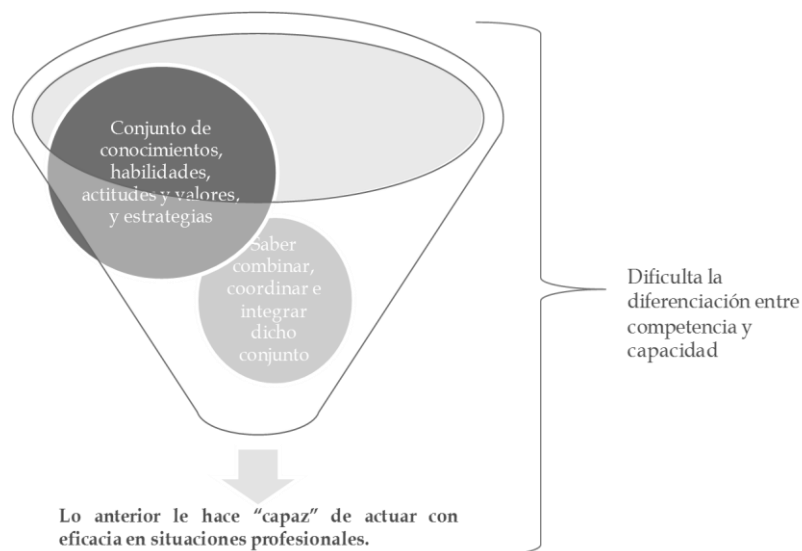
- Proporcionan la capacidad para saber hacer.
- Pueden ser adquiridas en deferentes contextos: centro educativo, aula, ámbito familiar, ámbito extraescolar, ámbito laboral, etc.
- Permiten obtener diferentes objetivos.
- Se conforman de manera holística en el currículum.



- Exige nuevas formas de proceder.
- Tienen un carácter de continuidad y permanencia
- Propician la transversalidad curricular.
- Pueden ser adquiridas desde la práctica.
- Permiten la transferencia de los aprendizajes a distintos tipos de contenidos.
- Constituyen la base para la adquisición de competencias posteriores: genéricas, específicas y profesionales.

Aparte de las características mencionadas, existe otra que acompaña a la competencia, el contexto como elemento clave en la definición de una competencia. Una competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se ponen en juego; ni puede separarse de las condiciones específicas en las que se ejecuta de forma observable con toda evidencia. Dentro de un contexto determinado la flexibilidad y adaptabilidad posibilitan obtener la solución o respuesta idónea para cada situación. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 68)

**Figura 11. Dinámica de las características de la competencia**



Fuente: Elaboración propia a partir de Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 67

### 2.3.3 Competencias y educación

El tema de las competencias en educación ha tomado relieve en los últimos años y cada día toma una relevancia excepcional. A nivel internacional se han comenzado una serie de reformas educativas, que responden a demandas tanto internas como externas, pero sobre todo son demandas hechas por organismos internacionales, quienes están promoviendo este nuevo modelo de formación, específicamente la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

En España es dentro de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria a través de la Ley Orgánica de Educación (Jefatura de Estado, BOE 106, 2006) la que ha incorporado al currículum las competencias, dándoles la consideración de básicas, en tanto que en Formación Profesional se

trata de competencias profesionales, y en las titulaciones universitarias de Grado y Posgrado se trata de competencias genéricas o académicas a la vez que de competencias específicas o disciplinares. El Espacio Europeo de Educación Superior y de acuerdo al Proyecto Tunning define competencia como: “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de los aprendizajes de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo”.

Las competencias clave en el ámbito europeo y como competencias básicas de la educación primaria en España son las siguientes:

1. Comunicación en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 43058)

En el caso de México, tenemos la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) promovida en 2004 para nivel preescolar, el 2006 para nivel secundaria y el 2009

para nivel primaria. La RIEB constituye una estrategia para “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Los propósitos de la RIEB están centrados considerar las demandas que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación. (Secretaría de Educación Pública, 2009, ¶2)

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar en 2004, y educación secundaria en el 2006, se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. En 2008, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión y de reforma de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria. Estas reformas hacen necesaria una metodología didáctica basada en competencias, enfatizando la formación integral para la vida y el trabajo con el que se garantice un perfil de egreso único para la educación básica.

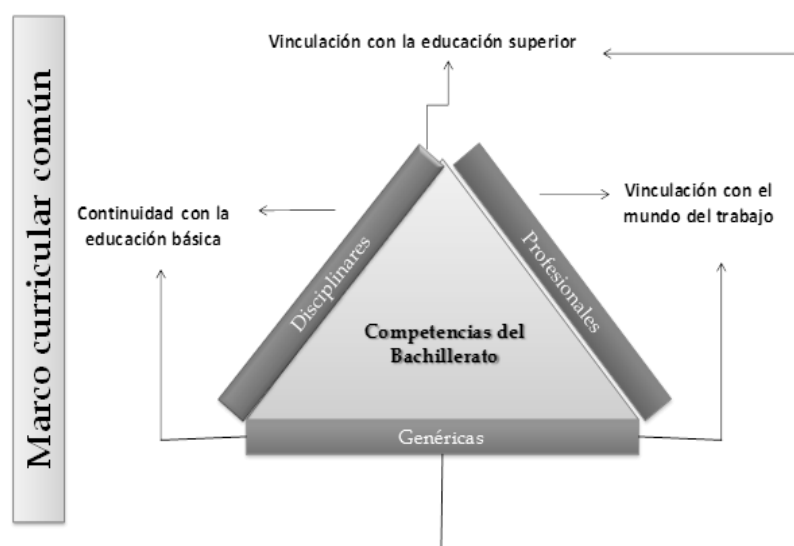
La Reforma integral de educación básica señala cinco competencias para la vida y muestran a continuación:

1. *Para el aprendizaje permanente. La posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida.*
2. *Para el manejo de la información. Búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de la información.*

3. *Para el manejo de situaciones. La posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo.*
4. *Para convivencia. La relación armónica con otros y con la naturaleza.*
5. *Para la vida en sociedad. La capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.*

(Editorial Santillana, 2009, p. 9)

**Figura 12. Marco curricular común de la RIEMS**



**Fuente: Las competencias del Sistema Nacional de Bachillerato. Secretaría de Educación Pública, 2008.**

Para el caso de la educación media básica o de bachillerato, en el año 2008 se lleva a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en la establecen las competencias en un Marco Curricular Común (MCC) que incluye competencias genéricas, profesionales y disciplinares. Como se puede observar en la cuadro 2.

De las competencias establecidas en la RIEMS destacamos las genéricas que de alguna manera son las que coinciden con aquellas que se analizan en este trabajo.

Las once competencias genéricas definidas para dar identidad a la Educación Media Superior, se presentan a continuación:

**Cuadro 2. Competencias genéricas en México**

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
<b>Se auto determina y cuida de sí.</b>	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 3. Elige y practica estilos de vida saludables.
<b>Se expresa y comunica</b>	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
<b>Piensa crítica y reflexivamente</b>	5. Desarrolla innovaciones y propone. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vida de manera crítica y reflexiva.
<b>Aprender de forma autónoma</b>	7. Aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
<b>Trabaja de forma colaborativa</b>	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
<b>Participa con responsabilidad en la sociedad</b>	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2008)

De acuerdo a lo analizado en los párrafos precedentes se puede señalar que algunas de las competencias básicas del sistema europeo español coinciden con las competencias genéricas de las competencias de la RIEMS. Interesa especialmente esta reforma del sistema medio superior por la vinculación inmediata con la educación superior, sistema al cual pertenecen los informantes de esta investigación. Así podemos ver que la competencia básica digital coincide

en objetivos con las competencias genéricas: se expresa y comunica; y piensa crítica y reflexivamente.

**Figura 13. Confluencia entre competencias de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México y competencias básicas del marco europeo español**



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en México con la entrada del nuevo gobierno en 2012, se han presentado una serie de reformas estructurales que han tocado también a la educación. De esta forma se presenta dentro de la Secretaría de Educación Pública el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el cuál enfatiza para la educación media superior y superior - sectores educativos que interesan en este trabajo de investigación -, que:

*En estos tipos de educación se forma a los jóvenes en las competencias que se requieren para el avance democrático, social y económico del país. Son fundamentales para construir una nación más próspera y socialmente incluyente, así como para lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento. (SEC, 2013, p. 28)*

Con esta declaración podemos darnos cuenta de un mayor grado de consciencia de la integración de la educación media superior y superior a la sociedad del conocimiento, pero también el énfasis en que la formación y el conocimiento lleven de conformar ciudadanos participativos en el proyecto de nación.

El programa también reconoce que las tecnologías de la información y la comunicación se han venido implementando en la educación media superior y superior, aunque no se ha tenido un avance satisfactorio; por lo que ve necesario hacer algunos cambios como por ejemplo: impulsar el desarrollo del *e-learning*, enfatizar el desarrollo de las competencias digitales en alumnos y docentes, la inversión en tecnología, y el fomento a la investigación sobre el uso de las tecnologías así como su impacto.

Dentro de los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se encuentra uno que nos interesa por adecuarse al nuestro objeto de estudio, mismo que se enuncia como: “fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México” (SEC, 2013, p49). Para poder lograr dicho objetivo se han establecido una serie de estrategias y líneas de acción, dentro de las cuales nos interesan aquellas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación. Las líneas de acción para la estrategia de aprovechar las TIC en la educación superior, como puede observarse en el cuadro 3, no contempla la formación en la cultura digital, ni tampoco contempla la posibilidad de educar en las competencias digitales o mediales de manera global. La formación a la que se



refiere son habilidades técnicas, mencionando además que éstas serán adquiridas a través de la incorporación de nuevos recursos tecnológicos.

Sin embargo, más adelante, sí se mencionan las competencias digitales dentro de otro objetivo, el de “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEC, 2013, p. 55). En este también se establecen una serie de estrategias para fomentar la inclusión a la educación, y dentro de ellas se encuentra intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo, donde, una de las líneas de acción sería precisamente la *Desarrollar el uso de las tecnologías para favorecer el acceso a la educación de las personas adultas y la adquisición de competencias digitales*. Sin embargo, estas habilidades digitales no hacen referencia a los jóvenes pre y universitarios, por lo que se asume, que al ser nativos digitales poseen las competencias adecuadas en el desarrollo digital para consumir y producir conocimiento. Aún y cuando, en párrafos anteriores se menciona la necesidad de desarrollar competencias digitales tanto en alumnos como en docentes, no se puntualiza en qué consiste y cómo se entienden estas competencias digitales en el ámbito de la educación media superior y superior.

**Cuadro 3. Estrategia para fortalecer a la educación media superior y superior en relación a las tecnologías de la información y de la comunicación**

ESTRATEGIA	LÍNEAS DE ACCIÓN
Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Impulsar el desarrollo de la oferta de educación abierta y en línea, tanto para programas completos como para asignaturas específicas.</li><li>❖ Promover la incorporación en la enseñanza de nuevos recursos tecnológicos para la generación de capacidades propias de la</li></ul>

	<p>sociedad del conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Llevar a cabo e impulsar las inversiones en las plataformas tecnológicas que requiere la educación en línea.</li><li>❖ Trabajar con las comunidades docentes los programas de difusión y capacitación para el uso de las TIC en los procesos educativos.</li><li>❖ Impulsar la normatividad pertinente para que la educación abierta y a distancia provea servicios y apoyos a estudiantes y docentes.</li><li>❖ Promover la investigación colegiada y multidisciplinaria del uso y desarrollo de tecnologías aplicadas a la educación.</li><li>❖ Instrumentar una estrategia de seguimiento y evaluación de los resultados de los programas académicos en operación en modalidades no escolarizada y mixta.</li><li>❖ Utilizar las tecnologías para la formación de personal docente, directivo y de apoyo que participa en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.</li><li>❖ Establecer criterios de aplicación general que faciliten el desarrollo de unidades de aprendizaje en línea.</li><li>❖ Fortalecer los mecanismos de coordinación académica y seguimiento escolar al interior de las escuelas con oferta educativa en las modalidades no escolarizada y mixta.</li></ul>
--	--

Fuente: elaboración propia a partir del Programa Sectorial de Educación 2013-2018

### **2.3.3.1 Competencias y calidad educativa en educación superior**

La adopción del enfoque por competencias en la educación superior se debe según Tobón, Rial, Carretero y García (2006, p. 78), a la búsqueda de la calidad, puesto que las competencias contribuyen a superar algunas deficiencias en la educación superior tradicional, a saber:

- a) El énfasis en la transmisión de conocimientos.

- b) La escasa pertinencia de las carreras frente al contexto disciplinar, social, investigativo y profesional-laboral.
- c) El escaso trabajo interdisciplinario entre docentes.
- d) El empleo de sistemas de evaluación totalitarios, rígidos y con baja pertinencia.
- e) La dificultad para homologar los estudios y validar los aprendizajes.

Por otra parte desde la perspectiva del Proyecto Tunning, se argumenta el empleo de competencias porque contribuye a mejorar la pertinencia de los estudios, permiten orientar la educación hacia el aprendizaje, favorecen el reconocimiento del estudio y posibilitan la movilidad nacional e internacional. De acuerdo a lo anterior, se puede pensar y corroborar, que el objetivo del enfoque por competencias está vinculado a la introducción de la filosofía de la gestión de la calidad en la educación, y precisamente por su relación con ésta que se ha consolidado en este ámbito, hasta el punto de estar considerado en los principios de las políticas educativas de varios países y bloques, de lo contrario sólo se encontraría como una perspectiva para orientar y evaluar el aprendizaje.

Tobón *et al.* (2006), resaltan la importancia de considerar los enfoques de la gestión de calidad y de las competencias, pero llaman la atención respecto a que dichos enfoques no consideran los fines de la universidad en lo concerniente a la formación, la investigación y la docencia. En este sentido, cuestionan algunos hechos como:

- a) la realización los estudios del contexto con énfasis en los requerimientos profesionales-laborales de la empresa;

- b) el enfoque centrado en la educación para hacer y conocer, descuidando la formación del ser;
- c) docencia centrada en la formación para el ejercicios de actividades profesionales con la aplicación de conocimientos, pero con muy escasa formación en la investigación para la innovación y la creación de conocimiento;
- d) reducción de las horas de asistencia a clase, sin aumento de las horas de la compañía del profesor a través de la tutoría.

Para Tobón (2005), la universidad tiene el desafío de fortalecer la perspectiva de las competencias no solamente considerando el contexto laboral empresarial, sino también el contexto social e investigativo desde el pensamiento complejo. Esto a través de la búsqueda de docentes habilitados en competencias tanto científicas como profesionales, que conjunten el saber, con el hacer y el ser; y que sean conscientes de que la evaluación es una tarea democrática, sea esta evaluación de manera cuantitativa o cualitativa. A partir de esto, mencionan Tobón *et al.* (2006, p.79), es que “puede integrarse sistemáticamente el enfoque de competencias en la política de gestión de la calidad en toda universidad, con base en los principios de equidad y pertinencia multicontextual, con un espíritu crítico y proactivo, y asumiendo la complejidad del acto educativo”.

Tobón *et al.* (2006), afirman que la educación es de calidad cuando realiza su misión y ésta está conformada con las perspectivas y demandas de los estudiantes y de la sociedad. Lo anterior implica tener claro qué es lo que los estudiantes necesitan aprender, de tal manera que se establezcan mecanismos

confiables de evaluación de los aprendizajes y proyectar estratégicamente los planes de formación, así como la búsqueda de los recursos apropiados y gestionar el talento humano docente y administrativo necesario. Todo esto debe estar bajo la filosofía de formación de humanos autónomos, solidarios, responsables tanto personal como socialmente; emprendedores, y líderes.

En general, se puede decir que el enfoque de competencias dentro del marco de la gestión de la calidad en las universidades, posibilita:

- i. **Establecimiento de metas claras.** Las competencias permiten definir con claridad y exactitud los aprendizajes esperados en los estudiantes al finalizar un determinado proceso de formación, como también en cada uno de sus ciclos.
- ii. **Planes pertinentes de formación.** El enfoque de competencias posibilita construir programas de formación para los diferentes niveles educativos con pertinencia, es decir, con sentido y significado en el contexto en el cual se lleva a cabo. La pertinencia se establece al construir los programas de formación con base en un riguroso estudio del contexto, que implica tener en cuenta las políticas del estado, como también del gobierno local, analizar los desarrollo disciplinares e investigar los requerimientos de la sociedad y de las empresas.
- iii. **Evaluación integral y criterial de los aprendizajes.** El enfoque de las competencias en la educación está produciendo grandes cambios y transformaciones en la evaluación, buscando que esta esté más conectada con el aprendizaje y la formación integral. Específicamente, la evaluación

por competencias ha introducido: a) la valoración del aprendizaje con base en criterios mediante indicadores y niveles de desempeño, para que sea justa y esté basada en evidencias; b) el análisis de las dimensiones del ser y del hacer en el desempeño humano, además del conocer; c) el énfasis en el proceso formativo de la evaluación, como retroalimentación continua; y d) la construcción de estrategias de evaluación y la validación de los instrumentos con el apoyo de los estudiantes y de otros colegas.

- iv. Gestión del talento humano.** El enfoque por competencias permite determinar con claridad las competencias de los docentes y del personal administrativo con el fin de asegurar las metas de aprendizaje en las instituciones educativas, con la posibilidad de llevar a cabo: a) la determinación de los roles y actividades y las actividades de cada cargo; b) el proceso de selección del talento humano; c) la capacitación acorde con los requerimientos de los estudiantes; y d) la evaluación para establecer programas de mejoramiento continuos.
- v. Docencia enfocada al desempeño.** Con el enfoque en competencias la educación superior tiene una serie de herramientas conceptuales y metodológicas para superar el énfasis tradicional en los conocimientos factuales y conceptuales, y ocuparse del desempeño integral ante actividades y problemas, lo cual integra la dimensión afectivo - motivacional (actitudes y valores) con la dimensión del hacer (habilidades procedimentales y técnicas). Para ello hace uso de diferentes estrategias, tales como el método de trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en

problemas, el aprendizaje por simulación, el aprendizaje por modelos, los socio-dramas, el diarios personal, etcétera.

- vi. **Parámetros para facilitar el reconocimiento, validación y homologación de los aprendizajes.** Las competencias posibilitan un lenguaje común para reconocer y homologar el aprendizaje (y por consiguiente una determinada titulación), con independencia del contexto en el cual se haya dado. Esto es posible por los procesos de acuerdo que haya para determinar las competencias, la rigurosidad de los criterios de desempeño y las evidencias y su articulación con el sistema de créditos.

Es de esta manera que se busca elevar la calidad de la educación a través de la perspectiva de las competencias. Cabe resaltar, de acuerdo Tobón *et al.* (2006), que para acreditar la calidad de una carrera universitaria no es suficiente la verificación de parámetros relacionados con el estudio del contexto, el modelo pedagógico, los recursos, la calidad de docentes e investigadores; sino que además, es necesario establecer el impacto real de una carrera en la formación de las competencias. Es decir, qué competencias se aprenden, en qué grado se desarrollan y cómo las aplican. Esto es lo que, a juicio de Tobón *et al.* (2006), hace evidente la calidad de los programas de formación en educación superior tanto en pregrado como en posgrado.

### **2.3.4 Competencia digital**

Existen muchas nociones en relación al concepto de competencia digital, tales como alfabetización digital, habilidades digitales, herramientas digitales, habilidades para el siglo XXI y destrezas de las tecnologías de la información (IT), todos ellos para describir la forma en que los estudiantes hacen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus actividades de aprendizaje. (Erstad, 2008 citado por Hatlevik, 2010, p.152)

Para Hatlevik, la competencia digital cubre las habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con las TIC. El término ofrece una conceptualización más amplia de cómo los estudiantes hacen uso de las TIC (por ejemplo la comunicación, los juicios éticos y la resolución de problemas con las TIC) (2010, p.152)

La competencia digital se ha establecido en sí misma como un término colectivo para entender la compleja conexión entre individuos, organizaciones, sociedad y las TIC. En el reporte Noruego *Digital Skole Dag* (escolarización digital) la competencia digital se define como “Conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para todos con el fin de ser capaces de utilizar los medios digitales para el aprendizaje y dominio en la sociedad del conocimiento” (ITU, 2006, p. 8)

En 2005 la Comisión Europea presentó una serie de recomendaciones sobre el aprendizaje permanente, proponiendo ocho competencias clave entre las que incluyó la competencia digital, que definió como el



*“uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”.* (ITE, 2011, p.2)

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades (capacidades), en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cinco grandes capacidades asociadas respectivamente a las diferentes dimensiones de la competencia digital. Acreditar un dominio en los cinco ámbitos que se proponen a continuación significa ser un competente digital, dominio al que deben aspirar todos los alumnos y promover todos los docentes.

Por su parte, Gutiérrez define la alfabetización digital o multimedia como “aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades” (Gutiérrez, 2003, p. 61 cit. por Lara, 2011, p.6)

En España la competencia digital forma parte del currículum a partir de la Ley Orgánica de Educación del 2006 y la define como:

*“disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes”. (ITE, 2011, p.2)*

Por otra parte se puede distinguir entre la definición conceptual y operacional de la competencia digital. La definición conceptual de la alfabetización digital presenta visiones expresadas como una idea general o un ideal. Inicialmente la palabra alfabetización se entendía como “la habilidad para leer y escribir”, ahora este concepto ha cambiado y la podemos entender como “la habilidad para comprender información presentada de cualquier forma” y en cualquier formato, considerando que la información, actualmente, tiene naturaleza multimodal. En este sentido, una persona digitalmente alfabetizada sería aquellas es “hábil para comprender o descifrar imágenes complejas y sonidos, así como las sutilezas sintácticas de las palabras” (Laham, 1995, p. 200 cit. por Lankshear y Knobe, 2008, p. 3). Las personas competentes digitalmente “aprenden, piensan y comprenden con rapidez y destreza cómo cambiar de un tipo de medio a otro,

saben que expresiones y conocimientos usar y convertirse en un experto para presentar la información en el medio tecnológico adecuado para que su audiencia la encuentre fácil de entender” (Laham, 1995, p. 200). De acuerdo a este ideal, la alfabetización digital nos permite armonizar el medio tecnológico utilizado de acuerdo el tipo de información que presentamos y el público al que nos estamos dirigiendo.

Desde el punto de vista operacional, por el contrario, estar alfabetizado digitalmente está en relación con ciertas tareas, comportamientos, demostración de habilidades y avanzar en éstos como estándares para su adopción en general.

Por otra parte, es posible comprender a la competencia o alfabetización digital desde la perspectiva socio crítica en dos sentidos. En primer lugar, en el hecho de que la lectura y la escritura implican siempre que para determinados textos existen formas particulares de lectura y escritura que varían enormemente. En segundo lugar, si se considera que los ambientes digitales, sobre todo en la web 2.0, son una forma abreviada de innumerables prácticas sociales y concepciones de participación en la construcción de significado por medio de textos que son recibidos, enviados, distribuidos, intercambiados, etcétera., a través de la codificación digital. Adicionando a esta lista los blogs, videojuegos, mensajes de texto, redes sociales, foros de discusión, memes en internet, resultados de investigación en línea y más.

Es decir, que dentro de la web 2.0 se llevan a cabo una serie de prácticas sociales en las que se leen textos determinados con procesos de lectura determinados, y esto es lo que justifica la visión socio crítica de la alfabetización digital.

Los teóricos socioculturales responden a las cuestiones de cómo alguna persona adquiere la habilidad para leer un determinado tipo de texto de una manera particular, enfatizando el aprendizaje de las prácticas sociales. El camino hacia la lectura de un determinado tipo de texto se adquiere cuando sólo se realiza de forma fluida o natural al ser incorporado (como un miembro aprendiz) en una práctica social en donde las personas no sólo lean textos de estos tipos de esta manera, sino también, conversen de dichos textos de cierta manera, manteniendo ciertos valores y creencias acerca de ellos; y se interactúe socialmente sobre ellos de cierta manera....Los textos son en parte vividos, hablados, promulgados, cargados de valores y creencias, prácticas llevadas a cabo en lugares específicos y en tiempos determinados. (Gee, Hull y Lankshear, 1996, p.3)

Desde la perspectiva socio cultural estas prácticas de lectura y escritura y de “enculturaciones”<sup>8</sup> que permiten convertirse en experto o en una persona competente son las literacidades o multialfabetizaciones. Es decir, cuando los ciudadanos digitales participan en diversas prácticas situadas, crean sentido cuando relaciona el texto (de diversos formatos y de diversas procedencias socio-culturales) y leídos de determinada forma, con sus propias maneras de hacer y de ser, estipuladas por su propio enfoque cultural y social

Por lo tanto, las literacidades o multialfabetizaciones se pueden considerar como un concepto ampliado de la alfabetización digital y decir que, la multiliteracidad,

---

<sup>8</sup> Como se habló en un apartado anterior, la mediación de la tecnología posibilita las transformaciones sociales dando origen a la cultura digital, y dentro de esta concepción es posible estudiar los fenómenos de transformaciones culturales mediado por las TIC. En este sentido y desde la perspectiva antropológica, se habla de enculturaciones o procesos de aprendizaje “al modo en que un individuo es integrado y adaptado a la cultura, y que condiciona el grado de aceptación o de rechazo de elementos culturales” (Valle, 2011, p. 87)

es la habilidad para entender y usar información en múltiples formatos de una amplia gama de fuentes cuando ésta es presentada vía ordenadores, se llevará a cabo de diversas formas de acuerdo a las muchas y variadas prácticas sociales se llevarán a cabo en tanto diferentes individuos se permitan comprender y utilizar la información y la comunicación.

### **2.3.4.1 Dimensiones de la competencia digital**

Algunos autores han profundizado y propuesto una serie de dimensiones o áreas que reúnan las habilidades necesarias la competencia digital. Como resultado de una investigación hecha a expertos en toda Europa se determinó que una persona competente digitalmente desarrolla habilidades comprendidas en las siguientes áreas: conocimientos técnicos generales y habilidades funcionales, uso en la vida cotidiana, competencia y habilidades avanzadas para el trabajo y la expresión, colaboración y comunicación a través de las TIC, protege su identidad y seguridad, tratamiento y gestión de la información, aspectos éticos y legales, actitud equilibrada hacia la tecnología, la comprensión y el conocimiento del papel de las TIC en la sociedad, uso de las TIC para el aprendizaje permanente, toma decisiones informadas sobre la tecnología más apropiada a su necesidad, aplica tecnologías para aumentar la eficacia y eficiencia personal y profesional. (Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet y Sloep, 2013, p. 477)

En España, los decretos para las enseñanzas mínimas solicitan que la competencia digital sea utilizada de manera transversal en los currículos, de tal

forma que no se reduzca a una clase de informática sino que se trabaje en todas las áreas de conocimiento y asignaturas como una destreza imprescindible (Lara, 2011, p.10). Como complemento a tal solicitud, resulta interesante el planteamiento que realiza Mir (2009), en el que enuncia o establece las dimensiones de esta competencia, mismas que se presentan como sigue:

1. La dimensión del aprendizaje abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. Se puede decir que se habla de estrategias para aprender a aprender.
2. La dimensión informacional abarca la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales. Se refiere a una habilidad genérica con el objetivo de proporcionar un conjunto de aptitudes para localizar, manejar la información de manera eficaz para una gran variedad de finalidades.
3. La dimensión comunicativa abarca la comunicación interpersonal y la social. Abarca alfabetizaciones múltiples. Implica la adquisición y dominio personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de diferentes tecnologías.
4. La dimensión de la cultura digital abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital. Incluye la preparación para la vida en el mundo real y virtual. El objetivo es formar personas críticas capaces de hacer valer sus derechos de ciudadanos digitales.

5. La dimensión tecnológica abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

Castaño, Maiz, Garay, Bustillo y Tejada, (2009, p.7) profundizan en las dimensiones anteriores proponiendo capacidades asociadas a ellas, relativas a medios y entornos digitales:

1. Aprender y generar conocimientos, productos o procesos.

- a) Representar y crear conocimiento en diferentes lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro).
- b) Producir conocimientos y publicar información utilizando herramientas de edición digital, localmente o en la red.
- c) Llevar a cabo proyectos, resolver problemas y tomar decisiones en entornos digitales. Trabajar con eficacia con contenidos digitales y en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.
- d) Hacer uso de las TIC como instrumento del pensamiento reflexivo y crítico, la creatividad y la innovación.

2. Obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales.

- a) Usar sistemas informáticos y navegar por Internet para acceder a información, recursos y servicios.
- b) Utilizar diferentes fuentes y motores de búsqueda según el tipo y el formato de la información: texto, imagen, datos numéricos, mapa, audiovisual y audio.

- c) Guardar, archivar y recuperar la información en formato digital en dispositivos locales y en Internet.
- d) Conocer y utilizar herramientas y recursos para la buena gestión del conocimiento en ámbitos digitales.
- e) Evaluar la calidad, la pertinencia y la utilidad de la información, los recursos y los servicios disponibles.

3. Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales.

- a) Comunicarse mediante dispositivos digitales y software específico.
- b) Velar por la calidad y el contenido de la comunicación atendiendo a las necesidades propias y de los demás.
- c) Emplear herramientas de elaboración colectiva de conocimiento en tareas y proyectos educativos.
- d) Participar proactivamente en entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales y espacios telecolaborativos.
- e) Colaborar y contribuir al aprendizaje mutuo con herramientas digitales.

4. Actuar de forma responsable, segura y cívica. Las habilidades de estas capacidades son:

- a) Incluye gestionar la identidad digital y el grado de privacidad y de seguridad de los datos personales y de la información en Internet.
- b) Actuar de forma cívica y legal respecto a los derechos de propiedad del software.



- c) Conocer y respetar los diferentes ámbitos de propiedad de los contenidos digitales.
- d) Reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento.

5. Utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

- a) Comprender y utilizar con eficacia los dispositivos y sistemas informáticos propios de las TIC.
- b) Utilizar las funciones de navegación en dispositivos informáticos locales y en Internet.
- c) Determinar y configura el software y el entorno de trabajo.
- d) Instalar, actualizar y desinstalar software o dispositivos informáticos.
- e) Cuidar de los dispositivos, el software y los contenidos o servicios digitales empleados.

En México, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) echó andar en 2011 un *Programa de Habilidades Digitales para Todos*, con el objetivo de eliminar la brecha digital y formar a los estudiantes de educación básica en la competencia digital. Para la SEP (2011, ¶1), las competencias digitales “son habilidades y capacidades relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de aprendizaje”. Según la SEP, un estudiante de educación básica está alfabetizado digitalmente cuando:

- ❖ Utiliza las herramientas tecnológicas de manera creativa y eficaz.

- ❖ Busca, analiza y evalúa la información que obtiene a partir de diversas fuentes.
- ❖ Soluciona problemas y toma decisiones correctas.
- ❖ Aprovecha herramientas de internet para publicar y producir sus propios contenidos.
- ❖ Se comunica y trabaja en equipo con otros.
- ❖ Se comporta de manera respetuosa y responsable cuando utiliza las TIC, es decir, como un ciudadano digital que contribuye al desarrollo de su comunidad.

De estos puntos, aquel en el que más se detiene la SEP (2011, sección ciudadanía digital, ¶1) en desarrollar es el de la ciudadanía digital. Para la SEP, la ciudadanía digital supone la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la aplicación de conductas pertinentes a esa comprensión y a los principios que la orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso de internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles.

Por otra parte Area y Pessoa (2012, p. 18), destacan seis características de la cultura digital donde la Web 2.0 es considerada como: una gigantesca biblioteca de datos y archivos, un mercado de servicios, un puzzle de micro contenidos entrelazados, un espacio público de comunicación, un escenario de expresión multimedia, y como un entorno de experiencias virtuales interactivas. Los autores, ante este contexto proponen cinco dimensiones de alfabetización, en las cuales destacan:

1. Competencia instrumental: se refiere al dominio técnico de cada tecnología y de sus procedimientos lógicos de uso. Es decir, habilidades en el uso de hardware, software o programas informáticos.
2. Competencia cognitiva-intelectual: está relacionada con la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear información.
3. Competencia sociocomunicacional: relativa al desarrollo de un conjunto de habilidades relacionada con la creación de textos de naturaleza diversa. Implica también desarrollar comportamiento social positivo y actitud hacia el trabajo colaborativo, respeto y empatía en redes sociales.
4. Competencia axiológica: tiene que ver con la toma de conciencia de que las TIC no son asépticas ni neutrales desde un punto de vista social, sino que tienen incidencia en el entorno cultural y político de nuestra sociedad.
5. La competencia emocional: se comprende como el conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales.

La exploración de los ámbitos o dimensiones de la competencia digital presentada por los investigadores mencionados pueden presentar coincidencias mismas que mostramos a continuación en la siguiente tabla:

**Cuadro 4. Cuadro comparativo de las aportaciones en las dimensiones de la competencia digital.**

DIMENSIONES	Area y Pessoa (2012)	Castaño, Maiz, Garay, Bustillo y Tejada, (2009); Mir (2009)	Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet y Sloep, (2013)
	<b>Instrumental</b>	Tecnológica	Conocimientos técnicos generales y habilidades funcionales.  Aplica tecnologías para aumentar la eficacia y eficiencia personal y profesional.  Toma decisiones informadas sobre la tecnología más apropiada a su necesidad.  Uso de TIC en la vida diaria.
	<b>Socio-comunicativa</b>	Comunicativa	Colaboración y comunicación a través de las TIC.  Competencia y habilidades avanzadas para el trabajo y la expresión.
	<b>Cognitivo-intelectual</b>	Informativa Aprendizaje	Uso de las TIC para el aprendizaje permanente.  Tratamiento y gestión de la información.
	<b>Axiológica</b>	Cultura digital	Aspectos éticos y legales.  Protege su identidad y seguridad.  La comprensión y el conocimiento del papel de las TIC en la sociedad.
	<b>Emocional</b>		Actitud balanceada hacia las TIC.

Fuente: elaboración propia

La competencia digital en relación con el tratamiento de la información consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse." (ITE, 2011, p. 2)

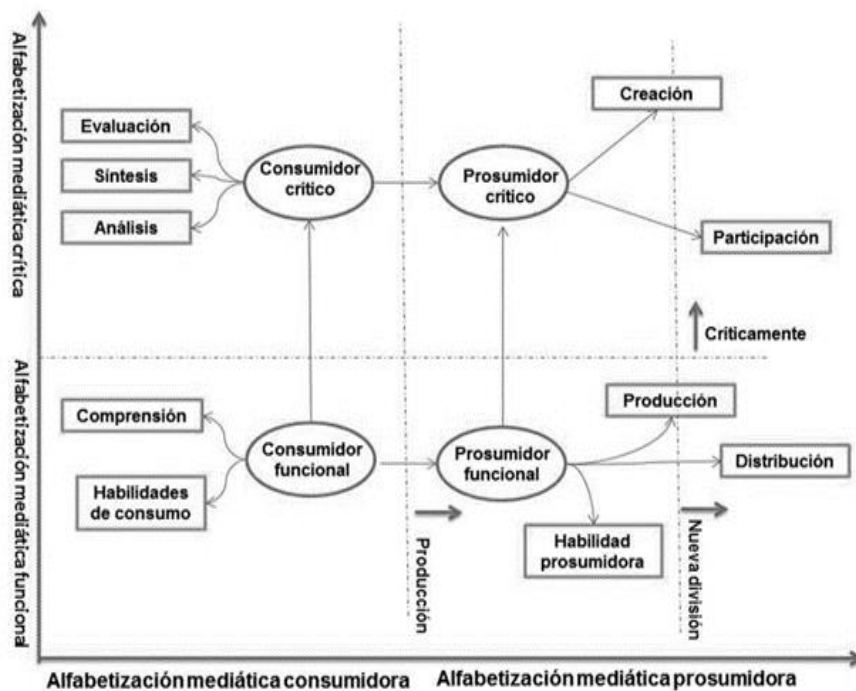
Lin, Li, Deng y Lee (2013) a partir de las aportaciones de autores como Sevillano (2002), Jenkis (2006), Chen y Wang (2011), han afinado un marco teórico sobre las dimensiones e indicadores de la competencia medial en el ámbito de la Web 2.0 y que da luz sobre la tarea didáctica. Los autores establecen cuatro dimensiones

que se definen como capacidades que se mueven en un continuum que van de lo funcional a lo crítico y que se analizan desde las perspectivas del consumidor y la del prosumidor en los medios. A continuación se describe cada una de las dimensiones:

- v. El consumidor funcional se caracteriza por la presencia de a) habilidades de consumo, entendidas como las habilidades técnicas necesarias de una persona cuando ésta consume contenido multimedia. b) entendimiento, el cual da cuenta de la capacidad a desarrollar por los individuos para comprender el significado de los mensajes multimedia a nivel literal.
- vi. El consumidor crítico incluye la habilidad de
  - a) análisis para identificar al autor, el formato y la audiencia, recalcando la necesidad de que quién consuma mensajes mediáticos, se dé cuenta que no son neutrales, y que tienen un valor subjetivo y social. Es a lo que Cassany (2006) se refiere con leer entre líneas dentro de su concepto de literacidad crítica.
  - b) síntesis para mezclar y relacionar información obtenida de los mensajes mediáticos. Es lo que Area y Pessoa (2012) se refieren para armar puzzles; es equivalente a la habilidad para crear y leer hipertextos (Mendoza, 2012).
  - c) evaluación para cuestionar y criticar la información, así como la credibilidad de los medios. Se requiere que los individuos interpreten el

contenido de los medios, los temas de identidad, la relación de poder y la ideología.

Figura 14. Marco teórico refinado de la alfabetización mediática propuesto por Lin, Li, Deng y Lee (2013)



Fuente: Lin, Li, Deng y Lee (2013)

- vii. El prosumidor funcional posee una a) habilidad prosumidora que conjunta habilidades técnicas necesarias para que un individuo pueda producir/crear contenido mediático. b) una habilidad para buscar, sintetizar y difundir información. c) una habilidad para producir hipertextos escritos o digitales, donde el individuo pone en juego la capacidad de crear un documento multimedia con formato multimodal.
- viii. El prosumidor crítico posee a) la habilidad de participar de forma interactiva (interacción bilateral) y crítica en la cultura digital; y b) la

habilidad para crear contenido multimedia, por iniciativa propia, con contenido ideológico y con una visión crítica de los valores socioculturales.

### **2.3.5 Competencia medial**

Sevillano (2002), citando a Bonfadelli y Saxer (1986), menciona que la competencia medial comprende desarrollar habilidades relacionadas con la apropiación y el uso de comunicación de cara a una acción determinada. Comprende la búsqueda, recopilación, interpretación, comparación y aplicación de comunicación, y por cierto de forma independiente del medio donde se encuentre y su toma de presentación. Esto debe traducirse en lo siguiente:

- Practicar una comprensión crítica-neta sobre los valores, normas y prototipos presentes con frecuencia en los medios para poder analizar sus dichos y hechos.
- Desarrollar capacidades analíticas para poder valorar las producciones específicas de los medios así como sus condiciones en la acción.
- Formar unas capacidades comprensivas para entender y diferenciar los mensajes según los diversos medios y sus códigos.

Por otro lado, la alfabetización mediática es la capacidad de examinar y analizar los mensajes que informan, entretienen y nos venden a nosotros todos los días. Es la habilidad de poner en juego habilidades de pensamiento crítico a tener en todos los medios-desde videos musicales y entornos Web a la colocación de productos en películas y pantallas virtuales. Es reflexionar acerca de temas

relevantes que cuestionan por lo que hay, y darse cuenta de lo que no existe. Y es el instinto a la materia lo que hay detrás de las producciones, los medios de comunicación los motivos, el dinero, las ganancias y la propiedad y ser conscientes de cómo influyen los contenidos. (Tallim, 2010, ¶ 1)

Para Thoman (2010, ¶ 4) la competencia medial es un término general que incorpora tres etapas en un continuo que lleva a la capacitación acerca de los medios:

- a. *La primera etapa consiste en comenzar a tomar consciencia de la importancia de manejar una "dieta" de medios, es decir, tomar decisiones, reducir el tiempo de televisión, videos, juegos electrónicos y medios de comunicación impresa.*
- b. *La segunda etapa es la del aprendizaje de habilidades de visión crítica, analizar y cuestionar lo que está en el marco, ¿cómo se ha construido y qué es lo que se ha quedado fuera? Las habilidades de visión crítica se aprenden mejor a través de clases basadas en la investigación o actividades de grupo interactivas, así como de crear y producir mensajes de los propios medios de comunicación.*
- c. *La tercera etapa va detrás del marco para explorar temas más profundos. ¿Quién produce los medios de comunicación que experimentamos-y con qué propósito? ¿Quién se beneficia? ¿Quién pierde? y ¿Quién lo decidió? Este curso de análisis social, político y económico se ve la forma en que todos en la sociedad construyen un significado a partir de nuestras experiencias con*



*los medios de comunicación, y cómo los medios de comunicación impulsan nuestra economía global de consumo.*

- d. Aunque la televisión y los medios electrónicos puede parecer a presentar las razones más convincentes para la promoción de la educación en alfabetización mediática en la sociedad contemporánea, los principios y prácticas de la alfabetización de los medios de comunicación son aplicables a todos los medios de comunicación de la televisión a las camisetas, desde vallas publicitarias a Internet.*

Sevillano, piensa que la competencia medial se puede entender en una triple dimensión: a) educación para los medios, b) conocimiento de los medios e investigaciones de los medios, teniendo como objeto formal todas las cuestiones relevantes relacionadas con la aplicación de los medios en el ámbito escolar y de, c) formación así como la orientación para el uso con los medios. Esta autora citando a Baacke (1999, p.34), menciona que el concepto de competencia medial no se puede limitar o restringir a acciones educativas organizadas, sino que se abre a un campo de cualificación más amplio. En su opinión contemplaría las siguientes dimensiones y subdimensiones:

1. *Capacidad de crítica a los medios.* Se supone en primer lugar, porque la dimensión crítico-educativa de la responsabilidad pedagógica, entendida ésta como la reflexión sobre los cambios sociales en la vida y en los medios, es el fundamento de posteriores acciones. Esta crítica a los medios se debe hacer de tres formas:

- a) *Analítica.* Es preciso analizar los movimientos de concentración multimediática.

b) *Reflexiva*. Cada estudiante debería poder aplicar los análisis a su pensar y hacer.

c) *Ética*. Define y determina los análisis y las reflexiones.

2. *Conocimientos sobre los medios y sus estructuras*. Adopta dos formas:

a) La *informativa*, que abarca los objetos formales del saber sobre los medios: Qué es una TV pública, una autonómica, una privada, una analógica, una de pago. Cómo trabajan los periodistas, las agencias, etc.

b) La *instrumental cualificada*. Significa el dominio en el uso de los medios y tecnologías. (2002, p. 166)

Para Baron (2010, ¶ 13) la definición tradicional de competencia medial, cuando el papel era el formato supremo de los medios de comunicación, era la habilidad para decodificar, entender y comunicar en papel. Pero el mundo cambió, y el formato impreso fue sustituido por el formato electrónico. Para ser alfabeto hoy en relación a los medios, se debe tener la habilidad para:

1. Decodificar, entender, evaluar y escribir a través y con todos los formatos de medios.

2. Leer, evaluar y crear texto, imágenes y sonido, o alguna combinación de estos elementos.

En otras palabras las personas alfabetizadas deben poseer la alfabetización mediática, así como la alfabetización de impresión, la alfabetización numérica y la alfabetización tecnológica.

Lo descrito por estos autores destaca que quien desarrolle la competencia medial, deberá tener una actitud activa y constante, implica una actitud participativa más que pasiva y es por ello que ahora podemos encontrar medios de comunicación en internet que brindan la oportunidad de opinar y complementar la información desde foros de discusión y las redes sociales. Una participación que implica que quien lo hace tiene conocimiento, un saber alimentado por las lecturas previas, cultura, experiencia social y nivel de pensamiento. Es lo que el profesor Mendoza Fillola ha denominado intertexto lector:

*“el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de los literarios. Estos saberes, estrategias y recursos se activan a través de la recepción (literaria) para establecer asociaciones de carácter intertextual y permiten el reconocimiento y la valoración de usos lingüísticos, literarios y discursivos en relación con otros usos, con otros textos que tienen similares rasgos literarios”*

Para Lara (2011, p.7) hablar de competencia digital es hablar de competencia medial, pues argumenta que el término alfabetización digital, resulta muy complicado pues normalmente se encuentra ligado a las herramientas digitales. Dicha problemática se puede ver reflejada en las reformas educativas promovidas por las grandes organizaciones internacionales. Menciona que, aunque en algunos ámbitos la competencia digital sólo se reduce a aspectos técnicos, el enfoque mediático está también trascendiendo desde lo académico a lo normativo. Subraya que la Unión Europea ha cambiado el concepto de

competencia digital (*digital literacy*) a competencia medial (*media literacy*) el cual tiene un espectro mucho mayor en su significado. Al respecto, Chan (2005) coincide con Lara mencionando que las competencias para la construcción del entorno digital son las denominadas mediacionales. (Citado por Sevillano, 2009b)

En párrafos anteriores se ha abordado el concepto de competencia digital y luego como se incorpora a un concepto más amplio que es la competencia medial. Al respecto Gutiérrez, menciona que:

*“No se trata tan sólo de aprender a leer y escribir multimedia, sino de desarrollar las aptitudes necesarias para disfrutar leyendo y escribiendo, para interpretar de manera crítica y productiva el sentido de lo que se lee, y para ejercer plenamente el derecho a recibir, producir y transmitir información multimedia”* (2003, p.79 citado por Lara, 2011)

Medina y Sevillano (2010, 591) hablan de nuevas funciones educativas de los medios y cómo éstos "*actúan de reforzadores de la conducta tanto en sentido positivo como negativo*", de ahí la importancia de desarrollar un pensamiento crítico que evite la manipulación. El desarrollo del pensamiento crítico reclama competencia didáctica medial. En este sentido la misma autora refiere (Sevillano, 2009) que las personas han de desarrollar habilidades y destrezas en relación a los medios y apunta para ello las siguientes:

1. Reflexión crítica y participación activa en el panorama mediático de los entornos sociales y mediales.
2. Un saber sobre lo son los medios, estructuras, formas de presentación y posibilidades de influencia.

3. Utilizar los medios y sus mensajes de forma objetiva y justa. (Competencia de uso).

4. Competencia para manejar y servirse de los medios con efectividad conociendo sus formas de uso.

Competencia medial por tanto representa una aportación importante dentro de un conjunto de competencias que describe la imagen de la persona en sus relaciones sociales, históricas y culturales (Moritz, 2001, cit. por Sevillano, 2002, 162). La competencia medial entendida como la capacidad para establecer y practicar una relación crítica con la calidad mediada y transmitida por los medios de comunicación y no sólo con éstos, tiene como efectos positivos la capacidad de formarse un juicio crítico que se traduce en una mayor comprensión de la política y un crecimiento en la disponibilidad para la participación política y social.

Tales conocimientos llevan a la disposición de valorar en todo momento la credibilidad que cada medio ofrece. El investigador en comunicación define la credibilidad en los medios como la cualidad que alguien (los receptores) conceden a esos medios con relación a los acontecimientos, hechos y opiniones que comunican. La credibilidad se construye y fortalece mediante las frecuentes y reiteradas experiencias positivas en tomo a cualidades de lo informado como independencia de los intereses particulares del medio o los informadores, presentación seria de los contenidos, etc. Esta credibilidad actúa como un filtro en el proceso de información social que simultáneamente impulsa este proceso.

Una aproximación a categorizar tendencias manifiestas o latentes en escritos e investigaciones sobre este particular nos permite hacer el siguiente agrupamiento:

1. Competencia medial entendida como *control preventivo pedagógico* de la juventud en el uso de su tiempo libre en relación con los medios. Los modelos preventivos intentan sobre todo un control de los medios, una selección de éstos y potenciar alternativas en su utilización. El receptor es contemplado como sujeto en crecimiento que debe ser protegido.
2. Competencia medial como *análisis y crítica* a las industrias mediáticas. Los modelos informacionistas pretenden en primer término elaborar un saber cognitivo, razones estructurales, posibilidades técnicas, y describir, valorar críticamente y transmitir consecuencias culturales derivadas de los desarrollos en el campo medial.
3. Competencia medial entendida como *introducción y orientación* para actividades educativas con los medios. En los modelos activos, participativos, se busca el desarrollo de intereses y necesidades mediante estrategias de producción propia.
4. Competencia medial entendida como *análisis social* de las formas de utilización habitual de los medios. Los modelos orientados a la práctica habitual normal toman en consideración la observación y problematización del contacto con los medios e intentan ofrecer ayudas para la reflexión y racionalización en la costumbre de uso medial.

5. Competencia medial como una forma de *cualificación informativa* y comunicacional. Los modelos de cualificación pretenden definir y transmitir conocimientos y habilidades instrumentales necesarias en la utilización y consumo de nuevos sistemas y técnicas mediáticas.





## **2.4 LITERACIDAD CRÍTICA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN**

### **2.4.1 Concepciones de lectura**

A lo largo del tiempo y de acuerdo a los avances de áreas de conocimiento, como la lingüística, la educación, la sociolingüística, y a los avances tecnológicos, las concepciones de la lectura se han ido modificando. Con ello también se han ido modificando las prácticas de la lectura, pues hace 20 años sólo se conocía el texto impreso, ahora se lee diferente pues los medios de lectura también son distintos. Ahora además de leer texto en formato de papel, también, leemos las instrucciones en un cajero automático del banco o de algún servicio, los mensajes de texto del móvil, o de alguna red social, leemos en una página web en la que brincamos de un texto a otro sin necesidad de terminar el primero, página en la que ya no sólo leemos sino en la que ahora podemos escribir.

Por otro lado, cada lector pertenece a un grupo social específico con una cultura específica que le van proporcionar un bagaje de conocimientos y experiencias que conformarán un marco de comprensión del texto para darle sentido. La manera en la que usamos la lectura y la escritura en la vida cotidiana dentro de una comunidad, en la que se encuentra comprendida la lectura y la escritura; las funciones y retórica; al autor y al lector y sus respectivas identidades; con sus estatus social, su imagen y sus ideologías; a las instituciones a las que pertenece cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social; a todo

esto se le considera práctica letrada (Zavala, 2008, 35). Es por esto que podemos hablar de diferentes prácticas letradas, las de un médico, las del ingeniero, las de los que se comunican por mensajes en el teléfono o en las redes sociales, etcétera.

Estas prácticas letradas también hay que entenderlas desde la perspectiva de la lectura como práctica social como:

*Un fenómeno complejo como la mayoría de las prácticas sociales, pues encierra aspectos de tipo histórico, cultural, institucional, comercial, y desde luego aspectos propios de la personalidad de los lectores, en su psicología personal, pero también desde la psicología social de la cultura donde éstos se encuentren insertos. Su complejidad trasciende el hecho de ser o no un hábito, de adquirir o no el hábito de la lectura. En esta práctica social también confluyen aspectos de tipo ideológico, desde los cuales se juzga y valora el grupo social, o la sociedad, ya sea lectora o no. (Guerrero, 2005, p. 13)*

En los últimos años, se han manejado, por lo menos, tres enfoques en torno al concepto de lectura: el primero, que predominó hasta los años sesenta, describe la lectura como un conjunto de habilidades que permiten la transferencia de información. El segundo, que prevaleció durante los años ochenta, considera la lectura como un producto de la interacción entre el lenguaje y el pensamiento. Y el tercero, luego de los noventa, concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Quintana, 2004, cit. por Araoz, Galindo, Guerrero y Villaseñor, 2008).

**i. Lectura como conjunto de habilidades y transferencia de conocimientos**

El primer enfoque marca dos niveles: uno, implica la identificación de grafías y el otro, la comprensión de lo explícito y lo implícito en lo leído, sin despegarse de lo que dice el texto. En otras palabras, la comprensión lectora está ligada a la correcta pronunciación de las grafías y a la capacidad que tenemos para extraer el significado del escrito. Este concepto de lectura reconoce que el sentido del texto está en las palabras y en su organización, y que somos nosotros quienes debemos descubrir su significado con una actitud receptiva.

**ii. Lectura como proceso interactivo**

El segundo enfoque plantea que cuando leemos hacemos uso de nuestros conocimientos para interactuar con el texto y que de esta forma construimos significados. Bajo este enfoque se trabajan dos modelos, el psicolingüístico y el de la teoría del esquema.

El modelo psicolingüístico plantea que el sentido del texto no está en las frases que lo componen, sino en la mente del autor cuando escribe y en la del lector cuando reconstruye, en forma significativa, la información. Lo anterior supone que desempeñamos un papel activo durante el proceso de lectura, y que utilizamos tanto nuestro conocimiento lingüístico como nuestra experiencia. La lectura inicia a través de los ojos cuando percibimos marcas impresas y las enviamos al cerebro para que éste las procese. Tal actividad la realizamos a partir de la experiencia y de los conocimientos previos que poseemos. Éstos nos permiten tomar decisiones con respecto a la información visual, construir

significados y dar sentido a lo que leemos (Goodman, citado por Viglione, López y Zabala, 2005).

La teoría del esquema indica que un texto es comprendido sólo cuando el lector es capaz de encontrar en su memoria un esquema que le permita explicar la información del escrito. El esquema mental<sup>9</sup> está en constante cambio, porque cada vez que se recibe información éste se transforma.

Así pues, el enfoque interactivo supone que:

- a) la lectura es un proceso global indivisible;
- b) el sentido del mensaje escrito está solamente en la mente del autor y del lector;
- c) éste construye el sentido del texto a través de su interacción con el mismo; y
- d) su experiencia previa es fundamental en la construcción del sentido.

### **iii. Lectura como proceso transaccional**

El tercer enfoque teórico plantea que la lectura es un proceso transaccional (Quintana, 2004). El término transacción es utilizado para indicar una doble relación entre lo que se aprende y lo que se conoce. Indica un circuito dinámico, fluido, que se da a partir de la lectura de un texto en una síntesis única integrada por un autor particular, un lector particular, un texto y unas circunstancias también particulares. Esta síntesis da como resultado un texto enriquecido, sobre

---

<sup>9</sup> Para Rumelhart (citado por Viglione, López y Zabala, 2005) un esquema es "...una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria", contiene también una "... red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas" de un determinado concepto. Por lo tanto, los esquemas son unidades en las cuales está almacenado todo el conocimiento además de la información necesaria sobre cómo utilizarlo.

todo, si se realiza una co-lectura, es decir, si se comparan los significados que dos o más personas obtienen de la lectura del mismo texto.

De acuerdo con este enfoque, seleccionamos del texto únicamente la información más relevante a partir de nuestros conocimientos, experiencias previas y el objetivo que tengamos en mente al realizar la lectura. De esta manera, el texto que leemos será enriquecido, porque nuestras inferencias, referencias y experiencias le darán nuevos significados a la temática expuesta por el autor.

Ahora, desde la perspectiva de la comprensión de texto y la configuración de significado, existen también otros tres enfoques propuestos Cassany (2006 y 2009): la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

**a. Concepción lingüística.** Concibe la lectura como decodificación. Es la concepción en la que se concibe que el significado del texto sea independiente al lector y se encuentra en el texto mismo, es la concepción más tradicional. La concepción lingüística asume que todos los lectores deben de comprender exactamente lo mismo, dado que el significado del texto es único, estable y objetivo. Lo más importante es que se obtengan resultados estandarizados y mecánicos, sin importar los contextos de producción del discurso.

Desde una perspectiva positivista de la educación, el aprendizaje en este enfoque se vuelve mecánico. Las actividades escolares de lectura en clase se enfocan en la oralización con entonación y en la corrección lingüística de la

misma. Con frecuencia se puede confundir la memorización y la repetición con la comprensión lectora.

**b. Concepción cognitiva.** En esta concepción la lectura como construcción de significados, es la consecuencia de la interacción entre el lector y el texto. La lectura es un proceso constructivo e inferencial, caracterizado por la formulación y la comprobación de hipótesis acerca del texto y realizada gracias a la interacción entre el texto y el lector; el significado no reside en las palabras ni en el texto, sino en la mente del lector, que construye activamente la información del texto acomodándola a su conocimiento del mundo (Kintsch y van Dijk, 1983; Kintsch, 2004; Parodi, 2005; Cassany, Luna y Sanz, 1993; Solé, 1996; Vidal-Abarca, 1998 y 2009).

Este modelo de lectura se basa en la teoría cognitiva (a partir de la psicología cognitiva), centrada en la mente del lector o en sus procesos mentales internos. Esta concepción está relacionada con los primeros enfoques mencionados anteriormente, el de la lectura como proceso interactivo y el de la lectura transaccional. Este último sostiene que el significado no está en el texto ni el lector, sino que se crea cuando el lector y el autor “se encuentran” en el texto.

Algunos conceptos relacionados con la concepción cognitiva son los de lector activo, mundo interno del lector o procesos cognitivos y metacognitivos. En esta concepción también son importantes los procesos de intervención didáctica enfocada en las estrategias de lectura que implican procedimientos, técnicas, métodos, destrezas y habilidades

orientadas a que el lector comprenda el texto de la mejor manera posible (Solé, 1996).

c. **Concepción sociocultural.** En esta concepción enfatiza los aspectos sociales y culturales de la comunidad, además de aceptar que el significado se construya en la mente del lector. Los significados del texto son externos al acto cognitivo de comprender. Su visión es más amplia y sostiene que la comprensión se construye en la interacción social, y que toda construcción mental tiene origen social. Aquí leer es un evento situado, una práctica social y un artefacto cultural; la lectura construye y es construida por el contexto al mismo tiempo.

Esta concepción se distingue de otros enfoques por varias razones.

- ❖ El que fundamenta que los conocimientos previos del lector tienen origen social y cultural.
- ❖ El enfoque crítico del discurso el cual que los discursos no son neutros; detrás del texto está el autor que pertenece a una comunidad, tiene una concepción del mundo, una ideología y su discurso refleja esos puntos de vista.

En este modelo, tanto el lector como el autor intercambian o ponen en juego no sólo información sino todo el bagaje social y cultural de las comunidades a las que pertenecen y en que desarrollan una función social. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos.

Desde esta perspectiva, leer es una actividad en la que se involucran el conocimiento del mundo social y cultural del autor, del género discursivo del

texto, las funciones que desarrolla el mismo, cómo lo dice (no solo qué dice), qué conocimientos disciplinares se necesita para comprenderlo. En otras palabras, leer y escribir son prácticas sociales que varían en el contexto y en el uso (Street, 2009). Cassany (2006) y Zavala (2002) denominan *literacidad* a este conjunto de prácticas de lectura y escritura, usando un término nuevo y descargado de connotaciones, que sea equivalente al inglés *literacy*.

Asimismo, las prácticas de lectura y escritura como práctica social donde se involucran todos los aspectos mencionados como la sociedad, la cultura, las instituciones, el género del discurso; es decir las prácticas de literacidad, se constituyen en símbolos de poder (Zavala, 2002) y en una herramienta para transmitir y construir la ideología, para ejercer el poder y para consolidar o rebatir la dominación de un grupo social sobre otro o de una cultura a otra.

Hasta aquí hemos analizado las concepciones de lectura en el contexto del texto impreso, pero nuestro interés es reflexionar también qué pasa con los procesos de lectura en y con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

#### **2.4.2 La lectura en los medios**

Cuando hablamos de medios de comunicación nos referimos no sólo a los medios clásicos como la televisión, la radio, la prensa o el cine; por los cuales se lleva a cabo un proceso de comunicación y que son conocidos comúnmente como *Mass Media* o *Medios de Comunicación Masiva* (MCM). Ahora, con el desarrollo de la tecnología, se puede hablar también de medios de comunicación personales o



los *New Media*, con ellos se ha dado paso de lo analógico a lo digital. Lo que los medios digitales han hecho de producir y traducir cualquier información a lenguaje binario lo que conlleva asimismo una compresión o “reducción de la redundancia”, es decir, el hecho de reproducir sólo una parte de los *bits* utilizados en el mensaje. La digitalización hace posible una modalidad de comunicación individualizada, en dos direcciones, y permite además, dejar atrás la mediación de los grandes aparatos mediáticos a través de sistemas *peer to peer* («de par a par»), en los que además de descargarse datos desde un servidor central, se producen intercambios entre los ordenadores de varios usuarios conectados a la red. (Boni, 2008, p. 251)

Para Boni (2008), los “*personal media*” se sitúan dentro de determinados espacios sociales y prácticas efectivas por parte de usuarios que, independientemente de su individual naturaleza, entran en contacto con otros usuarios, estableciendo relaciones comunicativas que tienen sus propios códigos y múltiples expresiones lingüísticas y rituales. Las formas comunicativas en los *new media* se pueden producir de forma sincrónica o asincrónica. La comunicación sincrónica es la que se produce en tiempo real como lo son los chat, los MUD (*multi users domain*, juegos interactivos), redes sociales o mensajería instantánea.

La comunicación asincrónica, es aquella comunicación que no se da de manera simultánea en el tiempo ni en el espacio, como por ejemplo el correo electrónico, los servidores de lista o los foros (*newsgroup*).

Cuando una persona consulta su correo, lee el periódico en línea, ve la televisión, escucha la radio, interactúa en las redes sociales, participa en un foro, saca dinero

o consulta su cuenta en un cajero automático, compra tickets electrónicos para un concierto o un viaje; o navega en google maps para verificar una dirección, se está enfrentando a diversas modalidades de formato de lectura y de escritura. A esta situación se le conoce como multiliteracidad, es decir, al hecho de que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. Al saltar de un texto a otro, cambiamos de género, de idioma, de tema, de propósito, etc. Y todo en un breve lapso de tiempo. Se trata de un auténtico zapping de la lectura. (Cassany, 2008)

La multiliteracidad explica la multiplicidad de canales mediáticos y de comunicación, así como, la creciente relevancia de la diversidad cultural y lingüística, que dan origen a nuevo orden global, cultural e institucional. La multiliteracidad se enfoca en los modos de representación más allá que sólo el lenguaje. La multiliteracidad considera el contexto y la cultura, tiene conocimiento específico, cultural y efectos sociales. La multiliteracidad crea también, una didáctica distinta en la cual el lenguaje y otros modos de significado son recursos representacionales dinámicos en constante rediseño por sus usuarios y por sus trabajos para logra sus diversos propósitos culturales. (Cope y Kalantzis, 2005, p.5)

En esta misma tenor es importante que tomemos en cuenta que la multiliteracidad conlleva un proceso de lectura multimodal, donde el hipertexto nos lleva a realizar este zapping, de una página a otra, de un formato a otro, mismo que será estudiado a continuación. Concordamos con Mendoza en que para ser competentes en la lectura es necesario desarrollar competencia lectora

multimodal, “porque las nuevas textualidades pueden presentarse en soportes distintos a los convencionales que había utilizado el discurso verbal. En el marco de la denominada *sociedad del conocimiento y de la comunicación*, todos estamos en constante actividad lectora / receptora” (2012, p 80).

Por otro lado, leer y escribir en la web 2.0 constituye una práctica social, situada en un espacio y tiempo específicos; leer y escribir en la web 2.0 se puede realizar en diferentes sitios y con propósitos distintos. Desde esta orientación sociocultural de la lectoescritura se habla de literacidad. La teoría social de la literacidad defiende que tanto la lectura como la escritura, más allá de los componentes lingüístico y cognitivo, son prácticas sociales definidas por la cultura donde se llevan a cabo (Barton, 2007).

Dentro de los denominados Nuevos Estudios de Literacidad, se encuentran las aportaciones teóricas de Barton y Hamilton en 2004. Los autores señalan seis principios de la literacidad desde la teoría social: a) Las prácticas sociales pueden ser inferidas a través de los documentos escritos, b) Las literacidades están vinculadas a los dominios de vida, c) Las instituciones sociales y las relaciones de poder normalizan las prácticas letradas, d) Las prácticas de literacidad están orientadas a un fin y están ubicadas en prácticas culturales y sociales más amplias, e) Algunas prácticas de literacidad son adquiridas por medio de mecanismos informales de aprendizaje y de construcción de sentido, mientras otras sólo se transforman, f) La literacidad está socialmente situada. Los planteamientos teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad, establecen que

dentro de la literacidad se deben considerar los siguientes conceptos: prácticas letradas, acontecimiento letrado y dominio letrado.

Las prácticas letradas son aquellas formas culturales generales en que la gente utiliza los textos en situaciones socioculturales específicas; en otras palabras, es lo que las personas hacen con la lectura y la escritura (Barton y Hamilton, 1998; 2004). Para Hernández, las prácticas letradas no son conductas observables sino una forma abstracta de lo que culturalmente se ha regulado, es decir, es la legitimación de los valores que se le atribuyen a los textos que se usan y se producen en un contexto determinado (2013, p.32). Una práctica letrada se socializa por medio de la producción, acceso, uso y distribución de textos en un determinado contexto social con lo cual se establece un patrón determinado.

Las prácticas letradas, complementa Cassany (2006, p. 102), se manifiestan en hechos observables situados y concretos a los que se les denomina acontecimiento letrado o escrito, acciones equivalentes a los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969). Los acontecimientos letrados están sujetos a prácticas generales de lectura y escritura, que al mismo tiempo están vinculados a espacios o dominios determinados del mundo social. Estos dominios están representados a partir de una clasificación que permite ordenar los tipos de textos y prácticas, con el objetivo de comprender qué es lo que la gente lee y escribe en determinados escenarios (Hernández, 2013, p. 33). Dentro del dominio de la lectura en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) podemos mencionar algunos trabajos como los de Wu, 2008; Lankshear y Knobel, 2007,

2008b y 2009; Cassany, Sala y Hernández, 2008; Martos, 2009; López, Encabo y Jerez, 2011; Carver y Watson, 2011; Cassany y Hernández, 2012; Hernández, 2013.

Las prácticas vernáculas tienen que ver con aspectos emotivos de los sujetos y pueden estar vinculadas con la cultura popular. Son aquellas formas en que las personas usan y desarrollan la lectura y la escritura en su entorno, más allá de sus usos legitimados por las instituciones. Son parte de la construcción de la identidad de las personas, son públicas e informales, y se caracterizan por estar dentro de una comunidad. Las prácticas vernáculas se pueden clasificar en: a) organización vital, b) comunicación personal, d) ocio privado, e) documentando la vida, f) creación de significado, y g) participación social (Cammita 1993; Barton y Hamilton 1998, citados por Hernández 2013, p. 37). En cambio, las prácticas dominantes están ligadas a normas institucionales como las de las organizaciones gubernamentales, educativas o religiosas; poseen las estructuras formales y legítimas de cada institución a la que pertenecen. Estas prácticas hacen uso del lenguaje estándar e incluyen los textos a los que se les ha asignado un valor especial así como las maneras de escribirlos, leerlos, usarlos y valorarlos (Hernández, 2013, p. 38).

#### **2.4.2.1 Hipertexto**

El hipertexto, de acuerdo a sus orígenes griegos *hiper* y latinos *textu* tejido y *texere* tejer, se puede definir como el resultado de un texto enriquecido y construido a partir de enlaces de información. El estudio del hipertexto puede llevarse a cabo

desde la perspectiva computacional y de la literatura, ambos enfoques los podemos apreciar de manera sintetizada en la fig. 15.

En el ámbito tecnológico de la informática Engelbart definió al hipertexto como el dispositivo tecnológico de la computadora que, su manejo electrónico o virtual de la información, hace posible navegar de manera instantánea entre palabras dentro de un fragmento y cualquier otra parte del texto. Sin embargo, en 1945, Vannevar Bush ya había propuesto el *Memex*, un mecanismo que trataba de explicar la manera en cómo piensa el ser humano. Aunque ya existían estos acercamientos al concepto de hipertexto, no fue hasta 1960 que Nelson definió al hipertexto como la escritura no lineal. (Villa, 2004)

En *S/Z*, Roland Barthes describe un ideal de textualidad que coincide exactamente con lo que se conoce como hipertexto electrónico, un texto compuesto de bloques de palabras (o de imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como nexo, modo, red, rama y trayecto. (Landow, 1995, 14)

El hipertexto se refiere a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario. (Landow, 1995, 15)

El hipertexto es un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal. Los nexos electrónicos une lexías tanto externas a una obra, (por

ejemplo un comentario de ésta por otro autor, o textos paralelos o comparativos), como internas y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho como multilineal o multisequencial (Landow, 1995, 16).

Desde el punto de vista literario, el hipertexto se concibe como una estrategia de lectura y escritura que permite al lector establecer vínculos entre fragmentos de textos, creando uno nuevo en donde se puede navegar de forma no lineal e interactiva. Un ejemplo de la aplicación del hipertexto a la literatura es la novela *Rayuela*, de Julio Cortazar, aún antes de que el concepto tecnológico de hipertexto existiera. (Pisani, 1994, cit. por Rueda 1999)

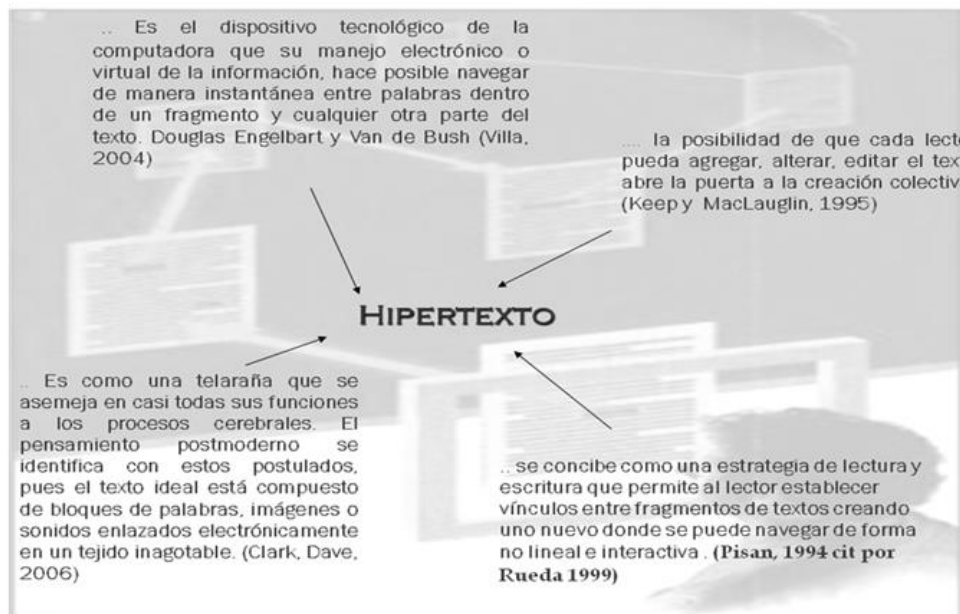
Algunos teóricos del hipertexto lo definen como una telaraña que se asemeja en casi todas sus funciones a los procesos cerebrales. El pensamiento postmoderno se identifica con estos postulados, pues el texto ideal está compuesto de bloques de palabras, imágenes o sonidos enlazados electrónicamente en un tejido inagotable.

Álvarez (1999) analiza a algunos teóricos como Roland Barthes, quien define el texto “escribible” como ese espacio social que permea todo lenguaje o discurso que pretenda asumir la posición de juez, profesor, analista, confesor o decodificador. (Citado por Keep y MacLaughlin, 1995)

Keep y MacLaughlin (1995) ven tentador el sueño utópico barthesiano de una escritura liberada del autor. La posibilidad de que cada lector pueda agregar, alterar o editar el texto abre la puerta a la creación colectiva. Este mismo texto, al ser leído por usted, puede enriquecerse al recibir en forma inmediata sus

comentarios. A medida que otros lectores accedan a él, el texto queda abierto como tierra fértil para que el rizoma se expanda.

**Figura 15. Diversos enfoques del concepto de hipertexto**



Fuente: Elaboración propia

Landow (1995) retoma a Barthes para consolidar su teoría. Según este nuevo gurú de la hipertextualidad, el hipertexto enmascara los límites entre el escritor y el lector, obteniendo de esta forma el texto ideal. Los cambios violentos en la autopista de la información prolongan el abismo creado entre el texto escrito tradicional y el hipertexto.

Existe también la posibilidad desde el ámbito escrito de construir la propia historia en "Cuentos para armar", o en el ámbito tecnológico integrando éste con la literatura y creando la *hipefiction* o *interactive fiction* que es una nueva forma narrativa, posible únicamente a través de la computadora, y concretamente a través de los desarrollos tecnológicos del hipertexto y la hipermedia. (Coover, 1992, cit. por Rueda)



### **2.4.3.2 Lectura hipertextual**

Hasta este momento se ha hablado de las concepciones de la lectura y cómo se ha pasado de una concepción lingüística a una cognitiva y luego a la concepción sociocultural. Se ha hablado de que la lectura es una práctica social y situada por lo que es importante considerar el contexto cultural y social donde se lleva a cabo. También hemos mencionado cómo las tecnologías de la información y de la comunicación han promovido cambios culturales en el que está incluido el tema de la lectura. Una lectura que se ha vuelto multimodal por la multiplicidad de canales que potencian la interactividad y la conectividad por los que podemos acceder a la información en el ámbito digital.

Pero cómo podemos entender la lectura delante de un contexto interactivo y dinámico. Para Borrás (2011), “navegar por el texto mediante enlaces electrónicos que vinculan nodos o fragmentos entre sí, potencia otro tipo de lectura, más activa o ergódica, no jerarquizada e hiperlineal en consonancia con la estructura dinámica del hipertexto digital”.

La dinámica a la que se refiere Borrás (2011) es la que se establecen, dentro de un texto, una serie de relaciones que están vinculados por temas, ideas, palabras, conceptos, acontecimientos, autores, alusiones, citas u otros textos. Esta red de relaciones ha sido estudiada por la teoría literaria post-estructuralista y particularmente por la perspectiva intertextual. En esta dinámica, “el papel del lector consiste en percibir los vínculos o relaciones entre este y los demás productos de la lectura” (Mendoza, 2008 y 2010).

Recurrir al hipertexto, a su construcción y su lectura nos obliga a diferenciar entre los diferentes tipos de hipertexto propuestos por Umberto Eco (2003) y retomados por Mendoza (2012, p.13) a) el **hipertexto textual**, es decir, el texto (literario) impreso que incluye referentes de otros textos; b) el **texto hipertextual**, texto que incluye nexos de hipervínculos para su despliegue, es decir, texto (digitalizado) que da acceso a los textos u obras que son sus referentes; y c) el **hipertexto sistémico**, que corresponde al espacio cibernético de la red, donde las posibilidades son inabarcables, con notorias repercusiones en los requisitos y capacidades de lectura y escritura hipertextual.

La lectura del hipertexto se vuelve entonces una actividad dinámica en donde el lector como productor dentro de la cultura digital, una web interactiva, permite reconstruir la información y generar nueva, tal como Romea lo afirma:

*los hipervínculos o anclajes de determinadas palabras o frases de un texto, con otras de otros textos, permiten seguir una lectura no lineal y, por tanto, añadir o eliminar información, fraccionarla, asociarla a otras nuevas, reordenarla, etc. Incita a cada lector a deambular por el documento de acuerdo a su interés, a través de los enlaces de navegación, en una acción eminentemente interactiva que invita a cada usuario a seleccionar los temas de modo subjetivo y de acuerdo con una o varias intencionalidades predeterminadas. (2012, p. 246)*

En virtud de la cultura digital que los jóvenes han desarrollado en la red, el hipertexto sistémico se ajusta a los objetivos de este trabajo con enfoque de lectura crítica (como se verá más adelante). En este sentido, “la realidad de la

lectura hipertextual vendría a ser una combinación de accesos a textualidades multimodales con mayor o menor éxito según la competencia lectora desarrollada” (Mendoza, 2012, p. 24). En este nivel de razonamiento, fortalecemos nuestra creencia retomando a Borrás cuando sostiene que “el hipertexto (digital), en definitiva, más que un texto – que de serlo, es siempre virtual porque nunca será aprehendido por los lectores del mismo modo, puesto que, la implicación personal, la elección de cada uno, lo imposibilita – es más bien un proceso de lectura” (2012, p.80). En consecuencia suscribimos su pensamiento al concluir que este proceso de lectura debe ser enseñado y acompañado desde los niveles básicos hasta la universidad. En otras palabras, el hipertexto como apoyo digital a las prácticas de enseñanza de todo nivel está ahí para su uso, entretenimiento, enseñanza, juego, etcétera. Sólo necesitamos acudir a él y proporcionarlo a los alumnos.

### **2.4.3.3 Estrategias de lectura hipertextual**

Mendoza (2012), menciona que la lectura de obras hipertextuales implica una serie de correlaciones como la habitual leer/navegar, aunque resulta obvio que la concepción de “leer” no correspondería en su esencia a la concepción de “navegar”, a pesar de que en muchas ocasiones esa dualidad se presenta como un indicador de una modalidad de lectura en red. Pero leer supone comprender, es decir, reconstruir el significado del texto y/o construir conocimiento a partir de las aportaciones del texto y del lector, aspectos de interacción cognitiva que las posibilidades del hipertexto digital también potencian –sin que haya de

confundirse con la acción de desplazarse a través de nodos e hipervínculos que abren al lector sucesivos documentos y textos con nuevos y potenciales enlaces. En ese proceso de navegación suele aplicarse una lectura transversal – que por lo mismo resulta superficial, atenta en el mejor de los casos a la identificación de claves que pueden llevar a un documento de interés específico, sobre el que se ejercitaría la lectura a profundidad.

Paralelamente, se establecen correlaciones con las características de no linealidad y multisequencialidad, es decir rasgos que perfilan el carácter expansivo de la textualidad que caracteriza al hipertexto digital y le confieren su faceta de carácter inacabado, sucesivamente hipervinculado, en una estructura que el lector amplía siguiendo unos u otros itinerarios de conexión.

En el caso de los textos literarios, recuperan e incorporan textos y referencias de otras creaciones literarias o culturales, este procedimiento intertextual es uno de los modos por los que el texto llega a ser construido y percibido como un hipertexto. Paralelamente, el lector en su recepción del (hiper)texto literario, también recupera parte de sus experiencias de lectura, es decir, referencias, temas, estructuras, recursos similares a los que ya conoce en su actividad como lector literario. A causa de estas facetas, los (hiper)vínculos cognitivos que contienen la competencia y la experiencia lecto-literaria y el intertexto lector; de ese modo entran en interacción dos sistemas, el digital y el cognitivo, mediante los que se genera el proceso de lectura. Este proceso, efectivamente, resulta determinado por el carácter lineal o no lineal de la textualidad que tiene ante sí.

Por su parte Borrás (s/a) maneja, como estrategia de lectura hipertextual, el concepto de relectura, tema importante que sostiene la eficaz recepción de la trama de conexiones y relaciones del hipertexto:

*La disposición espacial del hipertexto despierta un conjunto de metáforas que hacen posible la lectura bajo un nuevo prisma, el de la navegación. Es esta una idea peculiar que tiene que ver con las ideas del viaje, de la conquista, pero también del naufragio, del fracaso. Se ha indicado repetidamente que el lenguaje de la navegación es negativo en la medida en que comporta la posibilidad del desplazamiento, cierto, pero también de pérdida. En este sentido cada vez estoy más convencida de que los accidentes que ocurren leyendo hipertextos forma parte de la condición del hipertexto como texto y hay que aceptarlos como parte constitutiva del mismo. "Un buen lector es un relector", afirma rotundamente Nabokov. La contundencia de semejante afirmación no deja espacio a la duda: en el espacio hipertextual en el que la lectura es fragmentada y no secuencial, la relectura se revela como estrategia metodológica inevitable en la construcción de sentido. (Cit. por Mendoza, 2012, p. 99)*

Ambrós (2012) hace una propuesta de estrategias para leer hipertextos que consiste básicamente en comparar y relacionar. Trabajar la comparación como estrategia principal lectora de textos multimodales implica el trabajo de dos estrategias más. Por un lado la activación del intertexto lector, es decir, la percepción consciente del lector a la hora de identificar las claves y referencias que aporta el texto para relacionarlas con sus conocimientos adquiridos en sus

experiencias lectoras anteriores y saberes universales adquiridos con el fin de avanzar en la lectura comprensiva e interpretativa del texto (Mendoza, 2008). Por otro lado, mientras se lleva esta lectura basada en la comparación y la activación del intertexto lector es inevitable que tengamos que ir realizando inferencias para proseguir con la comprensión del texto.

#### **2.4.4 El enfoque crítico de la lectura**

Leer y comprender de manera crítica requiere de la puesta en juego una serie de actividades cognitivas y sociales. Para Zarate (2010), toda comprensión es social y situada, pero la mayor parte de estudios sobre estrategias y niveles de comprensión han sido abordados desde la psicología.

Zarate menciona que en una primera caracterización, la comprensión se ha clasificado tradicionalmente en tres grandes niveles: el *literal* (comprender lo que dice el texto y está explícitamente en las líneas), el *inferencial* (lo que se puede deducir a partir de lo que dice el texto, es decir entre líneas) y el *crítico* (lo que implica descubrir las intenciones y los propósitos, la ideología del autor, es decir lo que está detrás de las líneas) (2010, p.16).

Para Argudín y Luna (2006), pasar de una lectura pasiva a una activa que involucre una postura crítica, requiere de motivación y de ejercitación a la hora de enseñarse. Para la autora, la lectura crítica significa evaluar la confiabilidad y la argumentación de un texto a través de algunas estrategias como:

1. Evaluar la fuente. Aquí lo que se busca es identificar el grado de confiabilidad de un texto mediante la fuente. Algunos puntos a considerar son: la reputación del autor, ¿es tendencioso? ¿Es imparcial?, la reputación de la editorial, es actualizada, lugar, etc...
2. Lenguaje. Se busca reconocer e identificar el lenguaje del autor, así como el empleo de connotaciones. Puntos a considerar: el lenguaje es objetivo, subjetivo, denotativo o connotativo.
3. La posición del autor. El lenguaje denota el marco teórico, la corriente, la escuela o grupo de opinión, es decir su posición.
4. Forma de presentar la información. Se busca identificar si autor presenta la información a través de hechos, inferencias u opiniones.
5. Propósito del autor. Busca identificar qué es lo que el autor quiere lograr con la información: informar, instruir o persuadir.
6. Tono. En un texto escrito, el tono el modo particular de expresar una cosa según la intención que quiera dársele.
7. El tema. Establecer el tema de un texto significa describir su argumento con el mínimo de argumentos, pero sin que falte ninguno de los esenciales, que hacen de ese texto una muestra única.

Para Cassany (2003), existen tres características a la lectura crítica:

- a) es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—;

b) requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.), y

c) exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

A continuación desarrollamos dos conceptos relacionados con la lectura crítica con el que podemos profundizar su comprensión: el pensamiento crítico y la criticidad.

#### **2.4.4.1 Pensamiento crítico**

##### **2.4.4.1.1 Historia del pensamiento crítico**

En el presente apartado buscaré hacer un acercamiento a la historia del pensamiento crítico. Para muchos investigadores, el origen del pensamiento crítico podrá tener otros puntos de partida y podría analizarse desde diversos enfoques. Es un tema complicado para quien no se desenvuelve en el ámbito de la Filosofía, por lo que el tema podrá carecer de algunos referentes o estar sesgado por la visión de la autora. El recorrido se hará a partir de los pensadores socráticos hasta las tendencias actuales sobre la retórica.

El pensamiento crítico, ha sido abordado desde las más diversas perspectivas: filosóficas, ideológicas, psicológicas, literarias, cognitivas, etc. No obstante, en líneas generales, la mayoría de ellas coincidirían en considerarlo una forma de razonamiento que cuestiona la certeza de los saberes aceptados y trata de reconocer la insuficiencia o el reduccionismo de los conceptos utilizados para



problematizarlos y trascenderlos, desarrollando estructuras explicativas y argumentativas que den cuenta de la complejidad de los objetos de conocimiento.

#### **a. Grecia Antigua**

El pensamiento crítico, históricamente se remite a los trabajos en la Grecia antigua. En esta época, según Campos (2007) es a Sócrates a quien se le considera como pionero en el uso del pensamiento crítico debido a que desafió a las ideas y los pensamientos de los hombres de su época y creó un método de razonamiento y análisis, el cual consistía en hacer preguntas que requirieran respuestas racionales. Para Marciales, “la filosofía griega se presenta como el esfuerzo lanzado a la conquista de la verdad sin otras armas que las de la experiencia y la razón, ni otra garantía que la evidencia misma” (2003, p.19).

Sócrates era un pensador público y enfatizaba la necesidad de pensar claramente y ser lógico y consistente. Mencionaba la importancia de buscar evidencias, examinar con cuidado el pensamiento y las premisas, analizar los conceptos básicos y desagregar las implicaciones de lo que se dice y lo que se hace. (Campos, 2007, p. 15)

Para muchos autores, el método socrático es sinónimo de pensamiento crítico. El método socrático, constituye la más conocida estrategia de enseñanza de pensamiento crítico, y revela la importancia de lograr en procesos de pensamiento tanto claridad como consistencia lógica (Paul y Elder, 2000). Este método sostiene que los conceptos no estructuras elaboradas y dadas, sino que hay que elaborarlos. Sócrates rechaza la presunción de los sofistas, que pretendían poseer un saber hecho, así como podérselo enseñar a otros. La verdad

es que todos los hombres ya saben, pero es necesario sacar a la luz los conceptos que se ocultan en las opiniones.

Según Marciales (2003), la propuesta de Sócrates era descubrir la verdad, no como elemento de pura especulación, sino más bien, como una forma de correcta de vida: para obrar bien, lo que supone saber qué es lo correcto. Este es el intelectualismo moral: si conozco la verdad, la practico. Sócrates, a través de su método llamado “mayéutica”, buscaba lograr que los demás contribuyeran con verdaderas ideas, con vistas a la acción justa. Estaba convencido de que para el recto gobierno de la vida es necesario tener un conocimiento claro de la verdad. Su fin era práctico y su preocupación lo era por la ética. El conocimiento se busca como un medio para la acción ética. Lo importante en esta perspectiva era guiar al hombre a la adquisición de genuinas convicciones.

En este sentido, se puede decir que el sistema aristotélico abarca en su retórica la teoría de la argumentación, una teoría de la elocución y una teoría de la composición del discurso según su género (deliberativo, judicial y epidíctico); además, considera en su poética los discursos artísticos de su tiempo: la tragedia, la comedia y la epopeya.

Platón inició su obra a partir de los intereses socráticos y dedicó su filosofía fundamentalmente a la búsqueda de la justicia, tanto para el estado como para el individuo. Platón fue el primer pensador que comenzó a indagar en torno al tema de cómo es posible el conocimiento. Para los platónicos la verdad, y por lo tanto el conocimiento que tenemos de la misma, reúne dos características principales:

en primer lugar, sobrevive a las generaciones humanas. En segundo lugar, el conocimiento exige justificación racional.

Según Platón, la retórica sofista no es una ciencia o una técnica sino un “truco” que distrae a los oyentes con lo plausible o lo probable, sólo con fuerza emotiva y no racional. Y porque es nociva e inmoral es necesario impedir que los demagogos, que adulan a las masas, la practiquen en el ámbito de la política. Precisamente es aquí de donde partimos de la concepción de la retórica como el proceso de elaboración de discursos sobre opiniones que tienen por finalidad persuadir a alguien por medio de argumentos (Sánchez, 2012). La capacidad para proponer y comprender críticamente argumentos complejos era una destreza considerada de gran valor. (Marciales, 2003)

El pensamiento de Platón refleja el anhelo de la realidad fija, estable y necesaria, por encima de la movilidad, contingencia e impermanencia de los seres del mundo físico. Esto constituye el principio motor de todo su pensamiento y el núcleo de una representación completa de la realidad (Fraile, 1956). En virtud de esto, el platonismo constituye un sistema, si bien de naturaleza muy particular, integrado por elementos muy diversos, muchos de los cuales, caen fuera del orden estrictamente racional.

A su vez, Aristóteles, discípulo de Platón, extendió las ideas de los anteriores. Más aún escribió un libro sobre “lógica”, un tema fundamental del pensamiento crítico. De acuerdo con Sócrates, Platón y Aristóteles, sólo una mente entrenada está preparada para ver debajo de las apariencias de la vida. Leahey (2001)

considera que la inauguración de una tradición crítica de pensamiento fue el principal logro de los creadores griegos de la Filosofía.

Según Aristóteles, acceder al conocimiento consiste en un proceso psicológico que comienza con la percepción de los objetos particulares, y culmina con el conocimiento general de los universales de las formas. Aristóteles denominó intelecto al componente racional del alma humana. Es exclusivo de los seres humanos y tiene la capacidad de adquirir el conocimiento de los universales abstractos que se opone al conocimiento de las entidades individuales que se alcanza mediante la percepción. El *intelecto paciente* es pura potencialidad, no tiene carácter en sí mismo, ya que toma la forma de los objetos que se experimentan. El conocimiento de los universales en el intelecto paciente se manifiesta con base en las operaciones del intelecto agente. El *intelecto agente* es puro pensamiento que actúa sobre los contenidos del intelecto paciente, para alcanzar el conocimiento racional de los universales. Es el intelecto agente el que actúa sobre los contenidos del intelecto paciente. El intelecto agente es inmutable e inmortal (Marciales, 2003).

De esta manera, dado que Aristóteles contempla tres estamentos de la expresión (la ideas, la organización y la expresión), establece tres principios del arte de la retórica: *inventio*: construir y delimitar el tema, búsqueda de argumentos e ideas; *dispositio*: modo de desarrollar las ideas y argumentos, el esquema mental; e *elocutio*: tono, estilo y formas de expresar, la forma de comunicar. De esta forma, por su sistematicidad, la retórica aristotélica va más allá del simple deleite del lenguaje, en cuanto que comunicación social cotidiana.

## **b. Edad Media y renacimiento**

Para Sánchez (2012), la aparición y difusión del cristianismo durante la Edad Media, con su idea de la proyección divina en lo humano, trajo a la cultura clásica un relativismo en el arte, a la vez que confirió un sentido trascendente a los valores de unidad, verdad, belleza y bondad, en relación con la coherencia, el conocimiento, la estética y la ética que en la cultura grecolatina se consideraron en una forma absoluta.

La Edad Media será una etapa de matizada admiración por los clásicos; de comentario y transmisión de sus textos desde perspectivas platónicas o neoplatónicas, o inspiradas en menor o mayor grado en Aristóteles, pero basando la enseñanza retórica fundamentalmente en la obra de Cicerón y en la de Quintiliano, para quien el arte de hablar era un “don divino”. De aquí se desprende que la defensa de la “verdad cristiana” en San Agustín (354-430) tenga como fundamento la fe expuesta con su triple finalidad: enseñar las verdades cristianas (*docere*) defender y hacer apología de la verdad (*delectare*), y lograr el arrepentimiento del pecador (*movere*).

Marciales afirma que San Agustín fue el último filósofo clásico y el primer filósofo cristiano. Sus opiniones dominaron la filosofía medieval hasta, aproximadamente, el año 1300. Tan sólo quería conocer a Dios y el alma, y empleó la fe en la justificación de su creencia. El hombre medieval le dio la espalda al mundo observable, lleno de dolor y confusión, para concentrarse en el cielo y en el alma, ambos susceptibles de ser conocidos a través de la introspección.

En la Edad Media y el Renacimiento se destacan pensadores como John Duns Scotus (1270-1308) y William Okham (1280- 1349), ambos profesores de la Universidad de Oxford. Por otra parte, también se destacan las aportaciones de Santo Tomás de Aquino (1225 -1274), que consistían, en: “enunciar, considerar y responder sistemáticamente todas las críticas a sus propias ideas antes de comenzar a escribir” Campos (2007, p.16). Con esto se hace una fuerte contribución al desarrollo del pensamiento crítico.

Sánchez (2012), argumenta también que durante la Edad Media, el cristianismo se deja sentir intensamente en la historia de la retórica a través de los Padres de la Iglesia, entre los que destaca San Agustín (354-430), que trataron de ajustar las culturas clásicas en el marco ético de su moral.

Para Marciales (2003), la baja Edad Media trajo consigo numerosos avances sociales que llegarían a definir al mundo moderno, tales como el predominio de la ley sobre la autoridad personal, y el capitalismo o el desarrollo de las ciudades.

El pensador más importante, y que además consiguió una mayor repercusión de pensadores como Sócrates, fue Santo Tomás de Aquino (1224/5-1274) (Copleston, 1994b). Él encarna en la Edad Media, la tradición del pensamiento crítico sistemático. Adoptó el sistema aristotélico, demostrando que no era incompatible con la cristiandad. Marciales afirma que, “Santo Tomás enfatizó que la mente tiene el poder de reflexión sobre sus propias modificaciones, y de ese modo puede convertir en objeto el concepto; pero el concepto no es objeto de conocimiento sino secundariamente, mientras que primariamente es instrumento del conocimiento” (2003, p.32).

La creencia en la omnipotencia de Dios obligó a los filósofos del siglo XV a desarrollar una actitud escéptica. Los pensadores cristianos creían que Dios era omnipotente, capaz de hacer cualquier cosa que no fuera contradictoria consigo misma. Este problema estimuló el desarrollo de una crítica detallada del conocimiento humano entre los filósofos del siglo XV. La más interesante de ellas fue la de Nicolás De'Autrecourt (1300), quien afirmaba que la certeza del conocimiento reside en permanecer lo más pegado posible a las apariencias.

En el renacimiento (siglos XV y XVI), un torrente de escuelas en Europa comenzó a pensar críticamente sobre religión, arte, sociedad, la naturaleza humana, la ley y la libertad. Ellas asumían que la mayoría de los dominios de la vida humana requerían ser investigadas analítica y críticamente (Paul, 1985).

En el caso del Renacimiento, Sánchez (2012) expone que la retórica adquiere un rol muy importante, ya que el humanismo coloca al hombre como centro y límite del mundo. Por eso los temas centrales de la cultura humanística convergen con el renacimiento de la cultura clásica grecolatina. Respecto del sistema escolar en el Renacimiento se sabe que comprendía la gramática, la retórica, la historia y la filosofía, que se enseñaban mediante la lectura de los autores y textos griegos y latinos, determinantes para promover el gusto por la cultura antigua.

Destacan, quienes han hecho una lectura del Renacimiento, la amplia mutación de los valores, que se suele denominar con el término humanismo, inspirado en el ideal clásico de la transformación humana mediante el cultivo de las letras grecolatinas. Representa en occidente una secularización del entendimiento relativo al universo y del papel que juega la humanidad en el mismo. El

humanismo se refiere originalmente a la recuperación del pensamiento clásico y su aplicación a los problemas contemporáneos del hombre (Marciales, 2003).

La figura capital de la filosofía en el renacimiento en Inglaterra fue un pensador que se opuso conscientemente al aristotelismo, y no a favor del platonismo o de la teosofía, sino en nombre del progreso científico al servicio del hombre, Francis Bacon (1561-1626), quien se interesó en la manera como la gente empleaba inadecuadamente sus mentes al profundizar en conocimiento, y los riesgos que corrían si se les dejada a su libre albedrío, pues tendían a desarrollar malos hábitos de pensamiento (los que llamó ídolos) que los llevan a creer en lo que es falso o engañoso (Paul, 1985).

### **c. Edad moderna**

Durante los siglos XV y XVI, el pensamiento crítico (o la retórica) fue mantenido y desarrollado por pensadores Thomas More (1478- 1535) y Francis Bacon (1551 - 1626), ambos ingleses; por parte de Francia, se encuentra Renee Descartes (1596 - 1650). Las aportaciones de estos pensadores son entre otras cosas: sentar las bases de la ciencia moderna con la perspectiva empírica de las ciencias, la crítica a la política de la época con la propuesta de una nueva sociedad (Utopía, Thomas More), y, el principio de la duda sistemática, en la que cada parte del pensar debía ser cuestionada y verificada.

Para Marciales (2003), los dos siglos que siguieron al año 1600 fueron auténticamente revolucionarios. Este periodo comenzó con la Revolución Científica del siglo XVII y concluyó con las revoluciones políticas que tuvieron



lugar en la América Colonial y en la Francia monárquica. La transformación se completó en el siglo XVIII, el periodo de la Ilustración, cuando las ideas tradicionales fueron sustituidas por ideas, o bien propiamente científicas o científicamente inspiradas.

Según Sánchez (2012), entre los siglos XVI y XVII se abre el camino a una Retórica autónoma diferenciada de la Poética; lo que explica que, junto a la retórica común, la religiosa conserve su importancia para un credo practicado por millones de seres humanos. La relación de los tratadistas retóricos o relacionados con la retórica es amplísima en este período, particularmente porque coincide históricamente con nuevos procesos como el de la conquista y la evangelización en el Nuevo Mundo.

Para Sánchez (2012), el siglo XVII es frecuentemente señalado como el inicio de un período de decadencia generalizada de la retórica, marcado por la escasa publicación y reducida calidad de los manuales de época. Lo mismo ocurrirá con la enseñanza de ésta, que queda en manos de la orden de los jesuitas como la "*Ratio Studiorum*": un reducido glosario de definiciones y listado de figuras para configurar dos estilos de predicación: asianismo (estilo ampuloso y sobrecargado que tendía a abusar del *genus demonstrativum* ante grandes auditorios) y aticismo (estilo propio para los círculos de eruditos: claro, simple, elegante acorde al asunto tratado; desprovisto de adornos superfluos).

Por otra parte, el siglo XVII se caracterizó por su representación científica, mecánica y matemática. Las transformaciones científicas demandaron se reformularan las nociones alrededor de la naturaleza y la mente humana. La

antigua ciencia fue desacreditada y, de la misma forma, se desacreditó la filosofía anterior. Los dos filósofos más importantes que se empeñaron en esta búsqueda fueron Descartes y Locke.

#### **d. Edad contemporánea**

Bayle, Montesquieu, Voltaire y Diderot hicieron algunas contribuciones al pensamiento crítico en el siglo XVIII. Todos ellos comenzaron con la premisa de que la mente humana, cuando es disciplinada por la razón, es capaz de comprender la naturaleza del mundo social y político. Toda autoridad debe someterse de una u otra forma al escrutinio del cuestionamiento crítico (Paul, 1985).

Sánchez (2012), señala además, que para los siglos XVIII y XIX, la retórica pasa a ser formalmente una teoría de la *elocutio*; un estudio de una de las partes de la teoría clásica de la persuasión, con desatención de las dos operaciones fundamentales en el proceso de elaboración del discurso, la *inventio* y la *dispositio*. Por tanto, el sistema retórico se veía muy reducido, pero mantenía, aunque vacías, las casillas teóricas que, históricamente cimentadas, permitirían la reactivación de dicho sistema en todos sus aspectos para el siglo XX.

Hacia finales del siglo XIX se manifestaron dos hechos relevantes para la historia de la retórica. El primero es el auge del positivismo y la entronización de las disciplinas relacionadas con las ciencias naturales como los campos de constatación de los conocimientos; esto restringió a la retórica como una red taxonómica de ornamentos del lenguaje al servicio de los escritores literarios, su

función persuasiva ya no en la ciencia sino en la vida cotidiana pasó a ser periférica. El segundo acontecimiento fue la matematización de la lógica. Así, ésta se formalizó dejando a un lado su antigua función de “arte de pensar”. De acuerdo a lo anterior es posible hablar más de una deslegitimación histórica que el olvido de la retórica.

El siglo XX también cuenta con filósofos, pedagogos e investigadores que han aportado al pensamiento crítico. En primer lugar podemos mencionar a John Dewey (1859 - 1952) a quien se le atribuye la idea de que el pensamiento crítico equivale a solución de problemas, indagación y reflexión; y que prefiere llamarle pensamiento reflexivo, el cual lo delimita como un juicio activo, tenaz y metódico de una afirmación o forma supuesta de conocimiento con fuertes fundamentos y conclusiones que implicadas.

Por otra parte es en el siglo XX cuando se busca hacer un acercamiento a retomar y rehabilitar la retórica. En este sentido, el año de 1958 es muy importante para la rehabilitación de la retórica, con las aportaciones de dos obras importantes: el *Tratado de la argumentación* de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca, y *Los usos de la argumentación* de Stephen Toulmin. Básicamente, el contexto del período de la Guerra Fría, permite la rehabilitación de la retórica porque tiene que ver con la participación colectiva en las democracias, donde se edifican espacios más extensos para el debate público. Asimismo, de manera paralelamente a lo social, los estudios sobre la comunicación establecen que la función persuasiva del lenguaje permite que funcionen contratos de interacción donde lo dicho, como en

las campañas publicitarias y de propaganda política, puede ser aceptado sin que sea veraz.

Otro personaje importante por sus contribuciones al pensamiento crítico es Horkheimer (1895-1973), quien estableció dos ideas relevantes, la crítica de la razón instrumental y de las formas de pensamiento ligadas a la práctica del dominio (Abbangano y Fornero, 1996). En el “Eclipse de la Razón” publicada en 1947, Horkheimer distingue entre razón objetiva y una razón subjetiva. La primera es la de los grandes sistemas filosóficos (Platón, Aristóteles, la Escolástica y el Idealismo alemán), que tiende a individualizar una razón capaz de hacer una función de sustancia de la realidad y de criterio del conocimiento y del obrar, o sea, de guía para cuestiones de fondo como la idea del máximo bien, el problema del destino humano, y el modo de realizar los fines últimos.

La segunda, es la que se niega a reconocer un fin último o, en general, a valorar los fines, deteniéndose solamente en establecer la eficacia de los medios. En otros términos, la razón subjetiva es propia de un tipo de racionalidad formal o instrumental que se limita a estudiar la coherencia interna de un determinado procedimiento, y la funcionalidad de ciertos medios en relación con ciertos fines, los cuales perteneciendo al mundo del *deber ser*, escaparían a toda comprobación empírica (Marciales, 2003).

Se pueden encontrar también a otros difusiones del pensamiento crítico como Benjamín Bloom (1913-1999), quien desarrolló una taxonomía de actividades cognitivas de gran influencia en el campo de la educación en los últimos 50 años. También se encuentra Robert Ennis quien en 1964 publica el artículo “*Harvard*

*Educational Review*”, con el que despertó gran interés en el pensamiento crítico. Encontramos también a Richard Paul y Matthew Lipman, quienes han realizado un serio trabajo en el desarrollo de la enseñanza del pensamiento crítico y en apartados posteriores serán tratados.

Más recientemente ha surgido un movimiento llamado la nueva retórica que básicamente busca renovar la empresa esencialmente taxonómica de la retórica clásica, los autores más destacados, que a continuación describiremos son; Toulmin, Perelman y Olbrechts-Tyteca, Frans H. van Emeren.

#### **e. La nueva retórica**

##### **Perelman y Olbrechts-Tyteca**

Perelman y Olbrechts-Tyteca, se basan en filosofía de Aristóteles, y distinguen entre razonamientos analíticos o lógico-formales, y razonamientos dialécticos o retóricos. Sitúan a su teoría de la argumentación entre la forma dialéctica o retórica de razonar. Con el objetivo de ampliar el campo de la razón más allá de los confines de las ciencias deductivas y de las ciencias inductivas o empíricas, toman también en cuenta los razonamientos que se presentan en las ciencias humanas, en el derecho y en la filosofía (Sánchez, 2012).

“La retórica se distingue de la lógica en que no se ocupa de conceptos tales como la verdad o la falsedad” (Perelman, Olbrechts-Tyteca y Dobrosielski, 1987, p. 29).

La lógica formal se mueve en el terreno de la necesidad. Un razonamiento lógico-deductivo, o demostrativo, implica que el paso de las premisas a la

conclusión es necesario: si las premisas son verdaderas, entonces también lo será, necesariamente, la conclusión. Por otra parte, la retórica en sentido estricto se mueve en el terreno de lo simplemente plausible; los argumentos retóricos no tratan de establecer verdades evidentes, pruebas demostrativas, sino de mostrar el carácter razonable, plausible, de una determinada decisión u opinión. Por eso, en la argumentación es fundamental la referencia a un *auditorio* al que se trata de *persuadir*: “El objeto de la retórica es obtener o aumentar, por medio de la argumentación racional, el apoyo de un auditorio dado para las tesis que le son presentadas” (Perelman, Olbrechts-Tyteca y Dobrosielski, 1987, p. 29).

Puesto que toda argumentación pretende la adhesión de los individuos, el auditorio, a que se dirige, para que exista argumentación se necesitan ciertas condiciones previas, como la existencia de un lenguaje común o el concurso ideal del interlocutor, que tiene que mantenerse a lo largo de todo el proceso de la argumentación.

Una de las funciones que cumple este concepto en la obra de Perelman es la de permitir distinguir entre *persuadir* y *convencer*: “persuadir es más que convencer” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 65). Una argumentación persuasiva es aquella que sólo vale para un auditorio particular, mientras que una argumentación convincente es la que se pretende válida para todo ser de razón: “nos proponemos llamar *persuasiva* a la argumentación que sólo pretende servir para un auditorio particular, y nominar *convinciente* a la que se supone que obtiene la adhesión de todo ente de razón” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 66).

## **Toulmin**

Stephen Toulmin propuso un modelo que se pudiera aplicar en el estudio de los diferentes discursos, la premisa principal de este teórico fue que la argumentación es una interacción humana y, al igual que Perelman, parte de una nueva concepción de la lógica. Toulmin señala que lógica formal no atiende la acción argumentativa que se efectúa en cualquier ámbito, por lo que le interesa una lógica operativa y aplicada a la acción persuasiva no abordable desde la lógica teórica o tradicional. El modelo discursivo en el que aplica su aportación es el de la jurisprudencia, pero aquí el sentido de la corrección de un argumento no depende de la relación lógica “premisas-conclusión”, sino del procedimiento para juzgar con argumentos en el *campo* de que se trate: “para que una propuesta constituya, por tanto, una “posibilidad” en cualquier contexto ha de “tener lo que hace falta” en orden a ser merecedora de auténtica consideración *en ese contexto*” (Toulmin, 2007, p. 59).

Las ideas de Toulmin no buscan su fundamento en la recuperación de la tradición retórica, sino que parten de la idea de que la lógica es algo que tiene que ver con la manera cómo piensa, argumentan e infieren las personas, pero al mismo tiempo que la lógica se presenta como una disciplina ajena al pensamiento común.

Las situaciones y problemas con respecto a los cuales se argumenta pueden ser muy distintos y, en consecuencia, el razonamiento cambia en relación con las situaciones. Sin embargo, es posible plantear algunas cuestiones que son comunes: una de estas cuestiones es la de cuál es la estructura de los argumentos,

de qué elementos se componen, qué funciones cumplen dichos elementos y cómo se relacionan entre sí; otra es la de la fuerza de los argumentos, es decir, la cuestión de con qué intensidad y bajo qué circunstancias el material presentado en la argumentación suministra un apoyo en relación con la pretensión que se esgrime en la argumentación. De este modo, el término *argumentación* se refiere a “... plantear pretensiones, someterlas a debate, producir razones para respaldarlas, criticar esas razones, y refutar esas críticas, etcétera” (Toulmin, Rieke y Janik, 1979, cit. por. Marafioti, 2005, p. 126).

### **El modelo pragma-dialéctico de Frans H. van Eemeren**

Frans van Eemeren, junto con Rob Grootendorst y Francisca Snoeck Henkemans constituyen el núcleo de la cada vez más reconocida escuela retórica de Amsterdam.

Para estos autores la argumentación: “es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (Eemeren, Grootendorst y Henkemans, 2006, p. 17). Es decir, que lo que la argumentación busca es solventar un desacuerdo que surge cuando una persona busca convencer a otra sobre la aceptabilidad de su punto de vista.

La propuesta de Eemeren, Grootendorst y Henkemans, la pragmadialéctica, tiene fundamentalmente dos caminos de origen. La primera, por su clara presencia en la historia del pensamiento occidental, es la *dialéctica* inspirada en la



filosofía del racionalismo crítico de Popper; una racionalidad entendida como resultado de la crítica intersubjetiva. En esta dialéctica, que se orienta a lo normativo e ideal, las reglas especifican los movimientos legítimos en una discusión, formada por varias etapas que tienen como finalidad resolver una diferencia de opinión. La segunda vía es la *pragmática* que tiene sus raíces en la filosofía del lenguaje ordinario desarrollado en el siglo XX; sobre todo, la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, y la teoría racionalidad conversacionales (implicaturas) de Grice. Sin embargo, así como la argumentación no puede ser tratada solamente por la lógica formal o normativa, tampoco puede abordarse solamente por la lingüística. En todo caso, lo que proponen Eemeren y Grootendorst es un enfoque que integre sistemáticamente dos aspectos: el normativo y el descriptivo. Para esto es necesario plantear una perspectiva lingüística y filosófica, que incluya integralmente nociones básicas de lógica, dialéctica, pragmática, (a lo que añadiríamos las perspectivas sociológica y cognitiva). Una orientación que tenga como trasfondo una filosofía crítico-racionalista, (2002, p. 29).

En síntesis, por encima del Programa retórico que se centraría exclusivamente en la argumentación y su efecto persuasivo en una audiencia, en el Pragmadialéctico, la dialéctica aporta el modelo de la discusión crítica, y la pragmática orienta a considerar el proceso de persuasión como acción social por medio del lenguaje.

#### **2.4.4.1.2 Definición de pensamiento crítico**

Según Furedy y Furedy (1985) el pensamiento crítico abarca habilidades cognitivas como identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas o deducir conclusiones. Estas habilidades han sido transferidas a la lectura crítica. Por otro lado, gran parte de los especialistas vinculados al tema definieron el pensamiento crítico como un juicio autorregulatorio útil (Spicer y Hanks, 1995); aplicado a la lectura se trataría de la metacognición de la lectura (Pinzás, 2006) o de la metalectura.

Campos, menciona que:

*El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento flexible e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (2007, p.19).*

Otros investigadores como Marzano (1992), abordan el tema del pensamiento crítico y propone cinco dimensiones del pensamiento:

- i. Metacognición: Esta dimensión implica estar consciente de los que uno piensa mientras ejecuta tareas específicas y, además, el uso de esa consciencia en lo que se está haciendo. En la metacognición se incluyen

procesos como el conocimiento, el autocontrol, y el control sobre el proceso.

- ii. Pensamiento creativo y crítico. Este autor menciona que el pensamiento crítico es más que un repertorio de destrezas. Para Marzano, el pensamiento crítico y creativo son complementarios y debería favorecerse desde dentro del contexto de los cursos regulares. Cada vez que la persona está formulando una pregunta, analizando un texto, o definiendo un término, está usando el pensamiento crítico.
- iii. Procesos de pensamiento. Incluye la formación de conceptos, principios de comprensión, resolución de problemas, toma de decisiones, investigación, composición y expresión oral.
- iv. Destrezas fundamentales: destrezas para orientarse en la tarea, recolectar datos, recordar, organizar, generar, integrar y evaluar.
- v. El contenido del conocimiento. El contenido es un medio para desencadenar el proceso del pensamiento.

Ser preciso y buscar precisión; ser claro y buscar claridad; mantener la mente abierta; contener actos impulsivos; asumir una postura cuando la situación lo amerite; responder de una manera apropiada, a los sentimientos y al nivel de reconocimiento de los demás, son algunos de los hábitos y otros más que se deberían fomentar para desarrollar un pensamiento crítico. (Ennis, 1985, 1987; Paul, 1985; Marzano y Pickering, 2005)

La mayoría de los autores no difieren mucho en la definición sobre el pensamiento crítico; sus orientaciones son cognitivas porque lo definen como una

habilidad eminentemente cognitiva; entre ellos Lipman (1998, p. 174) que lo define como un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio. Uno de los elementos importantes del pensamiento crítico es el proceso autocorrectivo que se relaciona con la metacognición. En este sentido, Lipman afirma que:

*El acto metacognitivo es el que hace posible la autocorrección. Una cosa es que las habilidades y los actos del pensamiento se apliquen al mundo, y otra es que apliquen así mismas. Cuando empezamos a pensar sobre la forma en cómo razonamos, a desarrollar conceptos sobre la forma en cómo conceptualizamos, y a definir manera en cómo construimos definiciones, nuestro pensamiento se hace cibernético. (1998, p.47)*

En esta perspectiva, pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (también denominados estrategias cognitivas y metacognitivas) sobre la base de la psicología cognitiva, compatible con el enfoque cognitivo de la lectura, con el que presenta más coincidencias que divergencias - como hemos visto.

Lipman además, señala que la comprensión lectora se basa principalmente en habilidades de razonamiento formal, inferencial-deductivo y razonamiento analógico; estas habilidades de razonamiento están vinculadas con la adquisición de significados en la lectura. En esta orientación Paul (1989) divide las estrategias del pensamiento crítico en tres tipos: *estrategias afectivas, habilidades cognitivas macro y, habilidades cognitivas micro*, mismas que explicaremos más adelante.

Rodríguez (2011) menciona que es necesaria una actitud participativa y activa para toda persona que haga uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se une una buena comprensión y amplios conocimientos sobre la naturaleza, función y oportunidades de las tecnologías en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional. Ser participativos en la sociedad de la información y desarrollar competencia medial está sustentada por otras competencias como la del desarrollo del pensamiento crítico.

Enseñar a pensar en la escuela es promover el pensamiento crítico. Un pensamiento crítico que analiza y evalúa, compara y diferencia la información. Conceptos que coinciden con las implicaciones de la competencia medial. El pensamiento crítico es:

*Ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales... el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto disciplinado, autorregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano. ”. (Paul y Elder, 2003a, p.4)*

Un pensamiento crítico que invita a analizar y cuestionar en lo que escuchamos y vemos en los medios de comunicación. Esta actividad intelectual se puede

comenzar con una tarea metacognitiva del propio proceso de razonamiento, en este sentido se busca analizar:

1. Propósito: ¿Cuál es el propósito del que está razonando? ¿Está el propósito implícito o explícito? ¿Se justifica?
2. Pregunta: ¿Se establece la pregunta con claridad? ¿Está libre de prejuicios? ¿Está formulada de forma que recoge la complejidad del asunto al cual alude? ¿Existe correspondencia entre la pregunta y el propósito?
3. Información: ¿Se citan experiencias, evidencia y/o información esencial al asunto en cuestión? ¿Es la información rigurosa? ¿Atiende el autor las complejidades del asunto?
4. Conceptos: ¿Clarifica el autor los conceptos claves? ¿Se usan y aplican los conceptos adecuadamente?
5. Supuestos: ¿Demuestra el autor sensibilidad hacia lo que da por hecho o presupone? (En la medida en que esos supuestos pueden ser cuestionados). ¿Usa el autor supuestos dudosos sin atender la problemática inherente a los mismos?
6. Inferencias: ¿Se explica claramente la línea de razonamiento por la cual se llega a las conclusiones?
7. Punto de vista: ¿Demuestra el autor sensibilidad a otros puntos de vista? ¿Considera y responde las objeciones posibles que puedan ofrecer los otros puntos de vista?
8. Implicaciones: ¿Se demuestra sensibilidad hacia las implicaciones y consecuencias de la postura asumida?

Por otro lado, Paul y Elder (2003a), mencionan que existen estándares universales que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Pensar críticamente implica dominar estos estándares: Claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica.

Sevillano (2009 citada por Gómez 2011) hace alusión al desarrollo del pensamiento crítico siempre, con y sin TIC, a través del desarrollo de las competencias en los alumnos y profesores. Entre las competencias de los primeros está la de pensar críticamente y actuar con reflexión. Y para los profesores adaptar una postura de análisis, de crítica y de adaptación al contexto escolar de los medios de comunicación. También se habla de fomentar un análisis crítico desde dos puntos de vista:

- Ser crítico con las TIC: ante la novedad (cada vez menos) de las TIC en educación, hay que ser crítico con las TIC en el sentido de la pertinencia del aparato, del software manejado, si cumple los objetivos marcados, uso que se le da a las TIC, etc.
- Ser crítico en el contenido: esto es, o debería ser, inherente al ser humano en cualquier ámbito. Es de agradecer que esto se vaya incluyendo en los materiales que se manejan, ya que mucha gente, digámoslo así, se asombra demasiado con lo accesorio y lo superfluo, y lo asimila sin analizar.

Para Paul y Elder, fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes con respecto a los medios de comunicación implica habilidades como:

- i. *Detectar tendencias de los noticieros y de la propaganda.*
  - ii. *Comprender que la corriente dominante de los noticieros está fundamentalmente preocupada no con el reportaje objetivo e imparcial, sino con presentar las "noticias" de modo que validen el punto de vista de sus consumidores.*
  - iii. *Comprender que quienes escriben los reportes para las noticias y quienes deciden cuáles historias incluir y excluir en las "noticias" están tácitamente guiadas por la ideología social, convenciones y tabúes de sus lectores o de su auditorio.*
  - iv. *Rechazan ser arrastrados por la histeria pública creada por una tendencia dominante del reporte de las noticias.*
- i. *Yuxtaponer los puntos de vista presentados en las noticias principales con los puntos de vista representados en fuentes noticiosas alternas. (2005, p. 51)*

El fomento del pensamiento crítico en la sociedad de la información, en la sociedad del conocimiento y en la cultura de la convergencia, caracterizada por la web 2.0, deviene no sólo como un propósito, sino como una exigencia social. Es necesaria una rápida y eficaz intervención educativa en la que la adquisición de habilidades del pensamiento crítico para discernir correctamente ante la explosión de la información y procesos sociales complejos que caracterizan a la sociedad actual.

#### **2.4.4.2 Literacidad crítica o criticidad**

Existen varios acercamientos teóricos al análisis lingüístico y a la estudio de los textos que inspiran el análisis crítico del discurso y que se han constituido como



base para la llamada literacidad crítica. Estas bases se estructuran con la Escuela Frankfurt, con filósofos como Horkheimer (2000) y Habermas (1987); la pedagogía crítica, con representantes como Freire (1974) y Giroux (1990); el análisis crítico del discurso, representado por van Dijk (1999), Wodak (1997), y Colorado, 2010; o, los nuevos estudios de literacidad con representantes como Barton y Hamilton (1998) y Zavala (2008). Los fundamentos de la literacidad crítica son: promover la idea de rechazar, como ejercicio intelectual y por hábito, las imposiciones de las clases dominantes; desarrollar la conciencia crítica, reflexionar la propia identidad y transformar la sociedad; sustentar que el habla expresa, reproduce y legitima las desigualdades sociales; y, resaltar que la escritura es un objeto social y una práctica cultural.

De acuerdo a Comber y Simpson (2001) todas las formas de comunicación son actos sociales y políticos que pueden ser utilizados para influir en las personas y provocar cambios sociales. Según Freire (1970), los lectores son agentes activos dentro de un proceso de lectura. La literacidad crítica anima a los lectores a cuestionar, explorar, o desafiar las relaciones de poder que existen entre los lectores y los autores. La literacidad crítica examina las cuestiones de poder y promueve la reflexión, el cambio transformador y la acción.

Por otra parte, McLaughlin y DeVogd enfatizan lo que para ellos es realizar una lectura crítica:

*La lectura desde la perspectiva crítica implica pensar más allá del texto para comprender cuestiones como porqué el autor escribió acerca de un tema en particular, escribió desde una perspectiva particular o decidió*

*incluir algunas ideas acerca de un tópico y descartar otras.* (2004, p. 13

cit. por Norris, Lucas y Prudhoe, 2012, p.59)

La literacidad crítica es “como un par de anteojos que nos permite ver más allá de lo familiar y cómodo; se trata de una comprensión de que las prácticas lingüísticas y los textos tienen una carga de creencias ideológica de manera consciente o no”. (Jones, 2006, p. 65, cit. por Norris, Lucas y Prudhoe, 2012, p.59)

La literacidad crítica ve la construcción de significado del texto como un proceso de interpretación social, con una mirada particularmente crítica desde los distintos elementos involucrados, tales como el contexto histórico, social o político.

Por otra parte Cassany (2011) menciona que el concepto que permite referirse mejor a la elaboración de la ideología es lo crítico o la criticidad. Para este autor, leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser competente en el análisis de la ideología en los escritos, considerando que el término ideología tiene un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle.

La ideología, de acuerdo a Teun A. van Dijk, es el “conjunto de creencias socialmente compartidas por grupos. Estas creencias son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones sociales de los grupos y las relaciones sociales entre los grupos en estructuras sociales complejas” (1998, p.175).

Para Cassany (2011), la ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto, no solamente desde lo político, también desde la mirada ética y social como

el hecho de ser feminista, machista, racista, ecológico, tecnológico, etc. Este autor, explica que ser crítico significa:

1. Comprender el contexto sociocultural en el que se encuentra el texto:

- a. Identificar el objetivo y ubicarlo dentro de la red de propósitos e interés sociales.
- b. Examinar el contenido explícito e implícito en el discurso. Cualquier, texto, video o audio reúne información previa y suprime otra.
- c. Identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias.
- d. Describir el idiolecto, el registro y los usos lingüísticos particulares del autor; implica descubrir su postura en relación a cualquier aspecto ideológico.

2. Examinar y participar en la práctica discursiva:

- a. Saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado.
- b. Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género.

3. Analizar las consecuencias de un discurso en la comunidad:

- a. Tomar conciencia de la propia situacionalidad del lector, de la individualidad de la propia interpretación.

- b. Calcular las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades.
- c. Integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito.

Cuando hablamos en otro capítulo de la alfabetización digital, enfatizamos la necesidad de formar personas íntegras, personas que viven una nueva cultura digital a través de la web 2.0, caracterizada por su alta interactividad. Al respecto, Area y Pessoa (2012, p.15), mencionan que:

*La alfabetización debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, y en consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional.*

Que un ciudadano digital actúe y participe de forma autónoma, cultural y crítica implica que se ha formado con nuevas habilidades entre ellas las de la criticidad, es decir, que tiene la capacidad para comprender y producir la ideología tanto en el consumo como en la producción de información en el contexto de la web 2.0, lo que implica, entre otras cosas reconocer que:

1. *Cualquier discurso (escrito, visual, auditivo) tiene un autor de carne y hueso, que es hombre o mujer, adulto o anciano; con una etnia, una cultura y un repertorio lingüístico particular; que vive en un lugar u otro y en un tiempo concreto; y que por todo ello tiene una experiencia de vida irrepetible y una ideología concreta que deriva de ella y que se manifiesta en sus discursos. No se puede ser al mismo tiempo, ateo, católico e hindú; vegetariano y carnívoro; o abortista y antiabortista.*

2. *Las comunidades contemporáneas, que buscan la democracia y la justicia, aspiran a erradicar la violencia y a resolver sus diferencias con el diálogo y la negociación, con sus respectivas ideologías. En este sentido, leer y escribir son las armas para ejercer el poder, para entender los discursos que gobiernan el mundo, para acceder a los recursos de la comunidad, obtener derechos y cumplir deberes. Nuestra identidad individual y social, dependen del poder que ejerzamos y éste, en parte, en una comunidad letrada, deriva de las prácticas letradas que conseguimos dominar y de la pericia con lo que los hagamos.*

3. *La única manera de ejercer la ciudadanía es saber leer y escribir la ideología de los discursos de manera crítica. Se trata de comprender las intenciones, los puntos de vista y las actitudes que se ocultan tras cada texto y de construir reacciones personales, coherentes con nuestros principios e intereses. Esto implica un compromiso con la comunidad y una actitud participativa (Cassany, 2011, p.78).*

Para concluir podemos decir que las tecnologías de la información y de la comunicación, internet y el ambiente web 2.0 han venido a revolucionar la forma en la que accedemos a la información y por lo tanto a la lectura de la misma. Una lectura multimodal que requiere de nuevas literacidades o multiliteracidades, con un acercamiento situado, cultural y social. Lograr un acercamiento a la perspectiva crítica de lo que leemos, vemos y escuchamos, a través de los *mass media* o los *new media*, requiere de una comprensión del contexto social y cultural de dónde emana la información y hacia donde se recibe, de descubrir las tendencias ideológicas más allá de lo político y de la necesidad de una didáctica de la lectura y la escritura crítica.

La educación en los medios concibe al individuo que cuestiona la representación de los medios, que configura su propia cultura, valores y significados mediante estrategias cognitivas del pensamiento crítico (Martínez de Toda, 2002, cit. por Alvarado 2012, p. 104). En concordancia con lo expuesto por Cassany (2012), Martínez de Toda menciona que para el sujeto crítico “los medios esconden ideologías y las tratan de imponer. El sujeto debe pasar de ser un sujeto ingenuo ante los medios y sus mitos, a ser crítico con ellos” (2002, p. 330, cit. por Alvarado, 2012).

Valderrama, ha señalado las posturas relacionadas con las lecturas críticas de los medios en el caso Latinoamericano. Para este autor, los parámetros básicos de la lectura crítica de los medios son: 1) Desentrañar el contenido ideológico de los mensajes; 2) Formar hábitos mentales activos; 3) Capacitar receptores para descubrir los elementos que forman la estructura de los mensajes; 4) Enseñar a

descifrar ideologías, guiado por orientaciones semióticas, como referente teórico metodológico (2000, citado por Alvarado, 2012).

Consideramos que la enseñanza de la lectura forma parte de la enseñanza del pensamiento crítico. En la actualidad la lectura del hipertexto se convierte en un reto positivo, sostienen Mendoza (2008), Cassany (2006), Castro (2013), Sánchez (2013) y otros. En consecuencia, el estudiante debe adquirir nuevas estrategias, sumadas a la lectura lineal, si ya las ha adquirido; debe desarrollar competencias consistentes en la construcción de un itinerario de lectura personal; modular el grado y velocidad de avance; y las capacidades cognitivas de relación y asociación de conocimientos.





## **2.5 CINE, HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE LA CRITICIDAD**

*No obrar por riqueza o poder personal  
Sino para buscar conocimiento y sabiduría.*

*Nunca obrar con odio, ira o miedo, sino  
Sólo obrar cuando se esté en calma y paz con la Fuerza*

*Nunca obrar por agresión sino sólo en defensa*

***Juramento del Jedi***

Fuertes palabras que asumía el código de ética de los caballeros Jedi y que formó la conciencia moral de quienes fuimos seguidores de “La guerra de las galaxias”, integrando actitudes y valores en una generación que ha pensado que sonreír es garantía de que la Fuerza estará contigo.

Para mí el cine es magia, es ciencia, es una energía que atrae y te atrapa, es un libro abierto para descubrir las inimaginables posibilidades de la vida, maravillosas, absurdas, dolorosas, sorprendentes. Es el encuentro con quien ha imaginado, con quien ha creado, abstraído, propuesto, representado, criticado y musicalizado la realidad. Es arte. Es precisamente por este gusto personal por la que he elegido el cine, de entre otros medios de comunicación en masa, como una herramienta didáctica para promover la criticidad y el desarrollo de las competencias medial y digital.

Pero desde un punto de vista más objetivo, optar por el cine como herramienta didáctica de reflexión, implica reconocer que el cine, como medio de

comunicación social también es canal de difusión, medio de expresión que se dirige a un público destinatario, definido por ciertas características socio-culturales y en el que cada receptor es anónimo. Es un vector unidireccional de un mensaje emitido por un individuo o grupo de individuos y dirigido a un público muy amplio. En este sentido los medios de comunicación, el cine incluido, son aparatos de amplificación social, y en ello estriba su enorme importancia política (Arnolleteo, 2007).

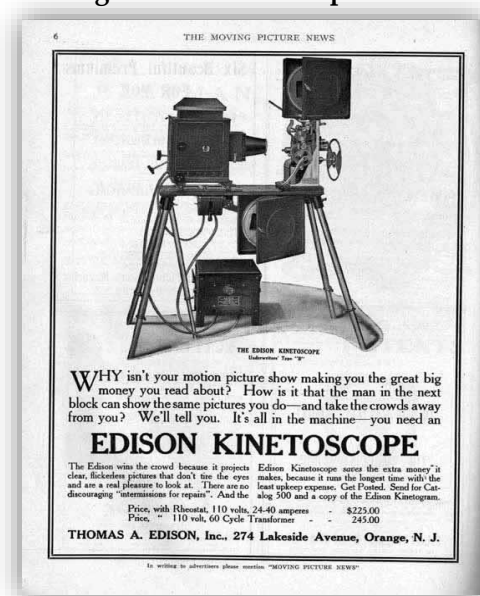
En este capítulo abordaremos algunas perspectivas de lo que es el cine, su relación con la representación de la realidad y su uso como herramienta didáctica en la formación de espectadores críticos y reflexivos.

### **2.5.1 Historia del cine**

El cine es el resultado de un largo proceso social y tecnológico. Es durante el período de 1893 y 1896 en el que se vieron 32 inventos que se pueden considerar cine: Lumière (Francia), Edison (Estados Unidos), Skladanowsky (Alemania), Alberini (Italia), Anchtg (Austria), Frinskin (Inglaterra) o Fructuós Galabert (Cataluña). Muchos países europeos y otros tantos latinoamericanos podrían reclamar el nombre de su inventor (Ambrós y Breu, 2007, p. 52). Estos autores destacan en especial la aportación de los hermanos Lumière y de Edison, no porque el resto de inventores no fueran destacados, sino porque estos personajes contaron con una base industrial y comercial que los otros no tuvieron.

A Edison se le atribuye haber presentado el kinestoscopio en 1893; que en realidad fue un invento que compartió con su colaborador L. Dickson y otros trabajadores de su laboratorio. El kinestoscopio era un aparato destinado a la visión individual de bandas de imágenes sin fin, pero que no permitía su proyección sobre una pantalla. Era una caja de madera vertical con una serie de bobinas sobre las que corrían 14 m. de película en un bucle continuo.

Figura 16. Kinestoscopio de Edison



Fuente: Henke (2004). Learn about Thomas Edison and the Inventive Process!

En el año 1889 comercializa la película de celuloide de 35 milímetros, sin poderla patentar, ya que esto lo había hecho ya antes George Eastman; sin embargo, sí pudo patentar las perforaciones laterales que tiene este tipo de película.

Así mismo, en 1893, construye el *Black Maria*, laboratorio fotográfico y estudio en el que se rodaron varios filmes. El *Black María*, era una gran casa metálica que parecía un vagón de policía de aquella época, pintada de negro en su interior, donde las 24 horas del día se hacía películas con lámparas incandescentes. Esto

permitía filmar en cualquier hora del día o de la noche con buen o mal tiempo. (Ambrós y Breu, 2007, p. 53)

Los temas de sus filmes estuvieron, desde el inicio, orientados hacia el espectáculo, de tal manera que filmaba temas y bailarinas exóticas, peleas de gallos y de box (prohibidas en EE UU); dicen algunos que incluso pudo haber filmado las primeras imágenes eróticas.

**Figura 17. Hermanos Lumière**



**Fuente: Biografías y vidas (2014b). Hermanos Lumière**

Por otro lado están los hermanos *Lois* y *Auguste Lumière* quienes ofrecen la primera exhibición pública de su cinematógrafo en 1895. La primera proyección de los Lumière se ofreció en el conocido Salón Indien del Gran Café, situado en el número 14 del *Boulevard des Capucines* parisino. Los despistados que se dejaron atraer por el cartel del espectáculo fueron más notorios que aquellos que habían recibido una invitación personal de los Lumière.

*Los comentarios de la época señalan que los espectadores quedaron asombrados ante aquellas imágenes que pasaban ante sus ojos. ¿Qué fue lo que vieron los espectadores que tanto les maravilló? Habían visto durante*

*hora y media, diez películas pequeñas filmadas en la calle, muy bien encuadradas por Lois Lumière, que era un gran fotógrafo, que sabía dosificar la luz, que utilizaba objetivos de gran profundidad en el campo. Eran películas de un minuto o de un minuto y medio que reproducían la vida: La salida de los obreros de la fábrica Lumière; El niño que come sopa; El tren entrando en la estación de La Ciotat (aquí hay un pequeño sobresalto, algunos espectadores se asustan creyendo que el tren se les echa encima); El regador regado (una pequeña escena cómica con un mínimo de argumento); etcétera. (Ambrós y Breu, 2007, p. 55)*

Y es precisamente en esa presentación, en la que uno de sus espectadores se entusiasmó con la idea del cine y quiso comprar un cinematógrafo, estamos hablando del mago Méliès. Ante la negativa de la venta del cinematógrafo Méliès hizo su propia cámara, y en una ocasión en la que estaba grabando su cámara se quedó bloqueada por unos minutos, minutos en los que los objetos capturados habían cambiado de posición. Cuando Méliès proyectó más tarde el fragmento filmado, comprobó con gran estupor que "un tranvía se había convertido en un coche fúnebre, y los hombres eran ahora mujeres". Había nacido en aquel momento el trucaje cinematográfico, y con él la inmensa capacidad del cine para hacer soñar al espectador.

Como mago, Méliès aplicó pronto las propiedades ilusionistas y evocadoras del trucaje para crear pequeños fragmentos de ficciones imaginarias, pobladas de seres imposibles, con extravagantes decorados pintados a mano en los que se desarrollaban situaciones totalmente irreales: *Viaje a la Luna, El hombre de la cabeza*

de goma, *Viaje a través de lo imposible...* Recreó también, con actores teatrales, noticias de la actualidad que parodiaban la seriedad de los documentales cinematográficos de su tiempo: Méliès introdujo la ficción en el corazón de aquel invento que hasta entonces tan apegado había estado a la realidad inmediata. (Biografías y vidas, 2014, ¶10)

Figura 18. Fotogramas: *Viaje a la luna* (1902) y *El hombre de la cabeza de goma* (1901). Georges Méliès



Fuente: *Biografías y vidas* (2014b). Hermanos Lumière

El período más importante de Georges Méliès es entre 1902 y 1908 en el que realizó unas 4000 películas de entre uno y quince minutos. La tipología de filmes se centra en los siguientes elementos:

- ♣ Escenificación de un chiste basado en trucos de magia.
- ♣ Cuentos para niños vinculados al imaginario europeo.
- ♣ Relatos de ciencia ficción.
- ♣ Falsos documentales.

La contribución más importante hecha por Méliès fue la de pensar más allá de lo establecido, y entonces si el cine podría reproducir países, objetos, personas por qué no podría reproducir lo que imaginamos. Este pensamiento constituyó la base de un nuevo lenguaje, diferente al lenguaje escrito y al oral.

Entre el año de 1912 y 1923 Méliès tiene dos tipos de dificultades: primero la competencia desleal de las grandes productoras con fuertes inversiones, y por otro, el público francés se cansó de la fantasía requiriendo de una proyección más realista. Su fortuna le permite vivir unos años y luego con la guerra de 1914 vuelve al teatro. (Ambrós y Breu, 2007, p. 58)

Méliès es el primer inventor del cine de ciencia - ficción. *Viaje a la Luna* (1902) y *Viaje a través de lo imposible* (1904) se encuentran entre las mejores muestras del inventor de los trucajes. Uno de los más habituales era hacer desaparecer cosas o hacerlas aparecer de nuevo. Otros eran la sobreimpresión de una imagen sobre otra, las dobles exposiciones o el uso de maquetas. Todos estos recursos, sabiamente aplicados, redondeaban el éxito. (Pérez, 2008, p.3)

Pérez (2008), menciona que cuando el siglo XX inició su andadura, el cine ya se había convertido en una industria, todavía incipiente, pero ya se habían asentado las bases de su vertiginoso desarrollo posterior. Había pasado de ser un invento para divertir a convertirse en una máquina de hacer dinero. El cine se extiende por el mundo a velocidad imprevista en sus titubeantes inicios. En Cataluña, Fructuós Gelabert se convierte en el padre de la cinematografía catalana y española (1897). Segundo de Chomón sigue los pasos de Méliès en su film *El hotel eléctrico* (1905), donde los trucajes son de los mejores de la época. Como las películas eran mudas, unos rótulos en medio de las escenas iban explicando la acción o los diálogos. Y, a veces, un pianista daba el toque musical al espectáculo. Poco a poco aquellas barracas incómodas de los inicios del cine se fueron

convirtiéndose en salas elegantes y espaciosas donde comenzaban a acudir las clases acomodadas y no sólo las populares.

Pérez explica que en Francia el proyecto se conocía como Films d'Art, títulos basados en obras literarias donde actuaban actores famosos del teatro. Tal y como hizo Edison en los EEUU, Charles Pathé marcó en Francia el inicio de la industrialización del cine. Los films producidos por él alcanzaron un buen nivel de calidad gracias a la dirección de Ferdinand de Zecca, a quien se debe *La Passió* (1902) o *El asesinato del duque de Guisa* (1904).

La casa Pathé sacó a la luz uno de los primeros grandes cómicos, Max Linder, que fue quien, a su vez, inspiró a Chaplin, el gran cómico indiscutible. Pero a la casa Pathé le aparece un rival igualmente francés. León Gaumont, que contrata al director Louis Feuillade, que se especializa en el cine de terror.

En Inglaterra, se busca seguir el camino marcado por los franceses, y surge la llamada *Escuela de Brighton*, formada por los fotógrafos Smith, Williamson y Collins, que se interesan por los temas de persecuciones y bélicos con los que proporcionan nuevos recursos técnicos, esenciales para la disciplina cinematográfica. Como se puede apreciar, cada país va contribuyendo sus propias ideas a lo que, en el futuro, se convertiría el cine con mayúsculas.

Pero, como en tantas otras facetas artísticas a decir de Pérez, serán los EE.UU. quienes obtengan más beneficio al invento. En 1903, con la cinta *Asalto y robo de un tren*, Edwin Porter inaugura el cine del Oeste -continuado después por T.H. Ince- y utiliza el montaje simultáneo. Así nació ese género que tantos títulos gloriosos ha proporcionado a la historia del cine. Los espectadores inician el



aprendizaje un nuevo lenguaje, el cinematográfico: aprenden a relacionar las imágenes entendiendo que guardan una relación de continuidad. Y la base de este nuevo lenguaje es el montaje.

Entre los diversos países donde el cine ya es una realidad se encuentra Italia, uno de los avanzados en la concepción del cine como espectáculo. Y las películas de grandes reconstrucciones históricas serán el mejor medio para hacerse con el público. El título más destacado fue *Cabiria*, dirigido por Giovanni Pastrone en 1913. Grandes escenarios y muchos extras encarnando a romanos o a cartagineses garantizan una producción colosal para la época. Una concepción del cine que influirá en los cineastas norteamericanos.

### **Cine mudo**

Para Ambrós y Breu (2007), la década de los años veinte del siglo XX, enmarca la mejor época del poeta más entrañable que ha dado el cine, Charles Chaplin (1889 - 1977). Maestro del melodrama, sus películas están cargadas de inquietud social y de una voluntad de justicia social recordando, sin duda, su infancia parecida a las tristes historias situadas en los barrios londinenses y narradas por Charles Dickens .

Charles Chaplin, llegó a los Estados Unidos en compañía de actores británicos, huyendo de la miseria en Londres. En California fue descubierto por Marck Sennet, de la productora Keystone, con quien protagonizó una gran cantidad de cortometrajes que se hicieron famosos en todo el mundo.

**Figura 19. Charles Chaplin en "El chico"**



**Fuente: Biografías y vidas (2014). Fotos de Charles Chaplin en El Chico**

Charles Chaplin deja Keystone, se va Essanay y tiempo después, junto con otros actores funda *United Artist*. Es en este momento que Chaplin se convierte en un creativo productor. Es precisamente en esta oportunidad cuando crea su personaje de trotamundos: un hombrecillo romántico, enamorado, sensible, inconformista y defensor de los débiles, de pantalones enormes con bastón y sombrero.

*La quimera del oro* (1924), *El circo* (1928), *La luces en la ciudad* (1931) y *Tiempos Modernos* (1936), son los títulos con los que conseguirá su máxima plenitud creativa. En este tiempo, el cine ya se había convertido en sonoro, sin embargo, Chaplin conservaba su expresión corporal y el lenguaje del cine mudo como base de su interpretación. No asumió la palabra hasta *El gran dictador* (1940).

Para Chaplin, los sentimientos son más importantes que la razón. Los pobres son buenos y puros, los ricos, en un 90%, no. Esta creencia sumada a su incesante crítica a la hipocresía social de los poderosos y de los que tienen la fuerza, irritará

al puritanismo norteamericano, quien organizó campañas contra él, hasta que cansado, regresa a Europa, en plena caza de brujas en 1953.

En la categoría del cine mudo también encontramos a Buster Keaton, a quien se le conocía como *cara de palo* o *pamplinas*. La ideología de Keaton consistía en hacer una crítica, burlesca y triste al mismo tiempo, del automatismo de una sociedad cada vez más deshumanizada. Siempre en lucha contra las máquinas y las circunstancias; sentimental y animoso, capaz de provocar mil y un desastres y arreglarlos únicamente con sus propias fuerzas. Un corazón de oro, pero también un finísimo observador de la sociedad, a la que no ataca sino que advertía.

**Figura 20. Buster Keaton en "El Maquinista de la general"**



**Fuente: Pablo Sánchez (2012).**

Algo característico de las comedias de Keaton serán el ritmo, la originalidad de los gags, los enormes decorados como un tren, un barco, una gran piedra o, incluso la fachada entera de una casa se le venía encima. El humor de Keaton, tiende más al estallido de la risa, a una sonrisa continua. Hombre dotado de unas cualidades gimnásticas sorprendente, crea un personaje positivo, con sentido práctico y sensible, que es capaz de una gran expresividad y con los

movimientos casi imperceptibles. A diferencia de Chaplin, Keaton - en determinadas escenas - no es él el centro del gag, sino otros personajes.

Los films más destacados de Keaton son *La ley de la hospitalidad* (1923), *El navegante* (1924), *El moderno Sherlock Holmes* (1924), y especialmente, *El maquinista de la general* (1927).

### **Cine sonoro**

Pérez (2008) menciona que día 6 de octubre de 1927 ha quedado como una fecha emblemática en la historia: la aparición del cine sonoro. Fue toda una revolución. *El cantor de jazz*, de Alan Crosland, dejaba escuchar al actor Al Jolson cantando.

Para Pérez (2008), se iniciaba una nueva era para la industria del cine. Supuso un cambio en los modos y maneras de producción, contratación de estrellas y realización fílmica. Probablemente con lo sonoro, el cine como el lenguaje, sufrió un gran retroceso, perdió fluidez, creatividad y ritmo. Pero indudablemente, granó público y se transformó, en los Estados Unidos, en una poderosa industria y en un elemento social y cultural de gran influencia.

Estos problemas y circunstancias quedaron claramente expuestos en *Cantando bajo la lluvia*, magnífica película musical dirigida por Stanley Donen, título que queda para las grandes antologías de la historia del séptimo arte. En esta película las cámaras hacían mucho ruido y las filmaciones tenían que hacerse en riguroso silencio. Los micrófonos lo captaban todo, y a veces, no se entendía correctamente lo que decían los actores y las actrices (Ambrós y Breu, 2007).

Ambrós y Breu, mencionan que con la llegada del cine sonoro se cambió el montaje de las películas. Del mismo modo se cambiaron los guiones, al añadirse la música y los sonidos. También los técnicos y los cineastas cambiaron de forma de hacer y de pensar. Y los actores y actrices tuvieron que aprender a vocalizar correctamente.

Pérez explica que el gran avance técnico sonoro coincidió con el llamativo crack económico de 1929 que ocasionó una Gran Depresión en los EEUU, que también fue muy bien reflejado en numerosas producciones cinematográficas. Miles de ciudadanos, angustiados por la situación económica que padecían, encontraban en el cine momentos para huir de los problemas cotidianos. Hollywood se dedicó a producir títulos basados en los géneros fantástico, la comedia, el musical o el cine negro, con el fin de exhibir productos escapistas. Es el momento de directores como Lubitsch -autor de *Ser o no ser* (1942)-; Capra -maestro de la comedia americana, con títulos como *Sucedió una noche* (1934) o *Vive como quieras* (1938); Hawks -director de *Scarface* (1932)-; Cukor, autor de *Historias de Filadelfia* (1940)-; John Ford -conocido sobre todo por sus "westerns" épicos, como *La diligencia* (1939); o Josef von Sternberg -cineasta alemán que dirigió *El ángel azul* (1930)-. Este cine de entretenimiento general tiene la excepción con King Vidor, cineasta sensible a los problemas de las capas populares, como lo reflejó en *El pan nuestro de cada día* (1934). En Alemania es G.W. Pabst quien cultiva un cine social.

Con el año 1935 llega otro gran acontecimiento: el cine en color. *La feria de las vanidades*, de Rouben Mamoulian, fue el primer título, aunque la plenitud

artística se consigue en el film de Victor Fleming, *Lo que el viento se llevó* (1939), grandioso título por otros muchos motivos y no sólo por su enorme metraje.

También hizo su aparición el cine de animación, que se fue abriendo paso entre los gustos del público, especialmente entre los más pequeños. Walt Disney es el gran creador americano predilecto, primero entre sus paisanos y, posteriormente, en todo el mundo. El fenómeno Disney perdura con el paso del tiempo y su industria sigue aportando títulos sin parar.

Frente a directores con planteamientos principalmente comerciales, postura típicamente americana, aparecen otros con nuevas inquietudes estéticas. Es el caso de Von Stroheim, Hitchcock u Orson Welles; éste último realizó las obras maestras *Ciudadano Kane* (1941) y *El cuarto mandamiento* (1942).

Por el contrario, en los países europeos de gobiernos totalitarios predomina un cine de corte propagandístico y, muy a menudo, fallido en sus aspectos técnico y artístico, especialmente claro en los fascismos. Respecto al Estado soviético, sigue siendo una excepción el cine de Einstein, con filmes como *Alexander Nevsky* (1938) e *Ivan el Terrible* (1945).

Cuando se produce el estallido de la Segunda Guerra Mundial, el cine está basado, fundamentalmente, en la propaganda nacionalista, el documental de guerra o el producto simplemente escapista. (Pérez, 2008)

## **Decadencia de Hollywood**

Después de 30 años de hegemonía mundial, el cine norteamericano entró en crisis en 1950, en parte por consecuencia de la guerra fría. Pero también por la competencia de la TV y la implantación de leyes antitrust que disolvieron las uniones entre productores y exhibidores. Hollywood inició así una lenta pero definida parábola descendente, si bien algunos chispazos lo iluminaron de vez en cuando. Una muestra de ello es que hacia 1955 EE.UU. ocupaba sólo el tercer lugar mundial en cuanto a número de películas producidas (contra 241 de la India y 420 del Japón) Nuevos países pasaron a ser centros de la producción cinematográfica mundial, no tanta en cantidad, sino que en calidad. En Europa Occidental, especialmente.

En Italia, el cine renació de sus cenizas y entró en una etapa de desarrollo nunca antes vista. Asimismo, en algunos países socialistas y en el Oriente irrumpió una cinematografía pujante y novedosa.

A comienzos de 1953 la crisis del cine norteamericano estaba en momento más difícil. En seis años (1947-53) la población había aumentado en 15 millones y, en cambio, la asistencia a los cines había disminuido exactamente a la mitad. Así como en la década del veinte Hollywood había respondido a la depresión con el cine sonoro, esta vez los productores llegaron también a la conclusión de que la única salida para industria cinematográfica norteamericana era la adopción de nuevas técnicas espectaculares.

Siguiendo este predicamento, la Fox lanzó ese año el cinemascope, inventado por el francés Heri Chrétien, que se constituyó de inmediato en un éxito de

proporciones. El primer film en cinemascope fue el "Manto Sagrado" (1953), un colosal espectáculo bíblico que, aunque de discreto valor artístico, tuvo la eficacia de imponer de una sola vez este nuevo procedimiento, en que los espectadores veían acentuado el efecto panorámico en una gran pantalla cóncava.

Otra de las nuevas maravillas lanzadas por Hollywood en la década del 50 fue el cinerama, sistema que emplea tres películas, tres proyectores y tres pantallas, y que provoca en la retina del espectador efectos sorprendentes, hasta el punto de hacerlo sentirse en medio de la escena. Pero este adelanto, aparecido en 1952 fundamentalmente basado en el *cineorama* de 1897, no logró generalizarse, debido a que resultó demasiado oneroso, ya que su funcionamiento supone además de una instalación técnica costosa, la total remodelación del interior de las salas.

Otros procedimientos nuevos puestos en circulación por el cine norteamericano, todos orientados hacia la visión panorámica y la captación de las tres dimensiones del espacio, fueron la Vistavisión y el "Todd-A-O", utilizado por el productor Michael Todd. Ninguno de los dos alcanzó el éxito del cinemascope. Una técnica más espectacular, la Naturalvisión o películas en "3D", que daba la sensación de relieve haciendo que las figuras se "salieran de la pantalla", tuvo una vida muy efímera y desapareció completamente en 1954, un año después de su nacimiento.



## **Renacimiento europeo**

Si bien las nuevas técnicas salvaron a la cinematografía norteamericana del colapso, no fueron suficientes para superar su crisis. Al no estar unidas en la superación de los aspectos intelectuales y estéticos, se han revelado impotentes para devolver al cine norteamericano su antiguo esplendor. La producción europea experimentó un extraordinario auge después de la Segunda Guerra Mundial, favorecida por el "milagro económico" y la decadencia de Hollywood, que dejó un lugar vacío en la programación de las salas y en las preferencias del público.

En Italia el "séptimo arte" tuvo un florecimiento verdaderamente espectacular gracias al talento y la ambición de algunos cineastas que supieron encontrar una fórmula nueva que, por un lado, dejara satisfechas las exigencias espirituales del público más culto y, por otro, las de las masas menos instruidas. Vittorio De Sica, Roberto Rossellini, Luchino Visconti, Luigi Zampa, Giuseppe de Santis y Carlo Lizzand, surgidos a principios de la década del cuarenta, continuaron produciendo excelentes filmes hasta el día de hoy. Junto a ellos, los más recientes: Federico Fellini, *La Dolce Vita* (1959), y Michelangelo Antonioni, *Eclipse* (1962), han llevado en estos últimos años a la cinematografía itálica a un sitio de privilegio en el mundo.

En Francia, hacia el final de la década del cincuenta, surgió un movimiento de renovación que unía a un gran número de directores jóvenes en busca de nuevas formas expresivas para el cine. Esta nueva savia provocó un verdadero renacimiento de la cinematografía gala, la que en los últimos años ha podido

exhibir grandes creaciones, como *Hiroshima, mon Amour* (1959), de Alan Resnais; *Orfeo Negro* (1959), de Marcel Camus; *Los 400 Golpes* (1959), de François Trudfaut, y *Las Primos* (1960), de Claude Chabrol.

### **Cine contemporáneo**

Tim Dirks (2014), a través de su página web *amc Filmsite* hace un recuento de los aspectos más relevantes del cine contemporáneo organizado por décadas. A continuación se presentan los aspectos más relevantes a partir de la década de los sesenta y hasta la primera parte de la década de 2010. El cine en la década de 1960 refleja la década de diversión, moda, rock 'n' roll, grandes cambios sociales (es decir, la era de los derechos civiles y marchas) y los valores culturales de transición. Esta fue una década turbulenta de cambios monumentales, tragedias, eventos culturales, asesinatos y muertes, y los avances. Sin embargo, 1963 fue el peor año para la producción de películas EE.UU. dentro de cincuenta años (sólo había 121 versiones *Feature Release*). Y el mayor número de películas extranjeras estrenadas en los EE.UU. en un año fue en 1964 (había 361 comunicados de extranjeros en los EE.UU. vs 141 comunicados de los Estados Unidos).

Dirks (2014), menciona que en la década de 1970 inició con una fuerte depresión financiera y artística en Hollywood, la década se convirtió en creativa a finales de la misma en el cine EE.UU. Restricciones a la lengua, los contenidos para adultos, la sexualidad y la violencia se habían relajado, y estos elementos se hicieron más generalizados. El movimiento hippie, el movimiento de derechos civiles, el amor libre, el crecimiento del rock and roll, el cambio de los roles de

género y el uso de drogas, sin duda tuvieron un impacto. Y Hollywood se renueva y renace con el anterior colapso del sistema de estudios, y las obras de muchos cineastas nuevos y experimentales (apodados "Movie Brats") durante un Hollywood New Wave.

La contracultura de la época había influido en Hollywood para ser más libre, a tomar más riesgos y experimentar tanto con cineastas jóvenes alternativos como con viejos profesionales de Hollywood. Los magnates de estilo antiguo se extinguieron y surgió una nueva generación de cineastas. Muchas de las audiencias y cineastas de finales de los 60 habían tenido una visión de nuevas posibilidades y técnicas de narración de historias, así como de más opciones "artísticas" significativas. Lo anterior, gracias a la influencia de diversos movimientos europeos "New Wave " (tanto franceses como italianos) y las obras originales de otros cineastas en idiomas extranjeros.

El arte de imagen en movimiento parecía florecer al mismo tiempo que la derrota en la guerra de Vietnam, la Masacre de Kent State , el escándalo Watergate , la caída del presidente Nixon, los Juegos Olímpicos de Múnich, el aumento del consumo de drogas, y una creciente crisis energética mostró una tremenda desilusión. Un espíritu politizado, el cuestionamiento entre el público y la falta de fe en las instituciones - un comentario sobre la locura de la guerra y el lado oscuro del sueño americano (documentado, por ejemplo, en el año del bicentenario, *Todos los hombres del presidente* en 1976). Otras películas que fueron respaldados por los estudios reflejan los tiempos tumultuosos, el descontento hacia el gobierno, la falta de credibilidad de EE.UU., y toques de paranoia de

conspiración, como en el cine post- Watergate de Alan J. Pakula *El último testigo* (1974) con Warren Beatty como investigador sensacionalista de la muerte de un senador. *Fresas y sangre* (1970), derivado del diario de James S. Kunen y el más vendido en el que cuenta la huelga estudiantil de 1968 en Columbia y explotados por su mensaje contracultural por MGM, se hizo eco de apoyo de las protestas del campus estudiantil. Incluso *Tiburón* de Spielberg (1975) podría ser interpretado como una alegoría de la conspiración de Watergate.

Dirks menciona que la tendencia de los años 70 se extienden dentro de los 80, aquí se presenta la introducción del cine de "alto concepto". La década de los años 1980 tendió a consolidar los logros alcanzados en los años setenta en lugar de iniciar cualquier nueva tendencia. Fue una década orientada al público adolescente y caracterizado por los éxitos taquilleros. Diseñado y acondicionado para su audiencia masiva, pocas películas 80s se convirtieron en lo que podríamos llamar "clásicos".

Como se mencionó en el párrafo anterior, la época se caracterizó por la introducción de las películas de "alto concepto", es decir, con tramas cinematográficas que podrían ser fácilmente caracterizadas por una o dos frases (25 palabras o menos), y por lo tanto susceptibles de comercialización y comprensible. El productor Don Simpson (asociado con Jerry Bruckheimer) se ha acreditado con la creación de la imagen de alto concepto (o moderna superproducción de Hollywood), aunque sus raíces se podían ver en los años 70 (es decir, el clásico *Tiburón* (1975), *Fiebre del sábado por la noche* (1977), *Guerra de las Galaxias* (1977), de *Alien* (1979).

Simpson fue el primer productor de entender y explotar la importancia de la generación MTV. Sus películas de acción, ostentosas, llamativas, simplistas y herméticamente estructuradas trajeron multitudes a los multi-cinemas cada verano. El común denominador de sus películas refleja la generación MTV, como en su primera película *Flashdance* (1983) - con su banda de sonido pop y emblemáticos finales de imagen fija. Otros éxitos siguieron en los años 80 como: *Superdetective en Hollywood* (1984), con su alto concepto de “pez fuera del agua”, *El ladrón sexy de corazones* (1984), el alto vuelo *Top Gun* (1986) - epítome de la técnica Simpson, y la película *Días de trueno* (1990) de nuevo con Tom Cruise.

En los Estados Unidos, durante la década de 1990, la mayor parte de la audiencia del film se ubicaba en el cine estaba- en su mayoría en varias pantallas complejos Cineplex en todo el país. Sin embargo, el vídeo era un aparato muy popular en la mayoría de los hogares (cerca de tres cuartas partes de ellos en 1991), así que el alquiler y la compra de cintas de video se convirtieron en grandes empresas (mucho más grandes que las ventas de entradas de cine). En lugar de asistir a la proyección de películas especiales, los miembros de la Academia de Motion Pictures vieron películas nominadas al Oscar en la cinta de video, a partir de 1994. Los signos del florecimiento de la era digital presagiaban un cambio revolucionario. En 1990, Kodak presentó el reproductor de CD de fotos. Y en 1992, la segunda edición de los 20 tomos Diccionario Inglés de Oxford, se hizo también disponible en CD- ROM. En 1992, la televisión abierta estaba empezando a perder un gran número de espectadores, que la cambiaron por la televisión de paga.

Para 1997, los primeros DVD (discos de video digital) habían surgido en las tiendas, los cuales ofrecía imágenes con resolución más nítida, mejor calidad y mayor durabilidad que la videocinta. Además se ofrecía, dentro del mismo DVD, extras interactivos y una protección de copia más segura. En sólo unos pocos años, las ventas de reproductores de DVD y de los discos brillantes proliferaron y superarían la venta de aparatos de vídeo y cintas de vídeo.

Y con la revolución digital, algunos cineastas pioneros estaban experimentando con la fabricación de películas de vídeo digital (DV), estimulando las imágenes digitales y los efectos especiales, o la proyección de películas en formato digital. Una serie de películas también utilizó efectos especiales CGI en formas innovadoras más sutiles:

- ❖ Warren Beatty, *Dick Tracy* (1990) fue la primera película de 35 mm con una banda de sonido digital.
- ❖ Wolfgang Petersen, *En la línea de fuego* (1993) incluía imágenes retocada de escenas de multitudes de políticos.
- ❖ *Jurassic Park* (1993) fue la primera película con sonido DTS; otras películas incluyeron DTS como la ganadora a mejor imagen *Corazón valiente* (1995); ganadora con el mejor sonido, *Apollo 13* (1995), *Tornado* (1996), *Día de la Independencia* (1996), la trilogía reeditada de la *Guerra de las Galaxias* en 1997; *Batman y Robin* (1997) y *Con Air* (1997).
- ❖ *Forrest Gump* (1994) utilizó el engaño de fotos digital para insertar a una persona en imágenes históricas, para borrar las piernas del amputado Gary Sinese, y para mejorar el juego de ping-pong.

- ❖ *Criaturas celestiales* (1994) mejoraron sus secuencias de fantasía (visiones del " cuarto mundo" llamado Borovnia, un " cielo sin cristianos" habitado por gente de arcilla) con CGI.
- ❖ Lars von Trier, fundador del movimiento Dogma 95<sup>10</sup>, dirigió el distintivo fil *Rompiendo las olas* (1996) y mostró cómo de vídeo digital (y su mirada del cine de realidad) podría ser viable para largometrajes dramáticos.
- ❖ *El Paciente Inglés* (1996) fue el primer ganador de un Oscar de cine estadounidense con una banda sonora editada digitalmente - dos de sus nueve premios fueron por Mejor Montaje y Mejor Sonido.
- ❖ George Lucas *Guerra de las Galaxias, episodio I: La amenaza fantasma* (1999) incluyó personajes que fueron prestados totalmente de manera digital, como Jar Jar Binks.

Directores establecidos experimentaron con Dogma 95 un enfoque fresco e improvisación. El director de Dinamarca Lars von Trier realizó de películas , con técnicas innovadoras que utilizan el vídeo digital , incluyendo : *Bamboozled* de Spike Lee (2000); de Barbet Schroeder, *La virgen de los sicarios* (2000); de Mike Figgis, *Timecode* ( 2000 ) y el *Hotel* (2001); de Eric Rohmer, *La inglesa y el duque* (2001); *Waking Life* , de Richard Linklater ( 2001 ); de Rebecca Miller, *Velocidad*

---

<sup>10</sup> Dogma 95 (*Dogme 95* en danés y conocido en castellano simplemente como **Dogma**) fue un movimiento fílmico vanguardista iniciado en 1995 por los directores daneses Lars von Trier y Thomas Vinterberg, quienes crearon la "Manifestación del Dogma 95" y el "Voto de Castidad". Esos fueron reglas para hacer cine basado en valores tradicionales de historia, actuación y tema, y excluyendo el uso de elaborado efectos especiales o tecnología. Más tarde, se unieron los daneses [Kristian Levring](#) y Soren Kragh-Jacobsen, formando el Colectivo Dogma 95 o los Hermanos Dogma. El movimiento cayó en 2005 debido a la imprecisión de ciertas reglas del Voto de Castidad.

El género ganó popularidad internacional debido, parcialmente, a su accesibilidad. Despertó interés en cineastas desconocidos al sugerir que uno puede realizar una película de calidad sin depender de grandes presupuestos como los hollywoodienses. Los directores utilizan los subsidios de gobiernos europeos y la financiación de los canales de televisión en su lugar. Dogma era el intento más audaz y conspicuo de reinventar el cine desde Jean-Luc Godard. (Uterson, 2005)

*personal: tres retratos* (2001); de Steven Soderbergh, *Full Frontal* (2002); y de Gary Winick, *Tadpole* (2002).

La Guerra de las galaxias, episodio II: el ataque de los clones (2002), de Georges Lucas, fue la primera película importante de Hollywood que se filmará enteramente con vídeo digital (a 24 fps).

La primera década del nuevo milenio se caracterizó por el cambio y la innovación. Aunque técnicamente, principios del nuevo milenio el 1 de enero de 2001, la nueva década de películas (y la historia del cine) comenzó el 1 de enero de 2000. Comenzó con miedos infundados de Y2K y grandes ataques terroristas en 9/11/2001, se ha caracterizado por su punto medio con los desastres naturales devastadores como el tsunami asiático de 2004 y del huracán Katrina en 2005, y terminó con el colapso financiero de la economía (la segunda quiebra y recesión de la década). El final de la década estuvo marcada por la revolucionaria y película número uno en ventas de James Cameron *Avatar* (2009), la película más taquillera en los Estados Unidos de 2009 - y de la década. (Se convirtió en sólo la quinta película en la historia del cine a superar los \$ 1 mil millones en ingresos brutos en todo el mundo, y lo hizo en menos de 3 semanas). La película pronto superó a la de mayor recaudación (mundial) película de todos los tiempos del mismo director Jame Cameron, *Titanic* (1997).

La década fue abrumada por el ascenso de Google, Amazon, YouTube, la blogosfera, Craigslist, nuevos medios de comunicación y sitios de redes sociales (MySpace, Facebook, Twitter, etcétera), la realidad TV (Liderados por *Survivor* y *American Idol*), el popular show *¿Quién quiere ser millonario?*, Netflix, y 24/ 7 show



de noticias por cable - todos compitiendo por la audiencia o la cuota de mercado. Nuevos productos de alta tecnología incluyen ordenadores portátiles en todas partes (cada vez más pequeñas), el iPod, Skype, Hulu, eBooks, BlackBerry y teléfonos inteligentes. La televisión trasladó las transmisiones analógicas a digitales - y las nuevas pantallas planas reemplazaron los tubos de rayos catódicos voluminosos, tiendas de alquiler de vídeos convertidos en DVD, y conexiones de acceso telefónico se convirtió en la banda ancha. Las máquinas contestadoras, Rolodex<sup>11</sup>, reservaciones por teléfono, los pesados directorios telefónicos, los enormes teléfonos móviles, cintas VHS (y jugadores) y disquetes insertables, todo esto ha dejado de existir.

Tendencias de cine la década del 2010, presentan en general que tuvo una tendencia a la baja en la asistencia al cine en un 6% (el más bajo en los últimos 15 años) en relación al 2009. El aumento en las ventas se elevó ligeramente debido a los precios de los boletos de las entradas a películas en 3D. Existen varios factores que pueden explicar el comportamiento a la baja de la audiencia en el cine:

- ❖ Clientes del teatro ruidosos o desconsiderados
- ❖ Mala imagen y sonido en los multicinemas
- ❖ Más opciones de visualización (VOD, transmisión, etcétera)
- ❖ La recesión económica
- ❖ El uso de medios sociales para transmitir al instante las reacciones de cine boca-a-boca

## **2.5.2 Qué es el cine**

---

<sup>11</sup> Dispositivo giratorio de archivo usado para almacenar información de contacto comercial.

Para algunos el cine es sinónimo de olvidarse de la vida real y sumergirse en otro mundo, en el mundo de la fantasía y de la virtualidad enajenante que absorbe la atención a través de la imagen y el sonido. Para otros, el cine es una pasión, un pasatiempo que encanta por lo que dice y como lo dice, por la imagen que representa una realidad o realidades que puede ser que la vivimos o la que se vive en otras realidades a la nuestra, por el color, los efectos especiales, el amor y el desamor, la pasión, el dolor, la indignación, la alegría, los éxitos y los fracasos. Una realidad que representa a la humanidad y todas sus dimensiones.

Pero, ¿qué es el cine? André Bazin, hace algunas reflexiones acerca de lo que es el cine y comienza haciendo una ontología de la imagen y dice: "Si la historia de las artes plásticas no se limita a la estética sino que se entronca a la psicología, es preciso reconocer que está esencialmente unida a la cuestión de semejanza, o si se prefiere, del realismo" (Bazin, 2000, p. 14).

Bazin (2000), menciona que existe una confusión entre lo estético y lo psicológico. Este malentendido, da origen al conflicto del realismo en el arte, es decir, un conflicto entre el verdadero realismo, que busca la necesidad de expresar al mismo tiempo la significación concreta y esencial del mundo; y el seudorealismo, que satisface con la ilusión de las formas.

La fotografía, poniendo final al barroco, ha librado a las artes plásticas de su obsesión por la semejanza. Porque la pintura se esforzaba en vano por crear una ilusión y esta ilusión era suficiente en arte; mientras que la fotografía y el cine son invenciones que satisfacen definitivamente y en su esencia misma la obsesión del realismo. Bazin (2000), menciona además, que la fotografía se basa esencialmente

en la objetiva, es por esto que es original en referencia a la pintura. El autor justifica la objetividad de la fotografía al explicar que el conjunto de lentes que en la cámara sustituye al ojo humano recibe precisamente el nombre de “objetivo”. La fotografía obra sobre nosotros como fenómeno “natural”, como una flor o un cristal de nieve en donde la belleza es inseparable del origen vegetal o telúrico.

Bazin, sigue con la reflexión de la fotografía como un medio para detener los instantes de la realidad, asegura que:

*La fotografía se beneficia con una transfusión de la realidad de la cosa a su reproducción. Tan sólo el objetivo satisface plenamente nuestros deseos inconscientes; en lugar de un calco aproximado nos da el objetivo mismo, pero liberado de las contingencias temporales. La imagen puede estar borrosa, deformada, descolorida, no tener valor documental; sin embargo procede siempre por su génesis de la ontología del modelo. Porque la fotografía no crea - como el arte- la eternidad, sino que embalsama el tiempo; se limita a sustraerlo a su propia corrupción. (2000, p.19)*

En esta perspectiva, el cine se nos muestra como la realización en el tiempo de la objetividad fotográfica. Para Bazin, el film no se limita a conservarnos el objeto detenido en un instante, por primera vez, la imagen de las cosas es también la de su duración, algo así como la momificación del cambio.

La oposición que algunos quisieran encontrar entre la vocación del cine consagrado a la expresión casi documental de la realidad y las posibilidades de evasión hacia lo fantástico y hacia un mundo de los sueños ofrecidas por las técnicas cinematográfica, es en el fondo artificial.

Lo fantástico en el cine está ligado al realismo irresistible de la imagen cinematográfica. Es la imagen quien nos impone la presencia de lo inverosímil, quien lo introduce en un universo de cosas visibles. Los sueños siguen siendo el plato fuerte de lo fantástico en la pantalla.

Bermudez (2010) citando a Bazin, distingue dos tipos de cine, la diferencia la establece de acuerdo a las perspectivas de los directores. En este sentido reconoce a los directores que creen en la imagen y lo que creen en la realidad.

El cine de la imagen, *el expresionista*, los elementos de la representación se imponen a la cosa representada cerrando su sentido. Como elementos de la representación tenemos el montaje en primer lugar, pero también la iluminación y demás componentes del plano. Se resalta “la creación de un sentido que las imágenes no contienen objetivamente y procede únicamente de sus mutuas relaciones”.

Por otro lado, está el cine *realista*, el sentido de lo representado, respetando íntimamente en su representación por la discreción de los elementos utilizados, es abierto, plural, ambiguo, llevado de la mano de una utilización del lenguaje “cuya unidad semántica y sintáctica no es el plano; en la que la imagen no cuenta en principio por lo que añade a la realidad sino por lo que revela en ella”.

Bermudez, añade además que,

*La quinta esencia de esta división ambas tendencias quedan ejemplificadas, la primera con el montaje analítico y la segunda con la profundidad del campo, normalmente acompañada por el plano secuencia.*

*“Al analizar la realidad, el montaje, por su misma naturaleza atribuye un*

*único sentido al acontecimiento dramático (...). En resumen, el montaje se opone esencialmente y por naturaleza a la expresión de la ambigüedad". Y "1ro. Que la profundidad de campo coloca al espectador en una relación con la imagen más próxima de la que tiene con la realidad. Resulta por tanto justo decir que, independientemente del contenido mismo de la imagen, su estructura es más realista. 2do. Que implica como consecuencia una actitud mental más activa e incluso una contribución positiva del espectador a la puesta en escena (...) De su intención y de su voluntad depende en parte el hecho de que la imagen tenga sentido (...)" (2010, p.135)*

Cabero, menciona que no debemos de olvidar que el cine siempre ha sido uno de los medios de comunicación de masas más utilizados para transferir y presentar una "realidad no real" sino simbólicas, y que siempre ha tenido pretensiones más ocultas que el simple divertimento. Menciona además, que el cine no es simplemente un sistema técnico y estético, con efectos de sonidos, animaciones, de diversión y de distracción, sino que fundamentalmente es un sistema de representación y creación del mundo y de una realidad, bien sea de forma consciente o inconsciente; o mejor dicho que algunas veces lo vemos de forma consciente y otras veces no. (2003, p.9)

El cine es un arte. Y es, sobre todo, un arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar gestos y señales olvidados, descubrir rostros de antaño y un entorno que fue el

nuestro o el de nuestros padres y antepasados. Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan. (Clarembaux, 2010, p. 27)

Martínez- Salanova, menciona que el cine es “arte y técnica, lenguaje e imagen, documento y diversión, fantasía y realidad. El cine es además, cantera inagotable de relatos y temas, de creatividad y de estética cultural”. Para este autor, el cine constituye un manantial del cual emana información y cultura, que también nos da la oportunidad de conocer a nuestra sociedad y tener contacto con otras realidades culturales de nuestro propio entorno o de otras sociedades.

En la medida en que las imágenes seleccionadas, su montaje y su densidad emocional nos conducen inevitablemente a los conceptos de «punto de vista» o de «contracampo», nos encontramos de verdad en el centro de la problemática del discurso y de la estilística, de la formulación y de lo implícito. De hecho, nos encontramos en plena educación para el cine, sea en términos de análisis, sea en el campo de proposiciones alternativas y de creación. Se trata de educar la mirada, pero también de una incitación a proponer otra mirada (cinematográfica) sobre las personas y las cosas. Clarembaux, 2010, p. 28

### **2.5.3 Cine y representación social**

Los medios de comunicación, específicamente el cine para nuestro caso, no se limitan a transmitir aquello que la gente debería pensar, sino cómo debería de hacerlo, es decir, “los medios de comunicación (...) también aportan el material

de construcción para el consenso público, y de este modo, fijan las condiciones de establecimiento y mantenimiento de una hegemonía ideológica” (van Dijk, 1997, p. 15).

El cine que a través de sus historias se convierte en una representación social. Se entiende por representación social, los conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación con ellos mismos y con los fenómenos del mundo circundante. (Kaes, 1968, citado por Werthein, J. y Argumero, 1986, p. 156)

La importancia de la noción psicosocial de representación se basa en que marca una visión socialmente compartida de la realidad circundante. No se trata de una opinión momentánea y fragmentaria, y sí de la construcción de un aspecto del mundo mediante la estructuración de una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Permite captar las estructuras internalizadas de creencias, actitudes, valores y normas que un grupo posee sobre aspectos de la vida cotidiana, vigentes en sus sistema social determinado.

Toda representación social es la producción y proceso de una actividad de construcción mental de la realidad por un aparato psíquico humano. Esta construcción de lo real ocurre a partir de las informaciones que el sujeto recibe de sus sentidos en el transcurso de su historia y de aquellas que vienen de su interrelación con otros individuos o grupos.

Estas representaciones sociales entendidas como universos organizadores de opiniones, creencias, actitudes y conocimientos son determinadas socialmente

por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de forma diferente a los individuos y a los grupos. (Werthein, J. y Argumero, 1986, p. 156).

*Al analizar el contenido de medios de comunicación, en este caso el cine, estamos analizando la representación social de los mismos. Las representaciones sociales son producidas y reflejadas por los medios de comunicación de masas. Existe una compleja y continua interacción entre las ideas representadas en los medios de comunicación y en cómo son asimiladas, rechazadas, traducidas y negociadas por las personas en forma que adquieren sentido para ellas. Es esta activa interacción entre lo que ofrecen los medios masivos de comunicación de masas y sus audiencias que convierte a los primeros en un objeto de estudio válido para la psicología social, específicamente las representaciones sociales. (Echazarreta, 2002)*

El cine constituye uno de los elementos más valiosos para contemplar y estudiar a una sociedad. Hay una constante interacción entre el cine y la sociedad de modo que las tendencias, los gustos, las inquietudes, las ambiciones de esta, se reflejan en la producción cinematográfica, pues lo particular y lo general acaban estando presentes en la filmografía de una sociedad o época. Basta considerar los argumentos y los temas de las películas que se han producido en un período de tiempo determinado para encontrar una reproducción de la sociedad que lo ha vivido.

Y es que el cine se esfuerza por conseguir que la sociedad se identifique con sus filmes, se apropie de ellos, los haga suyos y para ello hace que los grandes problemas como los pequeños, los que afectan a masas o a individuos se



encarnen en la pantalla con lo que se produce una relación en una doble dirección: el cine acepta las características y problemas de una sociedad y, al proyectarlos, permite que la sociedad se reconozca en los filmes y los haga suyos. (Pereira, 2005 p.210)

Para Amar, el cine permite construir el imaginario colectivo, reconstruir el pasado y representar la cotidianidad. La construcción del imaginario está instrumentalizada por intereses mercantiles e ideológicos, mezclados por la censura y los mecanismos de control en la distribución y exhibición. El cine es un vehículo de reconstrucción e invención, además de presentación y representación de la realidad. En este sentido, el cine, es un medio para reconstruir el pasado, presentar cómo vivimos en la actualidad y mostrar cómo podría ser el futuro inmediato o lejano. (2009a, p. 55)

Algunas de las representaciones que pueden manifestarse en el cine son los valores en escenarios históricos, políticos y sociales de una determinada sociedad. De esta manera como lo menciona García, el cine como fuente de representaciones sociales, “no es ajeno a la *lucha de representaciones* que establecen modos de significación, significación, simbolización e interpretación –también de ocultamientos- hegemónicos y de resistencia” (2012, p.924). Esta *lucha de representaciones* axiológica está encarnada, según García (2012), por la libertad, la tolerancia y la solidaridad; así como por, la deslealtad, la traición, la indiferencia, la desconsideración y el robo.

Un tema muy presente en los films es la violencia, tema que necesita analizarse con distancia porque lejos de entretener, como se ha dicho anteriormente, es el reflejo de la sociedad.

Martínez -Salanova reflexiona acerca de cómo el cine, desde sus comienzos, ha filmado con mucha dureza la violencia, que se ha visto acrecentada durante las últimas décadas. La violencia filmada contra la mujer refleja una actitud real de la sociedad, un documento fehaciente de la conducta humana y al mismo tiempo una denuncia contra esa misma situación de indefensión psíquica, física y cultural. Si bien es cierto que todo se ha filmado, incluso la justificación de esa violencia, lo más normal es que el cine, con sus duras imágenes en muchas ocasiones, saque a flote una situación para que el espectador por sí mismo extraiga sus propias conclusiones, normalmente negativas al maltrato a la mujer en lo que se refiere a la violencia física, no tanto, o mucho menos cuando la violencia es sexual o psicológica. (2012, ¶1)

Martínez- Salanova, menciona también que en cuanto a la violencia doméstica, el cine ha reflejado siempre lo que la sociedad de cada época ha vivido. El cine ha aceptado en ocasiones, como la propia sociedad, la figura decorativa o sumisa de la mujer, la dependencia de ella hacia el hombre. En otros casos, la mujer ha sido libre, dominante muchas veces, aventurera otras, malvada en muchas. La mujer en el cine ha tocado todos los papeles.

El cine ha reproducido, además, el lenguaje sexista, imponiendo la violencia que se transmite a través del lenguaje, cuando se reproducen los comportamientos de una sociedad en la que predomina la cultura y la ley del varón, cuando se

presenta a la mujer como simple objeto sexual, expresando la relación de desigualdad entre hombres y mujeres, basando en la afirmación de la superioridad de un sexo sobre el otro; de los hombres sobre las mujeres, presentando a las niñas como personas que aprenden a ceder, pactar, cooperar, entregar, obedecer, cuidar... aspectos que no llevan al éxito ni al poder y que son considerados socialmente inferiores a los masculinos, quedando las mujeres reducidas al espacio doméstico de la familia (Martínez - Salanova, 2012, ¶ 3 y 4).

Otro tema interesante para desarrollar en el aula y que está muy presente en el cine gracias a la globalización, es el del etnocentrismo y multiculturalismo. En este sentido, estos temas como mecanismos ideológicos son una buena oportunidad para promover el diálogo y la criticidad, pues:

*El interculturalismo, al igual que el multiculturalismo trata de dar respuesta a la diversidad social y cultural que la sociedad globalizada origina y de qué manera más localista coexiste o convive con una misma realidad social. La diferencia con el multiculturalismo radica en que éste responde a esta realidad plural desde parámetros teóricos en la práctica real, porque actúa en esta frente a la diferencia desde parámetros de poder, dominación/sumisión, acomodación, paralelismo, defensa y atrincheramiento cultural, o integración/asimilación multiculturalista, convirtiéndose en un asimilacionismo encubierto. El interculturalismo camina en una dinámica de convergencia de la diversidad en proyectos comunes. Mientras que el multiculturalismo camina en una dinámica de etnocentrismo y de conquista.*

*El interculturalismo o marco teórico, ideológico o incluso político del hecho de la interculturalidad es el fundamento de la educación intercultural. Ésta implica ciertamente un concepto concreto de la diversidad pero también de actitud y comportamiento intercultural, al tiempo que exige la acción socioeducativa desde los parámetros conceptuales desarrollados por el interculturalismo.*

*En ésta última instancia, el interculturalismo implica y promueve un estilo o forma de vida convergente frente al etnocentrismo. El vivir interculturalmente significa llevara a cabo comunicación y encuentro con el otro, sea persona o grupo cultural diferente, respetándose y aceptándose como iguales y en igualdad de condiciones. Esto requiere establecer puentes de comunicación y encuentro. Aquí entra en juego una educación y una escuela intercultural que gestione la diversidad a partid de los principios de respeto y reconocimiento de la diferencia, de la inclusión social y de la equidad que desarrolle una educación con la misma calidad para todos. (Peiró, 2008, p.70)*

La sociedad en la que vivimos denominada sociedad globalizada, del conocimiento y de la información exige la necesidad de que la educación vaya más allá de lo planteado como académico, debe de despertar para ser más consciente del mundo en que vive y en este sentido adaptarse a las necesidades externas con nuevas formas de enseñanza que reflexionen precisamente sobre el medio en el que se desenvuelve y viven las nuevas generaciones.

Coincidimos con Vaello, en que actualmente el profesor se encuentra ejerciendo su profesión en un escenario en el que requiere de nuevos roles y nuevas competencias para ganarse a una audiencia cada vez más difícil y complicada... ahora el profesor se ha de adaptar a las situaciones en las que se encuentra, rectificando lo disfuncional y rediseñando situaciones para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. (2009, p.16)

Por otra parte, para Pablo de Vita, el desarrollo de la mirada ecológica en el cine es reciente. En primera instancia atada al cine catástrofe, hoy intenta establecerse como una propuesta autónoma que, a través de una simultaneidad de géneros, alerta sobre las consecuencias de la degradación ambiental (2009, ¶1).

La palabra ecología es el estudio de organismos vivos en su propia casa, en el medio ambiente en el que habitan y en el que desempeñan todas sus funciones vitales. Si echamos un vistazo a la naturaleza que nos rodea, nos daremos cuenta de que el medio ambiente de cualquier ser vivo es increíblemente complejo. La ecología estudia las relaciones de los seres vivos unos con otros en su medio ambiente. Son esto la ecología trata de comprender la manera en la que estas relaciones determinan, entre otras cosas, las adaptaciones morfológicas y fisiológicas, así como la abundancia, distribución y diversidad de los organismos de la naturaleza (Valverde, Meave, Carabias y Cano, 2005, p.2).

En este sentido es indudable que la preocupación por el medio ambiente ocupa un lugar especialmente importante en la conciencia de los seres humanos actualmente. Así las constantes catástrofes ecológicas, el agravamiento de la contaminación, la deforestación y la desertización crecientes de amplias formas

de la superficie terrestre, la extinción de numerosas especies vegetales y animales, la sobreexplotación de los recursos naturales y el incremento acelerado de la población mundial, han dado lugar a una toma de conciencia general sobre los límites de la visión imperante del progreso, así como un amplio consenso sobre la necesidad y urgencia de salvaguardar el equilibrio ecológico del planeta. (Reverter, 2004, p.183)

Pablo de Vita comenta que pensar a la Ecología como un nuevo género cinematográfico tiene asidero en la posibilidad teórica contemporánea de reconocer y asimilar la mixtura de géneros. Argumenta citando a Santos Zunzunegui que el cine contemporáneo adhiere a la técnica de bricolage y culmina siendo entonces la sumatoria de gran cantidad de lecturas anteriores, donde incluso pueden verse las marcas de aquellas que originaron el nuevo modelo discursivo. Frente al género de raigambre clásico e imperecedero, las nuevas estructuras permiten variadas incorporaciones o recreaciones, que tienen la singularidad de pertenecer a su propio momento histórico, aunque, desde una perspectiva sociológica, pueda entenderse sólo como un reagrupamiento de los factores comerciales en beneficio exclusivo del consumo. En rigor, este último análisis permite desnudar la política del cine de géneros de los grandes estudios, interesados en un procedimiento narrativo que fuera asimilado por la mayor cantidad de público posible (2009, ¶3).

Concluimos entonces, como lo han mencionado ya otros autores, que el cine en su proceso de construir la representación de la realidad no opera como “lente neutra” o “una ventana transparente al mundo”, por el contrario, acercarse a la

noción de representación en el cine implica ir más allá de la sola re-presentación, del hecho de volver a presentar algo que en algún momento deja de estar (la realidad) para volver bajo otra forma (la imagen) y asumir que “la representación es sin duda un momento en el que se unen ausencia y presencia; sin embargo, la relación entre ambas no es lineal [...] la representación no es el encuentro de ausencia y presencia, sino la tensión abierta entre un sustituto y un sustituido, entre un resultado y un trabajo anterior” (Casetti, 1994, p. 234, cit. por García, 2012, p. 919).

Esta falta de neutralidad es precisamente el anclaje que nos lleva a considerar al cine un elemento importante en la didáctica de la criticidad, si recordamos que ésta es precisamente un ejercicio de lectura entre líneas, de ver lo que no está claro y de descubrir los pensamientos y presentaciones ideológicas.

#### **2.5.4 Cine y educación**

La importancia de analizar el cine en las aulas radica en la profunda necesidad de comprender la magnitud mediática. Para Ambrós y Breu (2007, p. 19), “el cine es el diario de la humanidad. Su conocimiento nos proporciona elementos de análisis, elementos de formación para un bagaje de sensibilidad, de sentido crítico, de autodefensa contra la alineación”. (p. 19)

Martínez- Salanova, advierte que nos podemos dar el lujo de no utilizar el cine en las aulas, y que además éste no debe considerarse como un juego o simple

entretenimiento porque el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir. (2003, p. 3)

Para Amar existe una diferencia entre educar con y en cine, es decir, en el primer caso utilizarlo como herramienta didáctica y en el segundo sería más bien, enseñar a ver cine con mirada crítica:

*Es decir, el cine que educa es aquel que nos conmueve. Cualquier cinta o secuencia valdría. Con ello, cabría diferenciar entre educar con y en cine. En primer término, educar con cine sería saber utilizarlo como apoyo (en la clase) o como lección (de una clase), es decir como un auxiliar didáctico; aunque también se puede educar con cine usándolo como un proceso creativo (por una clase). E, igualmente, la acepción de educar en cine, sería enseñar a mirarlo con unos ojos más críticos, llegando a construir unos espectadores y unas espectadoras responsables que sepan diferenciar, conscientemente, entre la ficción y la realidad; además de detectar los intereses que se ocultan en la industria (educativa, cultural, económica, social o ideológica) del celuloide (Amar, 2003. p. 16).*

Las nuevas generaciones, desde que nacen están bombardeadas por una serie de imágenes, unas imágenes que los asaltan y los intimidan. Y como menciona López (1998), los más jóvenes están sometidos a la influencia de las imágenes, que les hablan desde el púlpito dictador de normas que supone la pequeña pantalla. (p.13) Este mismo autor menciona que no porque los jóvenes estén sometidos a un bombardeo de imágenes es que han aprendido en la libertad y para la libertad, argumenta además, retomando a Santos Zunzunegui que



“formamos parte de una legión de ciegos videntes” (p.13). La razón de ser ciegos es que aparentemente “vemos” la realidad a través de la imagen. Sin embargo, la forma personal de creación de ese mundo propio es lo complejo y maravilloso de las imágenes. Son imágenes que representan y es por ello que es importante aprender la forma en que se genera y se estructura una imagen, su escritura y cómo se explican es el cómo se da a conocer el contenido.

López, destaca algunas ideas fundamentales para sostener la idea de la necesidad de una educación en y para la imagen:

- a. La imagen cinematográfica, a pesar de su aparente realidad, no es tal. Como máximo es un reflejo.
- b. Existe un espacio y un tiempo creado por el cine.
- c. El cine es una combinación de narración y expresión. Una es función de la otra. Adentrándonos en el nivel de lo metafórico, cualquier cosa sirve para reflejar, incluso se pueden hacer visibles los pensamientos, la imaginación de los personajes. En su consecución pueden alterarse incluso las propias leyes narrativas de la continuidad.
- d. Es preciso asumir el punto de vista orientado y orquestado en, y desde las películas, por la interpretación de los actores –sus mínimos gestos identificativos–, la posición y movimiento de cámara o la sucesión/ordenación de los planos

Escuder, menciona que nuestra labor como docentes es la “de educar espectadores, espectadores que sepan expresarse también con los medios

audiovisuales, pero sobre todo espectadores. Ni eminentes críticos, ni consumados técnicos". (1998, p.22)

La educación en los medios, específicamente la educación a través del cine es una tarea de alfabetización medial o mediática. Para Barón, la definición tradicional de competencia medial, cuando el papel era el formato supremo de los medios de comunicación, era la habilidad para decodificar, entender y comunicar en papel. Pero el mundo cambió, y el formato impreso fue sustituido por el formato electrónico. Para ser alfabeto hoy en relación a los medios, es tener la habilidad para:

1. Decodificar, entender, evaluar y escribir a través y con todos los formatos de medios.
2. Leer, evaluar y crear texto, imágenes y sonido, o alguna combinación de estos elementos.

En otras palabras las personas alfabetizadas deben poseer la alfabetización mediática, así como la alfabetización de impresión, la alfabetización numérica y la alfabetización tecnológica (2012, ¶13). El cine, como medio de comunicación, también tendrá que ser entendido en su formato y dimensiones, ser evaluado, tendrá que ejercitarse como medio de transmisión de mensajes. Hemos de recordar que este tema ya ha sido tratado anteriormente en apartados anteriores, sin embargo, más que hablar de la alfabetización mediática, buscaré justificar el uso del cine para llevar a cabo dicha alfabetización.

Martínez-Salanova menciona que “palabra e imagen no se contraponen, se explican. La frase hecha «una imagen vale más que mil palabras», puede ser absolutamente verdadera o totalmente falsa, cuando no se complementa la imagen con las mil palabras”. (1998, p.28)

Agrega además, que:

*El cine logró, y sigue logrando el propósito con espectadores de hoy, de impresionar, enseñar, instruir, estableciendo una relación causa-efecto en la utilización del elemento cinematográfico, filmación y montaje, entre una idea y la expresión metafórica que ha permitido que «realmente» captemos mediante la ficción la realidad de una historia que nunca existió pero que siempre está existiendo (Martínez-Salanova, 1998, p.30)*

El medio en el que nos desenvolvemos hace necesaria la formación de espectadores. El formar espectadores tiene los siguientes objetivos:

- a. Educar para hacer películas en toda la extensión de la palabra. Lo que se busca es romper el hábito de ver sólo por ver y alienarse, el de “tragarse” la película sin reflexión, sin disfrute de las imágenes, de las propuestas, de las ideas y de las advertencias que se pueden encontrar en una película.
- b. Formar espectadores más conscientes y cívicos.
- c. Buscar desarrollar habilidades comunicativas audiovisuales como:
  - ♣ Desarrollar la capacidad de observación.

- ♣ Trabajar la comprensión de la historia argumental.
- ♣ Profundizar en la lectura del film. ¿qué nos dice? ¿cómo se nos dice? ¿Por qué se nos dice?
- ♣ Fijarse en los detalles que conforman un plano.
- ♣ Ser conscientes cómo se mueven los personajes y qué posturas adoptan.
- ♣ Analizar cómo evoluciona la cámara.
- ♣ Aprender cómo podemos expresarnos a través de la imagen. Ambrós y Breu (2007, p. 22)

La educación, en su tarea de formar busca siempre el cambio, la transformación y la innovación que contribuya a una transformación de y para la sociedad. De esta manera:

*Formar en el cine o la utilización del cine como elemento formativo es una nueva dimensión que se abre ante nosotros como la nueva ola de las telecomunicaciones, un nuevo lenguaje para ver y aprender del medio, porque una película es un libro de imágenes en movimiento, una representación simulada de la realidad social, una exposición de mensajes que cada cual trata de descifrar en función de lo que conoce, de lo que busca o de lo que quiere encontrar. El cine es una fuente de aprendizajes individuales y de consideraciones sociales. Es un espacio excepcional para analizar el cambio formativo. Si entendemos la formación en términos de cambio, nada mejor que acercarnos a él a través de un relato filmico, en el*

*que la historia y la ficción, la realidad y la analogía, la acción y la palabra, contribuyen a verla con la cercanía de lo vivido y la distancia de lo narrado. De la Torre, Pujol, y Rajadel (2005, p. 67)*

Para Amar (2009a), el cine es, sin lugar a dudas, un acto social de gran importancia que guarda resquicios sobre la propuesta mercantil, ideológica y de divertimento que abandera. Sin embargo, observarlo como algo inofensivo y cercano a la cotidianidad más insignificante es una actitud ingenua.

Es decir, sin dejar de reconocer que el cine es un importante recurso y precursor del poder, igualmente es un poderoso instrumento de influencia, inducción y control social, económico e ideológico, ya que proyecta para una comunidad imágenes que pueden reflejar o modelar el sentir social, del mismo modo que socializa los valores o contravalores dominantes o que se interesan activar. El cine sigue siendo y seguirá siendo un poderoso instrumento que se desenvuelve en la seducción, el en ocio, en la gratificación, erigiéndolo en un elemento imprescindible para forjar la contemporaneidad. (Amar, 2009a, p.60)

Se pasa imperceptiblemente de una educación por el cine a una educación para el cine, del descubrimiento al análisis y a la realización. Con los alumnos se pone en práctica un aprendizaje sistémico del cine, no disociando jamás el contexto, el lenguaje y sus funciones, el punto de vista, la visión crítica y la creación nacida de un debate sobre la imagen, sobre su fuerza, su estatuto ideológico y su valor patrimonial (Clarembaux, 2010, p. 31)

Sancho, acentúa la necesidad de un alfabetismo crítico pues asegura que: “La promesa del alfabetismo crítico es que se pueda formar parte de una estrategia

para reposicionar al usuario de una situación pasiva a una activa, de recipiente participante de consumidor a ciudadano crítico” (2006, p. 55)

Por otra parte, también es importante reconocer que el cine es una forma que invita a la convivencia. Porque es a través de su visionado que se puede discutir sobre lo que el cine expone: ver cómo viven o malviven otras personas; aclarar, a través de asambleas en el aula, ciertas omisiones que la película (sea documental, ficción, cortometrajes o animación) se empeña en disfrazar pero, también, atender a las relaciones de la película con la literatura o las artes, con la ideología o las mentalidades es un posible ejercicio con el cine. (Amar, 2009b, p.134)

### **2.5.5 Cine y criticidad**

Para Loscertales y Núñez, el cine tiene un doble valor como instrumento de análisis, pues sirve como: a) un espejo de la sociedad, reproduciendo estereotipos al uso, y b) como generador de modelos tanto en las claves de valores e ideologías como en las pautas actitudinales (cogniciones, emociones y conductas) (2001, p. 24)

En México, la enseñanza del cine no está vinculada con el currículum. Sin embargo, algunos profesores hacen uso del cine como herramienta didáctica en diferentes cursos y en diferentes niveles educativos porque lo consideran valioso por sus enseñanzas y por su característica como arte.

Educar en valores, una tarea que corresponde básicamente a la familia y por qué no al ámbito religioso, ha sido pasada como estafeta para que la asuma la escuela.

Cuando la escuela ha aceptado el rol de la educación en valores, ha puesto a reflexionar a las instituciones preocupadas por la educación en el mundo como la UNESCO. En este sentido, Delors (1996), propuso cuatro pilares para la educación, entre ellos se encuentran el aprender a convivir y el aprender a ser. Una forma de poner en práctica estos pilares es el apoyarse en el visionado de películas, para que mediante el diálogo y la reflexión se consideren los aspectos sociales, políticos, ideológicos y culturales puestos en el film.

Estamos de acuerdo con De la Torre, Pujol y Rajadel quienes opinan que los males de la sociedad moderna, las dificultades con las que se han de encontrar los jóvenes en este siglo XXI no son, como antes, fruto de la censura y de la represión, sino más bien del abuso de dejarse llevar por el principio del placer y la ausencia de la moralidad, de toda referencia normativa y axiológica. Como fiel reflejo de la sociedad, también el cine representa estas características en general. (2005, p.85)

Estos autores mencionan que además del ocio y goce personal y estético, las películas en general, del género que sean, representan un modelo formativo completo. Es decir, cumple tres funciones básicas de la comunicación: *instruere*, *placere* y *moveré*: que representan informar o transmitir ideas y conocimientos de una manera agradable y divertida; que complazca, y que conmueva; que llegue hacer partir los sentimientos y a provocar la acción positiva deseada, ya que “con moveré” es mover a actuar. Esta última función es la función formativa, que sin pretensión de moralizar continuamente, no se puede desdeñar (De la Torre, Pujol y Rajadel, 2005, p.85).

Para Alonso y Pereira, sería un grave error ignorar el poder sociocultural, artístico y humano del hecho cinematográfico, ya que el cine es un circuito abierto donde se expone la realidad vital con todos sus sentimientos, acontecimientos y percepciones. Es un medio imprescindible en nuestro aprendizaje porque constituye un producto cultural que facilita el desarrollo de la propia personalidad de los espectadores. El cine posee la cualidad de escenificar la diversidad de culturas, con sus filosofías, pensamientos e historias, modos de vida, costumbres, adentrándonos en ellas con el fin de conocerlas, comprenderlas, aceptarlas y respetarlas con la esperanza de lograr una convivencia donde imperen valores necesarios en la sociedad actual como la tolerancia y la ciudadanía (2000, p.129)

Al estar siempre expuestos a la imagen y a la información, necesitamos realizar nuevas lecturas con ojo crítico para darle nuevas interpretaciones. El cine para poder vivir y crear ha permeado en todas las materias y ciencias, es por ello, que se hace fácil su uso como un mecanismo para exponer y explorar problemas humanos y de análisis de los comportamientos morales tanto reales como ficticios de otras personas, con el objetivo de generar un análisis de discusión y reflexión de los propios. (Martínez- Salanova, 2003, p. 4)

La criticidad en el cine, o bien, la alfabetización mediática crítica es una pedagogía que posiciona a los estudiantes a analizar las relaciones entre los medios de comunicación, el público, la información y el poder; y para poder producir textos de los medios alternativos que cuestionan los mensajes en el discursos dominante (Kellner y Share, 2007b).



Para Gainer, la importancia de los textos de los medios alternativos como la televisión, el cine, la música popular, los videojuegos, las wikis, los blogs y las redes sociales en los jóvenes, demanda preguntarse cómo los jóvenes están interpretando esos mensajes y cuál es el papel que la escuela debe desempeñar para ayudar a los estudiantes a navegar en estas nuevas alfabetizaciones (2010, p. 365). Según este autor, la criticidad en los medios fundamentalmente anima a los estudiantes a considerar por qué los mensajes fueron enviados y de dónde pueden provenir. En este sentido, la criticidad puede ser de gran ayuda para que los jóvenes cuestionen textos con contenido ideológico como el racismo, el sexismo, la homofobia y otros prejuicios (Tier, 2006<sup>7</sup> cit. por Gainer 2010).

Algunos autores afirman que los medios de comunicación, al tomar el papel de la escuela y de la familia, forman en cuestiones como la raza, el racismo y el multiculturalismo. Por lo que los defensores de la criticidad en los medios, hacen un llamado a no dejar los mensajes mediáticos sin cuestionar, antes bien, exhortan a los profesores a guiar a los estudiantes hacia la lectura crítica en los medios y los textos alternativos (King, 2007; Bartolome y Macedo, 1997; Pohan y Mathison, 2007; Luke, 1999, cit. por. Gainer, 2010).



### **3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**





### **3.1 MÉTODO**

Este trabajo tiene una metodología mixta cuantitativa-cualitativa, dos paradigmas aparentemente distintos pero a la vez complementarios. En el ámbito de la investigación en educación es importante destacar la importancia que los paradigmas tienen en la generación del conocimiento.

El término paradigma procede del latín *paradigma* y éste del griego παράδειγμα (*paradeigma*), que significa “modelo” o “ejemplo”. A su vez tiene las mismas raíces que παραδεικνύειν, que significa “demostrar”.

Algunos autores definen a los paradigmas como “modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías; son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se aplican, pueden conducir al desarrollo de la teoría” (Gage, 1963, p 95).

Para la ciencia, la idea de paradigma está asociada con la que dio el científico Thomas Kuhn en su libro “La Estructura de las Revoluciones Científicas”. Para él, un paradigma se define como aquello que se debe observar y escrutar; el tipo de interrogantes que es necesario formular para hallar respuestas en torno de un objetivo; la estructuración de dichos interrogantes; y la interpretación de los resultados científicos.

Según Pérez Juste, es Thomas Kuhn, quien determina que “lo que distingue a la ciencia sociales de las naturales es la ausencia misma de un paradigma dominante único”. Menciona además, que para Kuhn las ciencias sociales son “preparadigmáticas” en su desarrollo. (2012, p.37). Con respecto a lo anterior,

Shulman (1989, p.13), menciona que antes de ser considerado como una debilidad se convierte en una fortaleza pues “es mucho más posible que para las ciencias sociales y la educación se presente la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento y que esto constituya un estado natural y maduro” (Citado por Pérez, Galán y Quintanal, 2012, p. 37)

De Lara y Ballesteros (2008), mencionan que tradicionalmente el tema de los paradigmas y su correspondiente debate se ha tratado dicotómicamente: metodología cuantitativa frente a metodología cualitativa; explicar frente a comprender; conocimiento nomotético frente a conocimiento ideográfico; investigación positivista frente a investigación humanista. Esta dicotomía deriva de las dos corrientes filosóficas dominantes en nuestra cultura: realismo e idealismo. (p. 57).

El siglo pasado se presentó como una época de concepciones, conflictos y debates paradigmáticos en lo que se refiere a la investigación en educación, ya que ha sido dominada por la perspectiva positivista a posiciones más pluralistas y abiertas. Actualmente se ha hecho una reformulación de los principios positivistas y se caracteriza por una aceptación de la diversidad epistemológica y la pluralidad metodológica. (Guba, 1985, 15).

Existe diversas posiciones ante el problema paradigmático:

- i. Incompatibilidad de paradigmas (Smith y Heshusius, 1986).
- ii. La complementariedad de paradigmas (Cook y Riehardt, 2005).
- iii. Unidad epistemológica (Waltker y Evers, 1988).

Para ilustrar la caracterización de los paradigmas se presenta a continuación un cuadro que resume los elementos que los definen:

**Cuadro 5. Caracterización de los paradigmas constructivista, positivista y crítico (De Miguel, 1988)**

Aspectos comparados	Finalidad	Naturaleza de la realidad	Relación sujeto - objeto	Generalización	Explicación causal	Axiología
	Explicar Controlar Predecir	Dado, externo, singular, tangible, fragmentable, convergente	Independientes muestral, libre de valores	Generalizaciones libres de tiempo y contexto; leyes; explicaciones nomotéticas: ❖ Deductivas ❖ Cuantitativas ❖ Centradas sobre semejanzas	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas	Libre de valores
	Comprender Interpretar	Múltiple, holístico, divergente, construido	Interrelacionadas o Relaciones influenciadas por factores subjetivos	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado; explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Interacción de factores	Valores dados. Los valores influyen en la selección del problema de la teoría y los métodos de análisis.
	Liberar Criticar e Identificar el potencial de cambio	Construido, múltiple, holístico, divergente	Interrelacionadas o Relaciones influenciadas por fuerte compromiso para la liberación humana	Idéntico que en el interpretativo	Similar al interpretativo.	Valores dados. Crítica de las ideologías.

Lincoln y Guba, mencionan algunas de las diferencias de los tres paradigmas mostrados anteriormente son:

- i. El tipo de conocimiento que aportan
- ii. El papel que juegan los valores (axiología).
- iii. Las diferencias teleológicas o relativas a la finalidad de la investigación.
- iv. Las diferencias ontológicas, esto es, a la perspectiva desde la que se enfoca la naturaleza de la realidad investigada.
- v. Las relaciones entre los sujetos y el objeto.
- vi. El propósito de la investigación. (1985, citado por Pérez, Galán y Quintanal, 2012, p. 39)

En este trabajo se ha tratado una metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa, porque creemos que el trabajo educativo es una actividad compleja que amerita un reconocimiento de las capacidades y aptitudes de los involucrados en el acto educativo, de sus sentimientos, sus actitudes, apreciaciones y valores. Porque la realidad percibida por las partes de quien recibe la educación como de quien la mediatiza, es siempre subjetiva y además es influenciada por el contexto político, cultural y social donde se lleva a cabo la relación educativa. En este sentido, estamos de acuerdo con Pérez, Galán y Quintanal, en que la realización de una investigación complementaria, se justifica porque:

*“cabe estar interesado tanto por explicar como por comprender, y muy probablemente lo uno ayuda a lo otro; cabe, asimismo, llegar a generalizaciones intemporales a partir de otras contextuales; cabe plantearse estudios sobre cosas y sobre seres humanos, cabe tratar los comportamientos*



*humanos como realidades objetivas ocurridas "ahí fuera" y, a la vez, tratar de analizar las reacciones, actitudes, sentimientos, valores... a que dan lugar tales comportamientos tanto en los actores como en las personas del contexto, implicadas o no" (2012, p. 43)*

En este sentido, a continuación se describen tanto las metodologías cuantitativas como cualitativas, así como las estrategias seguidas en la recolección y tratamiento de la información.

### **3.1.1 Metodología cuantitativa**

Este trabajo tiene un diseño de investigación cuantitativa no experimental transeccional o transversal. Es no experimental pues es na búsqueda sistemática empírica en la cual el investigador no tiene control directo sobre la variable independiente porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulable. Se hacen inferencias sobre las relaciones, sin intervención directa, a partir de la variación común de las variables independientes o dependientes. (Kelinger, 1985, p 268; Toro y Parra, 2006, p. 158; Hurtado y Toro, 2007, p. 102)

El diseño es además transversal o transeccional, caracterizado específicamente por su enfoque temporal porque la recolección de datos se lleva a cabo en un solo momento, en un tiempo único. El propósito de este tipo de estudios es la de describir variables y analizar su incidencia e interpretación en un momento dado.

#### **3.1.1.1 Preguntas de investigación del enfoque cuantitativo**

Una de las preguntas generales de investigación en la que podemos enfocarnos desde la perspectiva cuantitativa se enuncia: *¿Cuál es el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad?*

Las preguntas específicas derivadas de la cuestión anterior son:

#### **A. Análisis de competencias mediales**

- ❖ *¿Cuáles son las formas de análisis social de los medios de comunicación que realizan los alumnos de cuarto año de licenciatura?*
- ❖ *¿Participan los estudiantes en los medios de comunicación?*
- ❖ *¿El estudiante tiene capacidad analítica, reflexiva y ética de los medios?*
- ❖ *¿El estudiante universitario es capaz de reflexionar y evaluar sobre su propio razonamiento, sobre los razonamientos de una situación y sobre los razonamientos de otros?*

#### **B. Análisis de competencia digitales**

- ❖ *¿De qué manera obtienen, evalúan y tratan la información en entornos digitales?*
- ❖ *¿Cómo evalúan los alumnos universitarios su capacidad para su desarrollo interpersonal y social en ámbitos digitales?*
- ❖ *¿Cómo consideran los alumnos universitarios sus habilidades para participar en la cultura y prácticas sociales de entornos digitales?*
- ❖ *¿Se consideran competentes los alumnos universitarios en el conocimiento y dominio de entornos digitales y tecnológicos?*
- ❖ *¿Cómo se consideran los alumnos universitarios en sus habilidades para obtener y*

*procesar la información y convertirla en conocimiento?*

### **C. Uso de estrategias didácticas**

- ❖ *¿Cuáles son las estrategias cognitivas y meta cognitivas que utiliza el estudiante para procesar la información obtenida de las tecnologías de la información de la comunicación?*
- ❖ *¿Qué estrategias de pensamiento crítico utiliza el estudiante en el uso de la información obtenida de las TIC?*
- ❖ *¿Cuáles son las estrategias de lectura no lineal?*

### **3.1.2 Metodología cualitativa**

Como complemento a la parte cuantitativa se ha utilizado la visión cualitativa en la que, como se ha mencionado antes, busca comprender e interpretar la realidad. Para desarrollar esta visión se ha utilizado la investigación etnográfica.

La investigación etnográfica es el proceso de investigación en el que se aprende “el modo de vida” de algún grupo identificable de personas. La investigación etnográfica es una descripción de los eventos que tienen lugar en la vida del grupo, con especial consideración de las estructura sociales y significados de la cultura a la que pertenecen (Taff, 1988, p. 59). El enfoque etnográfico intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él.

Según Woods, cuando la etnografía es aplicada al estudio de la realidad educativa se la denomina etnografía educativa. Y consiste en una descripción

detallada de las áreas de la vida social de la escuela (1987, p. 24). Con el calificativo de educativa ofrece un estilo de investigación alternativo para describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos que tiene lugar en el contexto de la escuela. Su objetivo es aportar valiosos datos descriptivos de los escenarios educativos, actividades y creencias de los participantes en ellos (Goetz y Le Compte, 1988, p. 41), describir las diversas perspectivas y actividades de los profesores y alumnos con el fin de obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento.

### **3.1.2.1 Preguntas de investigación del enfoque cualitativo**

Las preguntas generales de investigación que se encuadran dentro de la perspectiva cualitativa son las siguientes:

1. *¿Cuál es el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad?*
2. *¿Qué leen, ven y escuchan los estudiantes universitarios en los medios de comunicación, así como, sus lecturas favoritos de ficción y no ficción?*
3. *¿Cuáles son los conocimientos, actitudes y creencias en relación a la apreciación crítica que los estudiantes tienen de los medios de comunicación?*

Preguntas específicas de investigación:

#### **A. Competencia digital**

- ❖ *¿Cuáles son las creencias que los estudiantes del octavo semestre de licenciatura tienen en relación a los cambios presentados en la cultura y sociedad provocados*

*por internet?*

- ❖ *¿Cuáles son las actitudes que los estudiantes del octavo semestre de licenciatura tienen con respecto al actuar de forma segura, responsable y cívica en la red?*

## **B. Competencia medial**

- ❖ *¿Cuáles son los conocimientos que los estudiantes del octavo semestre de licenciatura tienen sobre el propósito, y naturaleza de los medios de comunicación?*
- ❖ *¿Cuáles son las actitudes y creencias que los estudiantes tienen acerca de la relación entre los medios, la democracia, la cultura y la ideología en los medios de comunicación?*
- ❖ *¿Cómo conciben los estudiantes del octavo semestre de licenciatura los conceptos relacionados con los medios noticiosos (noticia, hecho, interpretación, objetividad, subjetividad y parcialidad)?*
- ❖ *¿Cómo los estudiantes del octavo semestre ponen en práctica la criticidad a la hora de ver una película?*

## **C. Prácticas de lectura y medios**

- ❖ *¿Cuáles son los elementos que intervienen en la activación del intertexto lector de los estudiantes del octavo semestre de licenciatura?*
- ❖ *¿Cómo está integrado el bagaje de lectura hipermodal?*
- ❖ *¿Cómo los estudiantes realizan lectura crítica en la realización de hipertextos hipermodales?*

### **3.1.3 Hipótesis**

Algunas de las variables que estructuran las hipótesis de este trabajo han sido reconocidas como potentes o explicativas en otros trabajos de investigación. Algunas de esas variables son el sexo, el nivel educativo, las motivaciones, los ámbitos geográficos. Sin embargo, en este trabajo nos enfocaremos sólo a las variables sexo y área de conocimiento, es decir, el campo de estudio al que pertenece el estudiante.

Dado que la formulación de las hipótesis y sub-hipótesis puede ser una tarea multiplicadora, y para evitar ser exhaustiva, se presentan a continuación aquellas hipótesis más importantes para el trabajo.

Declaración de hipótesis:

**H.1:** La actitud hacia la lectura y sus preferencias de los estudiantes del último año de la Universidad de Sonora en un contexto digital son, en general favorables, aunque no homogéneas.

**H.2:** El uso que los estudiantes del último año hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad, debería ser eficiente.

**H.3:** Los conocimientos, actitudes y creencias de los estudiantes del último año de la Universidad de Sonora tienen un adecuado nivel de literacidad crítica.

**H.4:** Las variables sexo y área de conocimiento tienen una asociación importante en relación a las habilidades comunicativa, tecnológica, informacional, de aprendizaje y cultural de la competencia digital; con las habilidades reflexiva,

analítica, interactiva y ética de la competencia medial; y con las habilidades para el uso de elementos del pensamiento, de estándares intelectuales y de cotejo para razonar del pensamiento crítico.

#### **H.4.1: Sexo**

- 4.1.1 Las mujeres muestran mayor predilección por la lectura.
- 4.1.2 Las mujeres presentan una actitud más positiva hacia la poesía, revistas comerciales, libros de no ficción y blogs.
- 4.1.3 Los hombres presentan una actitud más positiva hacia la lectura de periódicos, revistas científicas, libros de ficción y cómics.
- 4.1.4 Las mujeres muestran mayor disponibilidad para usar sitio para compartir como Facebook, igoole y google Reader, YouTube, flickr, napster, blogs, LinkedIn, trumba, Twitter, Slideshare, y Picasa.
- 4.1.5 Los hombres muestran mayor habilidad utilizar aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta académica para el aprendizaje.
- 4.1.6 Las mujeres muestran mayor habilidad en el uso de elementos del pensamiento.
- 4.1.7 Los hombres utilizan con mayor frecuencia aparatos y tecnologías como apoyo para el aprendizaje como el ordenador, correo electrónico, foros virtuales, blogs, iPad, video conferencias, videoconsolas, telefonía móvil, etcétera.

- 4.1.8 Los hombres utilizan con mayor frecuencia que las mujeres el radio, televisión, periódicos en papel y en línea, entre otros para mantenerse informados.
- 4.1.9 Las mujeres tiene una actitud más positiva hacia la participación más en la noticia a través de medios como el correo de voz, redes sociales, encuestas y teléfono.
- 4.1.10 Los hombres poseen mayor habilidad para sacar provecho del universo web.
- 4.1.11 Las mujeres poseen mayor habilidad en la búsqueda de información a través de bases de datos, de revistas electrónicas, bibliotecas virtuales, entre otros.
- 4.1.12 Las mujeres presentan mayor habilidad que los hombres para comprender información presentada y procesada en blogs, webquest, foros, softwares didácticos y wikis educativas.
- 4.1.13 Las mujeres utilizan con mayor frecuencia estrategias de lectura como el resumen, el subrayado, la síntesis, el cuadro sinóptico, el mapa conceptual, entre otros.
- 4.1.14 Las mujeres tiene mayor habilidad para poner en práctica las estrategias de lectura hipertextual.
- 4.1.15 Las mujeres tienen más habilidades reflexivas acerca de los medios.
- 4.1.16 El análisis crítico de la ética de los medios es mejor



desempeñada por los hombres que por las mujeres.

4.1.17 Las mujeres presentan un nivel de competencia más alto que los hombres en las habilidades del cotejo para razonar.

4.1.18 Los hombres incluyen más que las mujeres en sus redes sociales a medios informativos como El Imparcial, el Expreso, CNN, Radio Sonora, Radio Universidad, La Jornada, Estéreo 100, Máxima 96.3, y Milenio, de acuerdo al nivel de importancia que le otorgan.

4.1.19 Las mujeres desempeñan mejor que los hombres las habilidades de los estándares intelectuales.

**H.4.2: Área de conocimiento** (ciencias sociales, ciencias económicas, ciencias exactas, ingeniería y Humanidades y Bellas Arte)

4.2.1 El gusto por la lectura varía en función al área de conocimiento.

4.2.2 El uso de sitios para compartir como Facebook, igoogole y google Reader, YouTube, flickr, napster, blogs, LinkedIn, trumba, Twitter, Slideshare, y Picasa, difiere por área de conocimiento.

4.2.3 Las habilidades en el uso de tecnología difiere por área de conocimiento.

4.2.4 Las habilidades en el uso de elementos del pensamiento varían función al área de conocimiento.

4.2.5 El Uso de aparatos y tecnologías como apoyo al aprendizaje difiere en relación al área de conocimiento.

- 4.2.6 El Uso de los medios para mantenerse informado en varía función al área de conocimiento.
- 4.2.7 Las formas de participación en los medios varían en función al área de conocimiento.
- 4.2.8 Las habilidades para sacar provecho del universo web varían de acuerdo al área de conocimiento.
- 4.2.9 Las habilidades en la búsqueda de información a través de bases de datos, de revistas electrónicas, bibliotecas virtuales, entre otros, varían en función del área de conocimiento.
- 4.2.10 La comprensión de la información con apoyo tecnológico varía en función al área de conocimiento.
- 4.2.11 Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas varía en función al área de conocimiento.
- 4.2.12 Uso de estrategias de lectura hipertextual varía en función al área de conocimiento.
- 4.2.13 La capacidad reflexiva en relación de los medios varía en función al área de conocimiento.
- 4.2.14 El análisis crítico de la ética de los medios es mejor desempeñada por los hombres que por las mujeres.
- 4.2.15 La capacidad de análisis crítico de la ética de los medios varía en función al área de conocimiento.

4.2.16 Cotejo para razonar varía en función al área de conocimiento.

4.2.17 La inclusión de medios informativos en redes sociales varía en función al área de conocimiento.

4.2.18 El uso de estándares intelectuales varía en función al área de conocimiento.



## 3.2 POBLACIÓN

### 3.2.1 Descripción

La población se configura con todos los alumnos que ingresaron a la Universidad de Sonora en agosto de 2008 y que en estos momentos se encuentran en octavo semestre o han cursado al menos 250 créditos de su plan de estudios. Los alumnos universitarios del cuarto año se encuentran distribuidos en 47 áreas que se reducen a 39 carreras, la diferencia corresponde a 8 troncos comunes y que como la práctica quienes cursaron estos troncos comunes ya se han incorporado a sus carreras, para cuestiones de muestreo sólo se toman los totales de las carreras. En cuadro se muestra la población total registrada por Servicios Escolares de la Universidad de Sonora:

*Cuadro 6. Población del último año de las carreras ofertadas en la Universidad de Sonora*

CARERAS OFERTADAS EN UNISON		POBLACIÓN
1.	Lic. Entrenamiento Físico / deporte y cultura	23
2.	Ingeniería Agrónomo	13
3.	Nutrición	47
4.	Químico en Alimentos	13
5.	Químico Biólogo Clínico	38
6.	<b>Tronco Común Biólogo</b>	<b>21</b>
7.	Enfermería	51
8.	<b>Tronco Común de Nutrición</b>	<b>18</b>
9.	Biología	23
10.	Medicina	89
11.	Contaduría Pública	35
12.	Administración	38
13.	Informática Administrativa	11
14.	Mercadotecnia	52
15.	<b>Tronco Común de Economía</b>	<b>26</b>
16.	Finanzas	38
17.	Economía	11
18.	Física	4
19.	Geología	8
20.	Ciencias de la Computación	8
21.	Matemáticas	6
22.	Licenciatura en Tecnología Electrónica	4
23.	Ingeniería Civil	49
24.	Ingeniería en Minas	16

25.	Ingeniería Industrial y Sistemas	57
26.	Ingeniería Mecatrónica	38
27.	Ingeniería en Sistemas de la Información	13
28.	<b>Tronco Común de Ingenierías</b>	<b>22</b>
29.	Ingeniería Química	27
30.	Historia	11
31.	Derecho	53
32.	<b>Tronco Común de Diseño Gráfico</b>	<b>4</b>
33.	Ciencias de la Comunicación	56
34.	Psicología	51
35.	<b>Tronco Común de Comunicación</b>	<b>15</b>
36.	<b>Tronco Común de Psicología</b>	<b>29</b>
37.	Administración Pública	11
38.	Sociología	3
39.	<b>Tronco Común de Sociales</b>	<b>22</b>
40.	Trabajo social	38
41.	Arquitectura	55
42.	Artes escénicas	17
43.	Música	14
44.	Artes plásticas	33
45.	Enseñanza del inglés	18
46.	Literatura	8
47.	Lingüística	4
<b>TOTAL POBLACIÓN</b>		<b>1241</b>

### 3.2.2 Muestra

#### 3.2.2.1 Muestra para cuestionario de preguntas cerradas y abiertas

El muestreo es de tipo probabilístico estratificado. La muestra se calculó de acuerdo a la fórmula estadística para población finita, utilizando como margen de error el 0.5%.

Para el cálculo del tamaño de la muestra cuando el universo es finito, la fórmula es la siguiente:

$$n = \frac{NZ^2p*q}{e^2*(N-1) + Z^2p*q}$$

Dónde:

$n$  = Tamaño de muestra

Z= Valor Z curva normal (1.96)

P= Probabilidad de éxito (0.50)

Q= Probabilidad de fracaso (0.50)

N= Población (1241)

e= Error muestral (0.05)

Sustituyendo la fórmula:

$$\frac{n = (1241) (1.96)^2 (0.50) (0.50)}{(0.05)^2 (1241 - 1) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$

$$\frac{n = (3.84) (0.25) (1241)}{(1241) (0.0025) + (3.84) (0.25)}$$

$$\frac{n = (0.96) (1241) = 1191.36}{3.1 + 0.96 \quad 4.06}$$

**n = 293 alumnos**

El total de la muestra de investigación fue de 293 alumnos. El siguiente paso consistió en determinar la estratificación de la muestra. La muestra probabilística estratificada, representa un subgrupo en que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento. La estratificación aumenta la precisión de la muestra la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de

diferentes tamaños de muestra para cada estrato, a fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral (Kish, 1995). Este autor afirma que, en un número determinado de elementos muestrales  $n = \sum nh$ , la varianza de la media muestral y puede reducirse al mínimo, si el tamaño de la muestra para cada estrato es proporcional a la desviación estándar dentro del estrato.

Esto es,

$$n = \sum nh = n = ksh$$

$$\overline{N}$$

En donde la muestra  $n$  será igual a la suma de los elementos muestrales  $nh$ . Es decir, el tamaño de  $n$  y la varianza de  $y$  pueden minimizarse, si calculamos “submuestras” proporcionales a la desviación estándar de cada estrato. Esto es:

$$fh = \underline{nh} = ksh$$

$$Nh$$

En donde  $nh$  y  $Nh$  son muestras y población de cada estrato, y  $sh$  es la desviación estándar de cada elemento en un determinado estrato. Entonces tenemos que:

$$ksh = \underline{n}$$

$$N$$

Así, para el caso de la población de los alumnos de cuarto año de la Universidad de Sonora 1241 y el tamaño de la muestra  $n = 293$  la muestra para cada carrera se determina como a continuación:

$$ksh = n = 293 = .2360$$



De manera que el total de la subpoblación se multiplicará por esta fracción constante para obtener el tamaño de la muestra de cada estrato. Al sustituirse, tenemos que:

$$(Nh)(fh) = nh$$

**Cuadro 7. Población y estratos de la muestra sin ajustar**

ESTRATO POR GIRO	CARRERAS	TOTAL DE LA POBLACIÓN (fh) = .2360 Nh (fh) = nh	MUESTRA
1	Lic. Entrenamiento Físico / deporte y cultura	23	5
2	Ingeniería Agrónomo	13	3
3	Nutrición	47	11
4	Químico en Alimentos	13	3
5	Químico Biólogo Clínico	38	9
6	Tronco Común Biólogo	21	5
7	Enfermería	51	12
8	Tronco Común de Nutrición	18	4
9	Biología	23	5
10	Medicina	89	21
11	Contaduría Pública	35	8
12	Administración	38	9
13	Informática Administrativa	11	3
14	Mercadotecnia	52	12
15	Tronco Común de Economía	26	6
16	Finanzas	38	9
17	Economía	11	3
18	Física	4	1
19	Geología	8	2
20	Ciencias de la Computación	8	2
21	Matemáticas	6	1
22	Licenciatura en Tecnología Electrónica	4	1
23	Ingeniería Civil	49	12
24	Ingeniería en Minas	16	4
25	Ingeniería Industrial y Sistemas	57	13
26	Ingeniería Mecatrónica	38	9
27	Ingeniería en Sistemas de la Información	13	3
28	Tronco Común de Ingenierías	22	5
29	Ingeniería Química	27	6
30	Historia	11	3
31	Derecho	53	13
32	Tronco Común de Diseño Gráfico	4	1
33	Ciencias de la Comunicación	56	13
34	Psicología	51	12

35	Tronco Común de Comunicación	15	4
36	Tronco Común de Psicología	29	7
37	Administración Pública	11	3
38	Sociología	3	1
39	Tronco Común de Sociales	22	5
40	Trabajo social	38	9
41	Arquitectura	55	13
42	Artes escénicas	17	4
43	Música	14	3
44	Artes plásticas	33	8
45	Enseñanza del inglés	18	4
46	Literatura	8	2
47	Lingüística	4	1
	<b>TOTALES</b>	<b>N =1,241</b>	<b>n= 293</b>

**Fuente: Servicios estudiantiles de la Universidad de Sonora**

Los troncos comunes se han fusionado a las carreras y para fines prácticos las muestras resultantes en éstos se han integrado a las carreras para facilitar la aplicación del instrumento.

**Cuadro 8. Muestra estratificada ajustada**

ESTRATO POR GIRO	CARRERAS	MUESTRA
1.	Lic. Entrenamiento Físico / deporte y cultura	5
2.	Ingeniería Agrónomo	3
3.	Nutrición	15
4.	Químico en Alimentos	3
5.	Químico Biólogo Clínico	14
6.	Enfermería	12
7.	Biología	5
8.	Medicina	21
9.	Contaduría Pública	8
10.	Administración	9
11.	Informática Administrativa	3
12.	Mercadotecnia	12
13.	Finanzas	9
14.	Economía	9
15.	Física	1
16.	Geología	2
17.	Ciencias de la Computación	2
18.	Matemáticas	1
19.	Licenciatura en Tecnología Electrónica	1

20.	Ingeniería Civil	13
21.	Ingeniería en Minas	5
22.	Ingeniería Industrial y Sistemas	14
23.	Ingeniería Mecatrónica	10
24.	Ingeniería en Sistemas de la Información	4
25.	Ingeniería Química	6
26.	Historia	3
27.	Derecho	18
28.	Ciencias de la Comunicación	17
29.	Psicología	18
30.	Administración Pública	3
31.	Sociología	1
32.	Trabajo social	9
33.	Arquitectura	13
34.	Artes escénicas	4
35.	Música	3
36.	Artes plásticas	8
37.	Enseñanza del inglés	4
38.	Literatura	2
39.	Lingüística	1
	<b>TOTALES</b>	293

La muestra necesaria para el estudio, es decir 293 alumnos, coincide con la muestra recogida incluyendo la muestra calculada para cada uno de sus 39 estratos (carreras en el caso de este estudio). Para ello, se acudió a cada una de las seis divisiones en las que está conformada la Universidad de Sonora: la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, la División de Humanidades y Bellas Artes, la División de Ciencias Económicas y Administrativas, la División de Ciencias Exactas y Naturales, la División de Ingeniería y la División de Ciencias Sociales.

### **3.2.2.2 Muestras cualitativas**

#### **❖ Observación de lectura crítica de los medios a través del cine**

La muestra para llevar al cabo la observación de trabajos de lectura crítica de los

medios a través del cine consistió originalmente en 40 estudiantes del octavo semestre de las licenciaturas de Contabilidad y Administración de la Universidad de Sonora durante el semestre 2013-1. Durante el semestre se dieron de baja dos estudiantes por lo que la muestra final consistió en 38 estudiantes. Los 38 estudiantes fueron divididos en 11 equipos de trabajo, mismos que fueron observados a través de una presentación en power point donde se analiza una película. Los estudiantes sujetos a observación fueron mis estudiantes en el curso de Metodología de la Investigación durante el período mencionado.

La muestra se caracteriza por ser casos-tipo, donde le objetivo es la riqueza, profundidad y claridad de la información, no la cantidad ni la estandarización. A continuación se describe la distribución de los alumnos observados.

*Cuadro 9. Films utilizado en la investigación*

CÓDIGO	PARTICIPANTES	FILM OBSERVADO
E1.	1 Hombre 2 Mujeres	The Shawshank redemption (Sueños de libertad o Cadena perpetua)
E2.	2 Hombre 2 Mujeres	Wall Street 1
E3.	4 Mujeres	The corporation. (La corporación)
E4.	3 Mujeres	Thirteen days.(Trece días)
E5.	3 Hombre 1 Mujeres	Enron
E6.	3 Mujeres	Wall Street 2: el dinero nunca duerme
E7.	2 Mujeres	Moneyball: rompiendo las reglas
E8.	4 Mujeres	Match point. (La provocación)
E9.	2 Mujeres	The Trap: What Happened to Our Dream of Freedom? (La trampa: qué pasó con nuestros sueños de libertad)
E10.	5 Mujeres	Up in the air. (Amor sin escalas)
E11.	2 Hombres 2 Mujeres	Inside job. (Dinero sucio)

#### ❖ Entrevista

A diferencia de las encuestas por muestreo, donde a través de fórmulas relacionadas con el nivel de confianza y el margen de error se puede definir

previamente el tamaño adecuado de la muestra y por lo tanto evaluar su generabilidad a grupos más amplios, en la investigación cualitativa se siguen otros procedimientos. Como explica McCracken (1988), en éste tipo de estudios el asunto no es el de la generalización, sino el del acceso: "el propósito de la entrevista cualitativa no es descubrir cuántos, y qué tipos de, personas comparten ciertas características. Se trata de obtener acceso a las categorías culturales y los supuestos desde los cuáles una cultura construye el mundo" (p. 17). McCracken insiste en que la muestra de informantes en las entrevistas cualitativas no tiene como objetivo representar una parte del mundo más amplio, sino atisbar el complicado carácter, organización y lógica de la cultura (p. 17).

Para llevar a cabo esta fase de la investigación se entrevistaron a 40 estudiantes del octavo semestre de la Universidad de Sonora. Dado que se había llevado a cabo una inmersión inicial en el contexto de los estudiantes del octavo semestre mediante la aplicación del cuestionario de preguntas cerradas y se había localizado las aulas donde se ubicaban los informantes, no hubo problema para ubicar a los informantes con las características deseadas para llevar a cabo la entrevista. La entrevista es una técnica dentro la etnografía como modalidad de investigación cualitativa donde las muestras sugeridas son entre 30 a 50 casos (Hernández, Fernández Collado y Baptista, 2006, p. 563). Los informantes para esta etapa fueron 40 alumnos del octavo semestre de diversas áreas de conocimiento. Los datos se obtuvieron a partir de grabaciones de audio. A continuación se describe la muestra:

*Cuadro 10. Muestra cualitativa para entrevista*

CÓDIGO	ÁREA DE CONOCIMIENTO	SEXO
A1	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	Hombre
A2	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	Hombre
A3	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	Hombre
A4	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	Mujer
A5	C. EXACTAS	Hombre
A6	INGENIERÍA	Hombre
A7	INGENIERÍA	Hombre
A8	INGENIERÍA	Hombre
A9	INGENIERÍA	Hombre
A10	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	Hombre
A11	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	Hombre
A12	C. SOCIALES	Mujer
A13	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	Mujer
A14	C. ECONÓMICAS	Mujer
A15	C. ECONÓMICAS	Mujer
A16	C. SOCIALES	Hombre
A17	C. SOCIALES	Hombre
A18	C. ECONÓMICAS	Mujer
A19	C. BIOLÓGICAS	Mujer
A20	C. ECONÓMICAS	Mujer
A21	INGENIERÍA	Hombre
A22	INGENIERÍA	Hombre
A23	C. SOCIALES	Mujer
A24	C. SOCIALES	Hombre
A25	INGENIERÍA	Hombre
A26	INGENIERÍA	Hombre
A27	C. BIOLÓGICAS	Mujer
A28	C. BIOLÓGICAS	Mujer
A29	INGENIERÍA	Hombre
A30	C. BIOLÓGICAS	Mujer
A31	C. BIOLÓGICAS	Mujer
A32	INGENIERÍA	Mujer
A33	C. SOCIALES	Hombre
A34	C. ECONÓMICAS	Hombre
A35	C. ECONÓMICAS	Hombre
A36	C. ECONÓMICAS	Hombre
A37	INGENIERÍA	Hombre
A38	INGENIERÍA	Hombre
A39	C. BIOLÓGICAS	Mujer
A40	C. BIOLÓGICAS	Hombre

#### ❖ Entrevista focalizada

En el caso de la entrevista focalizada, la muestra consistió en la conformación de dos grupos de casos tipo, es decir, es la muestra constituida por el conjunto de casos que reúnen las características consideradas típicas de un sector de la

población. Recordemos que los casos tipo se utilizan en estudios donde el objetivo es la riqueza, la profundidad y la calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. (Hernández, Fernández Collado y Baptista, 2006, p. 567). Los informantes se constituyeron en los alumnos de las Licenciaturas en Administración y Contaduría, como primer grupo. El segundo grupo se constituyó con alumnos de la Licenciatura en Literaturas Hispánicas. Originalmente el primer grupo estaba conformado por 40 estudiantes, sin embargo, los estudiantes que realmente participaron fueron 13. El segundo grupo estaba conformado originalmente por 25 estudiantes, de los cuales sólo participaron 13. A continuación se describe el perfil de los participantes.

**Perfil profesional de los estudiantes de Humanidades y Bellas Artes, carrera Licenciatura en Literaturas Hispánicas:**

El Licenciado en Literaturas Hispánicas es profesionista con una formación básica que le permite comprender la estructura y funcionamiento de nuestro idioma y los procesos de producción literaria de nuestro mundo cultural.

En virtud de que la lengua y la literatura no son fenómenos aislados sino partes y expresión de un contexto social, histórico y filosófico, y dado que la literatura puede ser estudiada con un rigor similar al que prevalece en las ciencias sociales, el literario utiliza las herramientas teóricas y metodológicas adecuadas para enfocar estos fenómenos y establecer sus relaciones con otros del mismo orden, así como para interactuar con profesionistas de las ciencias sociales en trabajos interdisciplinarios.

Sus habilidades básicas para lograr esta interacción y la que establece con la comunidad en general, son el manejo de la comunicación escrita y la comprensión de las distintas funciones que históricamente se atribuyen a la literatura.

Por otra parte, en el currículum profesional adquiere los elementos indispensables para el ejercicio de la creación literaria, en caso de que éste sea su interés fundamental. (UNISON, 2014, Sección oferta educativa, Lic. Literaturas Hispánicas, ¶2)

**Perfil profesional de los estudiantes del área Económico Administrativas, carreras de Lic. en Administración y Lic. en Contaduría Pública.**

**Lic. en Administración:**

Según la definición clásica de la Administración, su objeto de estudio es el proceso administrativo, que considera las etapas de: Planeación, Organización, Dirección y Control en las organizaciones dentro del ámbito público, privado y social.

En cuanto al dominio de la disciplina, el egresado de la Licenciatura en Administración, estará capacitado para planear, organizar, dirigir y controlar, permitiéndole incidir en el personal, en los recursos financieros, y materiales, construyendo una visión armónica, integral, dinámica y humanista a través de la teoría, la investigación y la práctica, para lograr la misión de la organización con eficacia y eficiencia.



En síntesis, como se menciona anteriormente, el Licenciado en Administración deberá garantizar que ha sido formado y capacitado para volcar su ventaja competitiva en el manejo de los recursos que integran una empresa, y que posea las habilidades de liderazgo e interpersonales, de sentido ético y visión del futuro, necesarias para alcanzar el éxito empresarial. (UNISON, 2014, Sección oferta educativa, Lic. en Administración, ¶6)

### **Licenciado en Contaduría Pública:**

El objeto de estudio es la identificación de la parte central de la disciplina, consiste en la delimitación o esencia de los elementos de los que se ocupa la Contaduría.

El estudio de la información financiera de las entidades económicas es el centro de la disciplina, de ahí se deriva una parte también relevante de la Contaduría como lo es la información fiscal, administrativa, económica y toda aquella que sea tratada por la Contaduría, ello no es determinante para dar más ponderación a un área que a otra, es solamente la categorización del objeto de estudio. Las entidades económicas se identifican por la realización de sus actividades u operaciones, ya sea con un fin de producción bienes o servicios, o con un fin social; estas por su propia naturaleza están constituidas por un conjunto de recursos humanos, técnicos y materiales y generan información financiera. (UNISON, 2014, Sección oferta educativa, Lic. en Contaduría Pública, ¶5)

*Cuadro 11. Muestra cualitativa entrevista focalizada*

CÓDIGO	ÁREA DE CONOCIMIENTO	SEXO
Ai	Humanidades y Bellas Artes	Hombre
Aii	Humanidades y Bellas Artes	Mujer

<b>Aiii</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Aiv</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Av</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Avi</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Avii</b>	Humanidades y Bellas Artes	Hombre
<b>Aviii</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Aix</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Ax</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Axi</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Axii</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Axiii</b>	Humanidades y Bellas Artes	Mujer
<b>Axiv</b>	Económicas y Administrativas	Hombre
<b>Axv</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axvi</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axvii</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axviii</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axix</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axx</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axxi</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axxii</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axxiii</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axxiv</b>	Económicas y Administrativas	Mujer
<b>Axxv</b>	Económicas y Administrativas	Hombre
<b>Axxvi</b>	Económicas y Administrativas	Hombre

### 3.3 INSTRUMENTO

#### 3.3.1 Instrumento de investigación cuantitativa

Para la recolección de los datos cuantitativos de esta investigación se utilizó en método de técnica de la encuesta. El cuestionario está estructurado con preguntas cerradas tipo likert y preguntas abiertas. La modalidad de aplicación del cuestionario es auto administrado de manera individual.

Para la parte cualitativa se utilizaron la observación y la técnica de información grupal, de entrevista focalizada.

##### 3.3.1.1 Cuestionario

El instrumento consta de dos partes, la primera está conformada por los datos de identificación como edad, sexo, carrera, tipo de alumno, semestre, trabajo o no. la segunda parte está estructurada en 25 ítems. Su aplicación es de carácter individual de forma auto administrado, con un tiempo para responder de 20 a 25 minutos. Ver Anexo 1.

El cuerpo del cuestionario está estructurado de la siguiente manera:

*Cuadro 12. Variables, dimensiones y preguntas del instrumento*

Aspecto a analizar	Dimensiones	Preguntas
Lectura	Hábitos	1. ¿Te gusta leer?  6. En tus cursos académicos ¿Cuál es el promedio de artículos académicos (libros, copias, revistas, etc.) que lees al mes?
	Identificación de hipotextos	3. ¿Cuál es tu programa (informativo, cultural, de ocio) favorito en: 2. ¿Qué es lo que más te gusta

		<p>leer?</p> <p>12. ¿Cuáles han sido los tres libros de ficción que más te han gustado?</p> <p>15. ¿Cuáles son los libros de no ficción (académicos o no) que más te han impactado?</p> <p>18. ¿Cuál es tu página preferida en internet?</p>
	Identificación tipo de lectura: lineal vs no lineal	<p>7. ¿De los artículos académicos que lees al mes, cuántos están en formato digital?</p> <p>8. ¿De los artículos académicos que lees al mes, cuántos están en formato papel?</p>
<b>Competencia digital</b>	Comunicativa	4. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes sitios para compartir?
	Tecnológica	<p>5. ¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada uno de los siguientes aspectos de las nuevas tecnología?</p> <p>10. ¿Con qué frecuencias utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta académica para tu aprendizaje?</p> <p>14. ¿Cómo consideras tu capacidad para utilizar el universo web tanto en la escuela, trabajo o de manera personal?</p>
	Informacional	16. ¿Cómo consideras tu capacidad en la búsqueda de información?, al:
	Aprendizaje	<p>17. ¿En qué grado evalúas tu capacidad para lograr comprensión de información de un texto en papel o en internet, de acuerdo a las siguientes actividades?:</p> <p>19. Cuando necesitas analizar textos (periódicos, libros, copias de artículos, textos on-line) ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias?</p>
	Cultura digital	24. De acuerdo al nivel de importancia que tú le asignas a los siguientes programas o medios informativos ¿Cuáles de ellos forman parte de tus redes sociales?
<b>Competencia medial</b>	Capacidad crítica de los medios. A) Analítica	11. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios de comunicación para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo?
	Utilización de los medios,	13. Cuando lees, escuchas o ves

	aplicación interactiva	un noticiero y éstos te invitan a participar ¿Cuál es la forma en que lo haces?
	Capacidad crítica de los medios. B) Reflexiva	21. ¿En qué grado valoras tu capacidad para usar los medios de comunicación en relación a las siguientes actividades?
	Capacidad crítica de los medios. C) ética	22. ¿Qué tan eficiente te consideras para realizar las siguientes actividades en relación a medios como la radio, televisión, internet, periódico u otros?
<b>Pensamiento crítico</b>	Evaluación de la información	20. La realización de un trabajo de investigación (o un proyecto) basado en internet hace que te enfrentes a información en muchos formatos y de varios autores. En las siguientes actividades, ¿En qué grado evalúas tu capacidad para comprender la diversidad de contenido? 23. Al leer un texto para tus actividades académicas ¿En qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades? 25. Al exponer un tema o idea para tus actividades académicas ¿En qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades?
	Cotejo para razonar	9. La realización de un trabajo académico (monografías, biografías, textos periodísticos, reseñas, ensayos u otros), requiere que ejercites ciertas habilidades, ¿En qué grado evalúas dichas habilidades de acuerdo a las siguientes actividades?

### **3.3.1.1 Validación del instrumento**

La utilización de todo instrumento de medición en un estudio científico lleva consigo la necesidad de analizar la calidad de sus características técnicas (De Lara y Ballesteros, 2001, p. 365). La fiabilidad es una característica necesaria de los instrumentos de medida y se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales.

La fiabilidad y la validez son conceptos íntimamente relacionados; autores como Hughes (1989) y Alderson et al. (1995) coinciden en admitir que la relación entre ambos es compleja, en tanto que un instrumento puede ser fiable y poseer las características exigidas y, al mismo tiempo, no ser válido al no medir lo que se pretende. Sin embargo, si no es fiable nunca podrá proporcionar una base sólida para realizar una validación correcta y adecuada (Hughes, 1989).

### **3.3.1.1.1 Validación por expertos**

La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. La validez es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencia (Bostwick y Kyte, 2005; Creswell, 2005; Wiersma y Jurs, 2005; y Grolund, 1990, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2006:

1. Evidencia relacionadas con el contenido,
2. Evidencia relacionada con el criterio, y
3. Evidencia relacionada con el constructo.

En este trabajo se llevó a cabo la validez del contenido y la validez del constructo.

En esta parte del trabajo se reporta la validez del contenido a través del juicio de expertos. La validez del constructo se presenta en el análisis de resultados a través del análisis factorial.

Para obtener datos confiables el instrumento fue sometido a evaluación por medio de juicio de expertos. Esta técnica permite tener la opinión de sujetos

expertos en el tema de estudio, lo cual permite la validación del instrumento, ya que es sometido a juicio de cada uno de los especialistas en diferentes áreas: Literatura, Lingüística, Educación, Psicología, C. Sociales y Psicología con amplios conocimientos en metodología de la investigación, expertos administración y calificación de pruebas y tests. Todos ellos realizaron su aportación para mejorar y ampliar el instrumento.

La validación se realizó a través de un instrumento que presentaba los objetivos de la investigación y cada uno de los ítems. El objetivo del instrumento consistía en que cada uno de los expertos evaluara dos aspectos: la adecuación y la pertinencia.

La pertinencia del instrumento analiza si los ítems contribuyen a los objetivos, preguntas de investigación o hipótesis. La validación de la adecuación del cuestionario consiste en evaluar si éste se encuentra adaptado a las personas a las que van dirigidas, por ejemplo en el tipo de letra, la redacción, etc...

El instrumento proporcionado a los expertos para realizar la validación consistía

<b>Nada pertinente</b> 1	<b>Poco pertinente</b> 2	<b>Regularmente pertinente</b> 3	<b>Bastante pertinente</b> 4	<b>Muy Pertinente</b> 5
-----------------------------	-----------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	----------------------------

en evaluación de escala. Para evaluar la pertinencia:

Para evaluar la adecuación:

<b>Nada adecuada</b> 1	<b>Poco adecuada</b> 2	<b>Regularmente adecuada</b> 3	<b>Bastante adecuada</b> 4	<b>Muy adecuada</b> 5
---------------------------	---------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	--------------------------

El cuestionario se aplicó a 10 expertos y los resultados del análisis en cuanto a pertinencia fue de un media 4.6, y para adecuación una media de 4.5.

A continuación se presentan los resultados agrupados según las partes que conforman el instrumento, a saber: presentación e instrucciones, datos de identificación y análisis de las competencias digitales y mediales. Para una panorámica general de los cambios ver anexos 1 y 2.

### **I. Presentación e instrucciones**

1. Cambio en la sección de instrucciones. Se sugiere que sea más completa y específica, en ese sentido se agrega (Experto 2 y 4):

*Para la realización de éste, se solicita tu apoyo contestando dos tipos de pregunta.*

*El primer tipo te pide contestar directamente según tus preferencias, el segundo tipo, presenta una serie de afirmaciones con cinco alternativas de posibles respuestas en las que podrás seleccionar una por afirmación. La serie de alternativas depende de la pregunta y pueden ser:*

*Cuando se pide valoración:*

<b>Nada</b> 1	<b>Casi nada</b> 2	<b>Poco</b> 3	<b>Bastante</b> 4	<b>Mucho</b> 5
------------------	-----------------------	------------------	----------------------	-------------------

*Cuando se pide frecuencia:*

<b>Nunca</b> 1	<b>Algunas veces al año</b> 2	<b>1 a 3 veces al mes</b> 3	<b>1 a 3 veces a la semana</b> 4	<b>4 a más veces por semana</b> 5
-------------------	----------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

*Cuando se pide grados de valoración de habilidades:*

<b>Pésima</b> 1	<b>Deficiente</b> 2	<b>Regular</b> 3	<b>Buena</b> 4	<b>Excelente</b> 5
--------------------	------------------------	---------------------	-------------------	-----------------------



*Cuando se pide valoración del nivel de importancia:*

Nada importante 1	Poco importante 2	Mediamente importante 3	Sumamente importante 4	Indispensable 5
----------------------	----------------------	----------------------------	---------------------------	--------------------

## **II. Datos de identificación**

El experto 8 sugirió agregar el dato: *tipo de alumno a) Regular b) Irregular*

## **III. Análisis de las competencias digitales y mediales**

### **1. Pregunta 1.**

Cambia la escala de respuesta pues lo que se está pidiendo en qué tanto gusta por leer. (Experto 4)

### **2. Pregunta 2.**

Cambia la redacción de la pregunta por el cambio de escala de respuesta y además cambia la ubicación ahora se encuentra en la pregunta 5. Cambia de:

*En cuanto al uso de las nuevas tecnologías, consideras haber desarrollado las siguientes habilidades:*

5. *¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada una de los siguientes aspectos de las nuevas tecnología?*

La escala de respuesta ahora mide la valoración de la propia capacidad como 1=pésima, 2=deficiente, 3=regular, 4=buena y 5=excelente (Experto 4)

### **2. Pregunta 3**

Cambia la redacción de la pregunta porque lo que se busca es saber cuántos artículos académicos se leen al mes y no cuántos artículos académicos pide el

profesor. (Experto 3). Cambia la ubicación en el cuestionario del 3 al 6. Entonces cambia de:

*Antes: En tus cursos académicos ¿Cuál es el promedio de artículos académicos que lees al mes por solicitud de tus profesores?*

*Ahora: En tus cursos académicos ¿Cuál es el promedio de artículos académicos (libros, copias, revistas, etc.) que lees al mes?*

### **3. Preguntas 4 y 5**

Cambian su ubicación de 4y 5 a 7 y 8 respectivamente. Además cambia el formato de respuesta en ambas preguntas. En el cuestionario original se mostraban sólo las opciones de un porcentaje, ahora se muestra e cuentón de intervalo. Así:

*a. 20 a 40% \_\_\_\_\_ b. 40 a 60% \_\_\_\_\_ c. 60 a 80% \_\_\_\_\_ d. 80 a 100% \_\_\_\_\_*

### **4. Pregunta 6**

Se reformula la pregunta para evitar confusiones en la expresión “trabajo académico expositivo-argumentativo” (Experto 3, 4 y 7). La redacción ahora queda así:

*La realización de un trabajo académico (monografías, biografías, textos periodísticos, reseñas, ensayos u otros), requiere que ejercites ciertas habilidades, ¿En qué grado evalúas dichas habilidades de acuerdo a las siguientes actividades?*

La redacción de las opciones contenidas en la pregunta también cambia. Estas opciones se presentan ahora en acciones expresadas en infinitivo. Cambia también la escala de respuesta, de frecuencia a valoración de capacidad. La

pregunta 6 cambia de lugar, ahora se encuentra en el lugar 9.

### **5. Pregunta 7**

La pregunta 7, *¿qué es lo que más te gusta leer?*, cambia de ser la pregunta 7 a ser la pregunta 2, con el objetivo de estar después de la pregunta *¿te gusta leer?* De esta pregunta cambia la escala de respuesta, de frecuencia a valoración: nada, casi nada, poco, bastante, mucho. (Experto 4).

### **6. Pregunta 8**

En la pregunta 8 se cambia la escala de respuesta y por consecuencia también cambia la redacción de la pregunta, cambia además su lugar a la pregunta 10. (Experto 2 y 4)

Antes: 8. *¿Cuál de las siguientes tecnologías de la información, de la comunicación y aparatos utilizas y has utilizado como herramientas en tu vida como estudiante como apoyo para tu aprendizaje? Escala: Siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca*

Ahora: 10. *¿Con qué frecuencias utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta académica para tu aprendizaje? Escala: Nunca, Algunas veces al año, 1 a 3 veces al mes, 1 a 3 veces a la semana, 4 o más veces a la semana.*

### **7. Pregunta 9**

En la pregunta 9 se cambia la escala de respuesta y por consecuencia también cambia la redacción de la pregunta, además cambia su lugar y se convierte en la pregunta 11. (Experto 2 y 4)

Antes: 9. *¿Cuáles son los medios de comunicación que con mayor frecuencia utilizas para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo? Escala: 1=Siempre, 2=casi siempre, 3=algunas veces, 4=muy pocas veces y 5=nunca*

Ahora: 11. *¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios de comunicación para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo? Escala: 1=Nunca, 2=Algunas veces al año, 3=1 a 3 veces al mes, 4=1 a 3 veces a la semana, 5=4 o más veces a la semana.*

### **8. Pregunta 10**

En la pregunta 10, se agrega entre paréntesis los tipos de libros de ficción y además pasa a ser la pregunta 12. (Experto, 1, 2 y 3)

Antes: 10. *¿Cuáles han sido los tres libros de ficción que más te ha gustado?*

Ahora: 12 *¿Cuáles han sido los tres libros de ficción (novela, cuentos, poesía, comic, etc.) que más te han gustado?*

### **9. Pregunta 11**

La pregunta 11 pasa a ser la pregunta 13. 11. *Cuando lees, escuchas o ves un noticiero y éstos te invitan a participar ¿Cuál es la forma en que lo haces?*

La escala de respuestas se queda en la forma original; 1=*nunca*, 2=*casi nunca*, 3=*algunas veces*, 4=*casi siempre*, y 5=*siempre*.

Los cambios se presentan en la redacción de los siguientes incisos:

Antes	Después
a. Correo de voz	a. Dejas correo de voz (experto 1)
d. Encuestas	d. Responder encuestas (experto 1)
	g. No participas (experto 5)

## **10. Pregunta 12**

En la pregunta 12 se cambia la escala de respuesta y por consecuencia también cambia la redacción de la pregunta, además cambia su lugar y se convierte en la pregunta 14. (Experto 2 y 4)

Antes: 12. *¿Cuál es el uso que haces del universo Web en los diferentes ámbitos? Escala 1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, y 5=siempre.*

Ahora: 14. *¿Cómo consideras tu capacidad para usar el siguiente universo Web tanto en la escuela, trabajo o de manera personal? Escala: 1= pésima, 2=deficiente, 3=regular, 4=buena y 5=excelente*

Además se agrega una opción más en la pregunta: *h) Otros especificar* (experto 5)

## **11. Pregunta 13**

La pregunta 13 pasa ahora a ser la pregunta 15. Se agrega a la pregunta entre paréntesis *académicos o no*.

## **12. Pregunta 14**

En la pregunta 14 se cambia la escala de respuestas y por consecuencia la redacción de la pregunta, además, ahora ocupa el lugar de la pregunta 16. (Experto 2 y 4)

Antes: 14. *En cuanto a la búsqueda de información, consideras que dominas: Escala: 1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, y 5=siempre.*

Ahora: 16. *¿Cómo consideras tu capacidad en la búsqueda de información?, al: Escala 1= pésima, 2=deficiente, 3=regular, 4=buena y 5=excelente*

### 13. Pregunta 15

En la pregunta 15 se cambia la escala de respuestas y por consecuencia la redacción de la pregunta, además ahora ocupa el lugar de la pregunta 17.

(Experto 2 y4)

*Antes: 15. En cuanto al procesamiento de la información, consideras que dominas:*

*Escala: 1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, y 5=siempre.*

*Ahora: 17. ¿En qué grado evalúas tu capacidad para lograr comprensión de información de un texto en papel o en internet, de acuerdo a las siguientes actividades? Escala 1= pésima, 2=deficiente, 3=regular, 4=buena y 5=excelente*

También presenta cambios en los incisos de la pregunta, se enuncian a continuación (experto 6):

Antes	Después
a. Juzgar la calidad de los contenidos: ¿Quién es el autor? ¿Qué referencias incorpora en los contenidos? ¿Qué vínculos abre la página? ¿Cuál es su última fecha de actualización? ¿Dispone de un buscador para hallar contenidos? ¿Suministra ayuda o feedback?	a. Juzgar la calidad de los contenidos
c. Participar en Newsgroups, y foros de discusión en los que defiendas puntos de vista argumentados	c. Participar en Newsgroups
	g. Defender puntos de vista argumentados en foros

### 14. Pregunta 16

La pregunta 16 pasa a ser la pregunta 18. Sólo se da la oportunidad de agregar dos opciones más. Es decir, que el alumno tenga la oportunidad de decir que tiene no sólo una página favorita, sino más de una. (Experto 5) Queda así:

18. *¿Cuáles son tus páginas preferidas en internet?*

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

### **15. Pregunta 17**

La escala de respuestas cambia y por consiguiente la redacción de la pregunta. La pregunta 17 ahora se convierte en la pregunta 19. (Expertos 3, 8 y 10)

*Antes: 17. ¿Cuáles de las siguientes estrategias/ actividades utilizas con mayor frecuencia para procesar la información de textos escritos (periódicos, revistas, libros)?*

*Escala: 1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, y 5=siempre.*

*Ahora: 19. Cuando necesitas analizar textos (periódicos, libros, copias de artículos, textos on-line ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias? Escala 1=Nunca, 2=Algunas veces al año, 3=1 a 3 veces al mes, 4=1 a 3 veces a la semana, 5=4 o más veces a la semana.*

### **16. Pregunta 18**

La pregunta 18 pasa a ser la 20. Se cambia la escala de las respuestas y también la redacción de la pregunta. (Experto 3 y 7)

*Antes: 18. Cuando tienes que realizar una investigación en internet te enfrentas a una diversidad de contenido que tienes que procesar para presentar un trabajo integrado. Para lograr ese trabajo integrado cuáles de las siguientes actividades realizas: Escala: 1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, y 5=siempre.*

*Ahora: 20. La realización de un trabajo de investigación (o un proyecto) basado en internet hace que te enfrentes a información en muchos formatos y de varios autores. En*

las siguientes actividades, ¿En qué grado evalúas tu capacidad para comprender la diversidad de contenido? Escala 1= pésima, 2=deficiente, 3=regular, 4=buena y 5=excelente

Además cambia la redacción de los incisos de la pregunta:

Antes	Ahora
a. Estableces objetivos a la hora de realizar la investigación	a. Establecer objetivos de la investigación (experto 1)
b. Identificas los puntos de vista de los autores de cada fuente y los comparas	b. Elaborar un esquema inicial (experto 1)
c. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado	c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente (experto 10)
d. Comparas los contenidos y/o documentos con el fin de encontrar contradicciones entre ellos	d. Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente (experto 5)
e. Utilizas los conocimientos con los que ya cuentas para enriquecer la información y darle un valor contextual a la información encontrada	e. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado
f. Tratas de retener información leída en una página para relacionarla con otra	f. Comparar contenidos (experto 7)
g. Camparas, contrasta e integras información	g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados
h. Obtienes conclusiones que dan significado a la información obtenida	h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información
i. Obtienes conclusiones de los diferentes contenidos, las relacionas y obtienes una sola conclusión	i. Vincular la información encontrada con tu contexto
	j. Comparar información leída en una página para relacionarla con otra
	k. Integrar información
	l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida
	m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión

## 17. Pregunta 19

La pregunta 19 pasa a ser la 21. Se cambia la escala de las respuestas y también la redacción de la pregunta. (Experto 2 y 4)

Antes: 19. *En cuanto al uso de los medios de comunicación y de la información:* Escala: 1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, y 5=siempre.

Ahora: 21. *¿En qué grado valoras tu capacidad para usar los medios de comunicación en*



relación a las siguientes actividades? Escala 1= pésima, 2=deficiente, 3=regular, 4=buena y 5=excelente

Además cambia la redacción de los incisos de la pregunta para que vaya más acorde a la escala de evaluación.

Antes	Ahora
a. Haces un uso reflexivo y planeado de los medios de comunicación y de la información en tu tiempo libre	a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación
b. Eres selectivo con los programas que ves y escuchas	b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre
c. Eres selectivo cuando vas al cine.	c. Seleccionar los programas que ves y escuchas
d. Analizas , reflexionas y te informas sobre el contenido que ves y escuchas	d. Seleccionar las películas que te interesan
e. Sabes lo que es un mensaje subliminal	e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación
f. Sabes identificar los mensajes subliminales	f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación
	g. Identificar mensajes subliminales

### 18. Pregunta 20

La pregunta 20 ahora se convierte en pregunta 22. Se cambia la escala de las respuestas y también la redacción de la pregunta. (Experto 2 y 4)

Antes: 20. *Cuando escuchas la radio, lees el periódico o ves un noticiero:* Escala: 1=*nunca*, 2=*casi nunca*, 3=*algunas veces*, 4=*casi siempre*, y 5=*siempre*.

Ahora: 22. *¿Qué tan eficiente te consideras para realizar las siguientes actividades en relación a medios como la radio, televisión, internet, periódico u otros?* Escala 1= *pésima*, 2=*deficiente*, 3=*regular*, 4=*buena* y 5=*excelente*

### 19. Pregunta 21

La pregunta 21 se convierte en la pregunta 23. Se cambia la escala de las

respuestas y también la redacción de la pregunta. (Experto 2 y 4)

Antes: 21. *Cuando lees un documento académico para tus clases o trabajos: Escala:*

*1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, y 5=siempre.*

Ahora: 23. *Al leer un texto para tus actividades académicas ¿En qué grado valoras tu*

*habilidad en las siguientes actividades? Escala 1= pésima, 2=deficiente, 3=regular,*

*4=buena y 5=excelente*

Cambia además la redacción de los incisos de la pregunta para que sean más coherentes con la redacción de la misma.

Antes	Ahora
a. Te tomas el tiempo para analizar el propósito del autor	a. Analizar el propósito del autor
b. Te tomas el tiempo para analizar cuál es el problema que el autor quiere resolver	b. Identificar el problema que el autor quiere resolver
c. Analizas los datos, hechos y experiencias que el autor utiliza para llegar a sus conclusiones	c. Analizar datos, hechos y experiencias que el autor maneja para obtener conclusión
d. Identificas las conclusiones a las que llega el autor y que presenta en el documento	d. Identificar las conclusiones a las que llega el autor
e. Identificas los conceptos clave para entender el documento	e. Identificar los conceptos relevantes del documento
f. Identificas lo que el autor quiere decir con esos conceptos	f. Identificar el motivo de esos conceptos
g. Puedes señalar los supuestos de los que parte el autor	g. Señalar los supuestos de los que parte el autor
h. Puedes identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor	h. Identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor
i. Identificas los puntos de vista desde los cuáles el autor aborda el tema	i. Identificar los puntos de vista desde los cuáles el autor aborda el tema

## 20. Nuevas preguntas

Al cuestionario original se agregan cuatro preguntas más, estas preguntas también fueron puestas al análisis de los expertos.

### A. Pregunta 3

La pregunta que ahora ocupa el tercer lugar, busca conocer más los gustos y

preferencias por los programas favoritos en algunos medios de comunicación. Dentro de esos gustos están implícitos lecturas y conocimientos que irán formando la opinión y criterio de los jóvenes. En el cuestionario dado a los expertos esta pregunta ocupaba el segundo lugar y sólo contenía dos incisos. La sugerencia del experto 5 fue agregar otras dos opciones más un inciso con la opción “otros, especificar”. La pregunta dice:

3. *¿Cuál es tu programa (informativo, cultural, de ocio) favorito en:*

a. *Radio* \_\_\_\_\_

b. *Televisión* \_\_\_\_\_

c. *Periódicos* \_\_\_\_\_

d. *Revistas* \_\_\_\_\_

e. *Internet* \_\_\_\_\_

f. *Otros, especificar*

#### **B. Pregunta 4**

La cuarta pregunta en el nuevo cuestionario busca profundizar dentro de la competencia digital en su dimensión comunicativa. Fue sujeta también a la valoración de los expertos. Se sugirió cambio en la escala de respuestas y agregar un último inciso con la opción “otros, especificar”. (Expertos 4 y 5)

4. *¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes sitios para compartir? Escala: 1=nunca, 2=casi nunca, 3=algunas veces, 4=casi siempre, y 5=siempre.*

Nueva escala: Escala 1=Nunca, 2=Algunas veces al año, 3=1 a 3 veces al mes, 4=1 a 3 veces a la semana, 5=4 o más veces a la semana

- a. *YouTube*
- b. *Flickr*
- c. *Google reader*
- d. *Napster*
- e. *Blogs*
- f. *Linked in*
- g. *Trumba*
- h. *Twitter*
- i. *igoogle*
- j. *Facebook*
- k. *Slideshare*
- l. *Picasa*
- m. *Google maps (añadir información)*

Nuevo inciso n. *Otros, especificar* \_\_\_\_\_

### **C. Pregunta 24**

Para profundizar en la competencia digital en su dimensión cultura digital se elaboró esta pregunta que analiza el nivel de importancia que los jóvenes le otorgan a medios de comunicación más populares en el ámbito local, nacional o internacional. La pregunta fue sujeta también a la valoración de los expertos y se

sugirió cambio en la escala de respuestas. (Expertos 4, 8 y 9)

24. De acuerdo al nivel de importancia que tú le asignas a los siguientes programas o medios informativos ¿Cuáles de ellos forman parte de tus redes sociales? Escala: 1=*nunca*, 2=*casi nunca*, 3=*algunas veces*, 4=*casi siempre*, y 5=*siempre*.

a. *El imparcial*

b. *Expresso*

c. *CNN*

d. *Radio Sonora*

e. *Radio Universidad*

f. *La Jornada*

g. *Estéreo 100.3*

h. *Máxima 96.3*

i. *Milenio*

j. *Otros especificar* \_\_\_\_\_

Nueva escala: 1=*Nada importante*, 2=*Poco importante*, 3=*Mediamente importante*, 4=*Sumamente importante* y 5=*Indispensable*

#### **D. Pregunta 25**

El experto 7, comentó que para completar la evaluación del pensamiento crítico era necesaria otra pregunta que valorara los estándares intelectuales universales en términos de: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica. (Paul y Elder, 2003, p. 12)

En este sentido se agrega la pregunta 25 para tener una escala de respuesta que evalúe las habilidades intelectuales universales. La pregunta queda como sigue:

25. *Al exponer un tema o idea para tus actividades académicas ¿En qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades? Escala: 1= pésima, 2=deficiente, 3=regular, 4=buena y 5=excelente*

Incisos de la pregunta:

- a. Expresar tu punto de vista con otras palabras*
- b. Corroborar que lo que se dice es cierto*
- c. Ofrecer información específica*
- d. Explicar el por qué es importante la información presentada*
- e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información*
- f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo*
- g. Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica)*
- h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada*
- i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa*

### **3.3.1.1.2 Confiabilidad**

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.

La fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- a) Coeficiente alfa >.9 es excelente
- b) Coeficiente alfa >.8 es bueno
- c) Coeficiente alfa >.7 es aceptable
- d) Coeficiente alfa >.6 es cuestionable
- e) Coeficiente alfa >.5 es pobre
- f) Coeficiente alfa <.5 es inaceptable

**Cuadro 13. Estadístico de fiabilidad del instrumento**

			Número de elementos	Alfa de Cronbach
Cuestionario en general			160	.968
GUSTO POR LA LECTURA			9	.758
COMPETENCIA DIGITAL	COMUNICATIVA	Sitios para compartir	13	.770
	TECNOLÓGICA	Habilidades en el uso de la tecnología	12	.889
		TIC como elemento didáctico	19	.834
		Habilidad en el uso universo Web	7	.729
	APRENDIZAJE	Comprensión de la información	7	.885

CULTURAL INFORMACIONAL	Uso de estrategias metacognitivas	9	.887	
	Medios comunicativos en redes sociales	9	.852	
	Habilidad en búsqueda de información	5	.758	
PENSAMIENTO CRÍTICO	Habilidad en el uso de estrategias de lectura hipertextual	13	.950	
	Habilidad de comprobación de razonamiento crítico	9	.937	
	Habilidad en el uso de elementos del pensamiento	9	.919	
	Habilidad en el uso de estándares intelectuales	9	.943	
COMPETENCI A MEDIAL	CAPACIDAD ANALÍTICA	8	.786	
	INTERACTIVIDAD	6	.694	
	CAPACIDAD REFLEXIVA	7	.877	
	CAPACIDAD CRÍTICA	Análisis de la acción ética de los medios	6	.907

**Fuente: Elaboración propia**

El cuadro 13 muestra el coeficiente alfa de Cronbach total del instrumento que fue 0.968, valor aceptado como excelente. En el nivel de excelente también tenemos las variables que miden el pensamiento crítico a través del constructo lectura crítica hipertextual.: *habilidad en el uso de estrategias de lectura hipertextual .950, habilidad de comprobación de razonamiento crítico .937, habilidad en el uso de elementos del pensamiento .919, y habilidad en el uso de estándares intelectuales .943.* Dentro de este nivel también se encuentra la variable análisis de la acción ética de los medios .907 (competencia medial). Con un nivel de consistencia interna bueno se encuentran las variables: *habilidades en el uso de tecnología .889, TIC como elemento didáctico .834, comprensión de la información .887, uso de estrategias metacognitivas .887, medios de comunicación en redes sociales .852.* Estas variables contenidas dentro de las dimensiones de la competencia digital. En este mismo nivel se encuentra la *variable uso de los medios .877* (competencia medial). Con un nivel de consistencia interna aceptable se encuentran las variables: *gusto por la*



lectura .732. De las variables de la competencia digital se encuentran: *sitios para compartir* .770, *habilidades en uso del universo web* .729 y *habilidad en la búsqueda de información* .758. De la competencia medial se encuentra como aceptable en nivel de consistencia de la variable Frecuencia de uso de medios .783. En el nivel de cuestionable se encuentra la variable *participación en los medios* con .694, valor muy cercano al nivel de aceptable.

Sin embargo, se ha realizado el análisis de la pregunta que analizar la participación en los medios para evaluar cómo cambiaría la fiabilidad del ítem si se elimina un elemento.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
13a. comentas la noticia a través de correo de voz	10.77	16.566	.457	.667
13b. comentas la noticia a través de teléfono	10.35	13.606	.544	.617
13c. comentas la noticia a través de twitter	10.34	14.007	.491	.634
13d. comentas la noticia a través de encuestas	9.83	12.569	.607	.589
13e. comentas la noticia a través de Facebook	9.37	11.077	.634	.569
13f. no participas	9.58	16.977	.031	.791

Si elimina de la variable participación en los medios la opción no participas, la consistencia interna se eleva a .791, es decir, aceptable muy cercano a bueno.

De manera general se puede decir que el instrumento es confiable, pues el instrumento global tuvo un coeficiente excelente, y de aceptables a buenas las consistencias de las variables.

### **3.3.2 Técnicas e instrumentos de investigación cualitativa**

#### **3.3.2.1 La observación**

*La observación es un proceso sistemático para registrar patrones de ocurrencia o conductas sin interrogar o sin comunicarse normalmente con las personas involucradas. Es una forma de experiencia del mundo, una vía de conocimiento de los hechos cotidianos y de los hechos científicos. La observación de los fenómenos naturales ha constituido un método dominante en la investigación científica, tanto en el ámbito de las ciencias naturales como en las sociales y humanísticas. El desarrollo y perfeccionamiento de la técnica de la observación, a través de la inclusión de procedimientos, instrumentos y medios técnicos, han permitido avanzar en el logro de objetivos de investigación en la medida en que posible un conocimiento objetivo de la realidad estudiada. (Lara y Ballesteros, 2008, p. 271)*

En este trabajo se ha realizado investigación participante. Desde el punto de vista de la educación social, la adecuación de esta técnica es muy importante, considerando la realización de la investigación en contextos en los cuales la interacción con los sujetos nos puede ayudar a desvelar sus formas de vida, ideas, procedimientos de atribución de significado y, en definitiva, proporcionar una herramienta de gran utilidad para la comprensión de las problemáticas subyacentes en los fenómenos educativos sociales.

La observación participante es considerada como la principal técnica etnográfica de recogida de datos, en la cual el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia, viviendo del modo que ellos viven. (Goetzy Le

Compte, 1988).

La observación participante activa, es aquella donde el investigador maximiza su incorporación a las tareas del grupo. De esta manera puede llegar a conocer las expectativas, intereses y actitudes de las personas. En esta forma de investigación, el observador maximiza su participación con el fin de recoger datos e integrar su rol con los demás.

La observación participantes pasiva consigue una fuerte objetividad. El observador interactúa lo menos posible con el observado (siendo consciente de su único rol con como observador). Este rol lo ayuda a mantenerse aislado emocionalmente y de minimizar las interferencias dadas por las relaciones y evaluaciones afectivas. El observador permanece como un extraño y es anónimo para el observado.

En el caso de este trabajo de investigación se llevó a cabo una observación participante activa.

### **3.3.2.1.1 Instrumento de observación para lectura crítica de los medios a través del cine (proceso del diseño)**

Uno de los objetivos del trabajo de la tesis es *Analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad*. Para llevar a cabo este objetivo se siguen los caminos tanto cuantitativo como cualitativo.

En este apartado se describe el proceso del diseño del instrumento para obtener

información que nos permita lograr el objetivo mencionado.

Para elaborar la perspectiva crítica de los medios se ha diseñado una tarea en la que los estudiantes realicen el visionado de una película con una metodología hipertextual y con la guía de una serie de preguntas que orientaran el análisis del film.

La justificación para utilizar el cine como herramienta de análisis de la puesta en práctica de la lectura crítica dentro de las competencias digital y medial, es porque el cine constituye un medio de comunicación de masas que lleva consigo una serie de significados y de mensajes. Al respecto coincidimos con lo que a la UNESCO ya en 1982 señalaba:

*Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes: un número de individuos cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio. En ciertos países, por ejemplo, los niños pasan ya más tiempo ante la pantalla de televisión que en la escuela. En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. (p.1)*

Sin embargo, el cine, como medio de comunicación social también es canal de difusión, medio de expresión que se dirige a un público destinatario, definido por ciertas características socio-culturales y en el que cada receptor es anónimo.

Es un vector unidireccional de un mensaje emitido por un individuo o grupo de individuos y dirigido a un público muy amplio. En este sentido los medios de comunicación, el cine incluido, son aparatos de amplificación social, y en ello estriba su enorme importancia política. (Arnolleteo, 2007)

De acuerdo a lo anterior surge la necesidad de formar a los niños y jóvenes para que además de gozar con este arte, también esté formado para tener una mirada analítica y crítica, que les permita reflexionar sobre todas las posibilidades que los medios de comunicación les ofrece. En el tema que nos compete, el cine, los profesores tenemos el compromiso de enseñar de la estética, del arte y también a leer lo que se dice en el cine.

Esta tarea implica la alfabetización medial o mediática. Para Barón, la definición tradicional de competencia medial, cuando el papel era el formato supremo de los medios de comunicación, era la habilidad para decodificar, entender y comunicar en papel. Pero el mundo cambió, y el formato impreso fue sustituido por el formato electrónico. Para ser alfabeto hoy en relación a los medios, es tener la habilidad para:

1. Decodificar, entender, evaluar y escribir a través y con todos los formatos de medios.
2. Leer, evaluar y crear texto, imágenes y sonido, o alguna combinación de estos elementos.

En otras palabras las personas alfabetizadas deben poseer la alfabetización mediática, así como la alfabetización de impresión, la alfabetización numérica y

la alfabetización tecnológica. (2012, ¶13) El cine, como medio de comunicación, también tendrá que ser entendido en su formato y dimensiones, ser evaluado, tendrá que ejercitarse como medio de transmisión de mensajes.

## **Actividad de los alumnos**

### **La tarea**

La tarea consiste en la realización de un hipertexto escrito y de otro digital a partir del visionado de películas. La tarea implica:

1. Ver una película
2. Utilizar diversas fuentes de internet
3. Utilizar software didáctico como inspiration o Cmap Tools
4. El análisis crítico y analítico de la información.
4. Responder a un cuestionario de manera individual.
5. Realizar una exposición en equipo
6. La exposición consistirá en la presentación del hipertexto digital (utilizando video, música, imágenes, power point, etc.)
7. Entregar por escrito el texto del hipertexto redactado en equipo.
8. Subir al blog la presentación y participar en el foro.

### **El proceso**

- I. Actividades básicas

Como actividades básicas, los estudiantes:

1. Integran equipos de tres o cuatro personas.
2. Realizan la co-lectura de un texto base, en este caso, la película seleccionada.
3. Identifican tres o cuatro ideas fundamentales.
4. De manera individual, cada uno de los integrantes del equipo investiga una de las ideas localizadas (deberán consultarse por lo menos tres fuentes), aplicando las técnicas de lectura analítica.
5. Reunidos en equipo, comentan y discuten la información obtenida.
6. Realizan nuevamente la co-lectura del texto base.
7. A partir de esta última lectura, el equipo, discute y analiza las problemáticas presentadas en la lectura.
8. Eligen una problemática y la titulan de manera diferente al texto original. La problemática se plasma en el hipertexto multimedia, se discute en el blog y en el ensayo final escrito en el blog.

Veamos ahora cómo se elabora un hipertexto multimedia.

## II. Hipertexto multimedia

Una vez realizadas las actividades anteriores, podemos iniciar con la construcción del hipertexto gráfico. Para el hipertexto gráfico, los estudiantes:

1. Procuran material didáctico como: imágenes, música, videos, texto, gráficos, esquemas, mapas conceptuales y otros como papel bond, tijeras, colores,

marcadores, pegamento, revistas, periódicos, cinta adhesiva, etcétera.

2. Buscan, de forma individual, una o varias imágenes (música, gráfico, video, etc.) representativa(s) del tema que investigaste y otra(s) que represente la relación entre su tema y el de sus compañeros.

3. En equipo, seleccionan una(s) imagen(es) que represente el título que han elegido.

4. Colocan las imágenes en el hipertexto multimedia de tal forma que muestre las relaciones entre las representaciones de las ideas investigadas y la problemática elegida.

5. Integran, al documento multimedia el del hipertexto gráfico, el título seleccionado.

### III. Hipertexto escrito

#### Hipertexto escrito

Para la redacción del hipertexto escrito, al igual que en las actividades anteriores, se trabajará de manera colaborativa, así, los estudiantes:

1. Escriben el título que han seleccionado para el hipertexto gráfico.

2. Justifican por qué optaron por ese título.

3. Redactan el tema uno (resumen con comentarios).

4. Establecen y justifican la relación que existe entre el tema uno con el dos, tres y cuatro.



5. Redactan el tema dos (resumen con comentarios).
6. Establecen y justifican la relación que existe entre el tema dos con el uno, tres y cuatro.
7. Redactan el tema tres (resumen con comentarios).
8. Establecen y justifican la relación que existen entre el tema tres con el uno, dos y cuatro.
9. Redactan el tema cuatro (resumen con comentarios).
10. Establecen y justifican la relación que existe entre el tema cuatro con el uno, dos y tres.
11. Revisan la redacción, la corrigen y agregan introducción y conclusión. El hipertexto escrito será publicado en el blog de "Hipertexto y criticidad".
12. Al terminar la elaboración del hipertexto multimedia y escrito, lo exponen al resto del grupo.

#### IV. Criticidad

Para desarrollar la actividad de criticidad es importante que respondan en equipo las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el propósito de la película?
2. ¿Quién es el director? ¿Qué tipo de películas hace? ¿Qué busca mostrar?
3. ¿Dónde se sitúa el film? ¿Cuándo? ¿A quién se refiere? ¿Cuáles son las

referencias a la realidad?

4. ¿Cuál es el posicionamiento ideológico o representación cultural o de estereotipo presente en el film?
5. ¿Cuál es la pregunta o problema que el director trata en la película?
6. ¿Cuáles son los hechos, datos y experiencias que el director utiliza?
7. ¿Cuáles son las conclusiones a las que llega el director?
8. ¿Cuáles son los conceptos clave necesarios para entender el film?
9. ¿Cuáles son los supuestos de los que parte el director?
10. ¿Qué consecuencias se derivan de tomar en cuenta el planteamiento del director?
11. ¿Con qué otra película puedes relacionar la que viste? ¿Con que otro texto, noticia, cuento, poema, canción o pintura puedes relacionar en alguna de la escena?

### **El instrumento de evaluación**

Para la elaboración este instrumento nos hemos basado en los siguientes teóricos: Paul y Elder (2003a y 2005); Cassany, D. (2006); Marciales (2003), García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999).

La elaboración del instrumento que nos permita evaluar la puesta en práctica de la lectura crítica de los films vistos por los estudiantes y expuestos a en clase, se llevó a cabo en diferentes etapas o momentos.

### **Etapa 1.**

A partir de las preguntas guía para el visionado de la película y proporcionadas a los estudiantes, se conformó una primera rúbrica en donde se establecen los criterios para cada uno de los ítems a evaluar y una escala likert de 4 niveles. La escala tenía una descripción muy básica y no mostraba ninguna complejidad.

Ejemplo:

<b>EL AUTOR</b>				
<b>Criterio/Escala</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
Los estudiantes expresan de manera clara y precisa el propósito del autor del film.	Los estudiantes no expresan de manera clara y precisa el propósito del autor del film. Reproducen las ideas de manera literal.	Los estudiantes expresan parcialmente clara y precisa el propósito del autor del film.	Los estudiantes expresan clara y precisa el propósito del autor del film y además argumentan el propósito.	Los estudiantes expresan clara y precisa el propósito del autor del film y además argumentan el propósito. Además pueden...

A partir de este modelo, mi director me sugiere que la escala debe de ser por lo menos de 5 niveles para conformar un instrumento adecuado.

### **Etapa dos.**

El instrumento va a transformarse en la escala de likert y en algunos puntos de los criterios. Para el desarrollo de la escala de likert se utilizó la taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento de 1956 y se preparó para que éste fuera evaluado por expertos. Los expertos van a evaluar la pertinencia de los ítems y de los criterios. En el anexo 3 se presenta un modelo de cómo quedó el instrumento antes de ser enviado a los expertos para su evaluación, momento el instrumento fue revisado por el director.

El modelo fue revisado por el director quien me sugiere incluir al principio un ejemplo, subir la escala a la cima de la tabla para que se pueda valorar también el propio ítem, identificar cada indicador de ítem con una letra para facilitar que se refieran a él sin tener que escribirlo, ampliar el espacio para escribir y le llamarla Justificación. A partir de estas observaciones el instrumentos se transforma de nuevo. En el anexo 4 se expone un modelo del instrumento corregido para enviar a los evaluadores.

### **Etapa 3.**

El instrumento fue turnado a 8 expertos de distintas universidades. Los expertos que participaron como evaluadores son los siguientes:

1. Dr. Francisco González Gaxiola., profesor investigador del área de didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Sonora. (México)
2. Dra. Patricia Guerrero de la Llata, profesora investigadora en el área de lectura y escritura. Universidad de Sonora. (México)
3. Dra. María Cristina Castro Azuara, profesora investigadora sobre el discurso científico y académico, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)
4. Dr. Martín Sánchez Camargo, profesor investigador del Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte. Universidad de la Américas - Puebla (México)
5. Dra. María Teresa Alessi Molina, profesora investigadora en lectoescritura. Universidad de Sonora (México)

6. Dr. Fermín González Gaxiola, profesor investigador en Ciencias del Lenguaje. Universidad de Sonora (México)
7. Dra. Mailing Rivera Lam, profesora investigadora en Antropología Social y Educación. Universidad de Antofagasta en Chile.
8. Dra. Amalia Hoyos Arvizu, profesora investigadora en Lingüística. Universidad de Sonora (México).

La etapa de la revisión del instrumento duró aproximadamente tres semanas. En la tabla 15 se muestra el resumen de las medias por ítem. Los resultados detallados de ítems y sus criterios se muestran en la tabla 14.

**Cuadro 14. Resumen de la valoración de la pertinencia de los ítems del instrumento de observación**

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Media	5	4.2	4.5	4.1	3.3	3.1	5	4.5	5	4.4	4	4.4	4.4	4.4	4.1	4.5

Fuente: Elaboración propia.

Cuantitativamente, los ítems 5 y 6, es decir, el *propósito de la actividad* y el *propósito del estudiante*, fueron los que tuvieron la valoración más baja. La pertinencia en el resto de los ítems fluctúa con una media entre 4 y 5, es decir, *bastante pertinente* y *muy pertinente*.

**Cuadro 15. Análisis detallado de la pertinencia del instrumento de observación de las habilidades críticas y reflexivas de la competencia medial**

Validación hecha por expertos acerca de la pertinencia del instrumento de observación de la criticidad a la hora de poner en práctica las competencias digital y medial									
EXPERTO	1	2	3	4	5	6	7	8	MEDIA
Ítem									
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5
a	5	5	5	5	5	4	1	5	4.375
b	5	5	5	5	5	4	1	5	4.375

c	3	3	5	5	5	4	1	5	3.875
d	5	5	4	4	5	5	1	5	4.25
e	5	5	3	3	5	5	5	5	4.5
<b>2</b>	5	5	5	5	4	5	5	3	4.625
a	5	5	3	3	5	5	5	3	4.25
b	5	3	5	5	5	4	5	3	4.375
c	5	5	4	4	4	4	5	3	4.25
d	5	5	3	3	4	4	5	3	4
e	5	5	2	2	4	5	5	3	3.875
<b>3</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5
a	5	5	5	5	5	5	5	5	5
b	5	5	4	4	5	4	5	2	4.25
c	5	5	4	4	5	4	5	2	4.25
d	5	5	3	3	5	4	5	5	4.375
e	4	5	3	3	5	5	5	5	4.375
<b>4</b>	3	5	5	5	5	5	5	3	4.5
a	5	5	4	4	4	4	5	3	4.25
b	5	5	3	3	4	5	5	3	4.125
c	5	5	3	3	5	3	5	3	4
d	5	5	3	3	5	4	5	3	4.125
e	4	5	1	1	5	5	5	3	3.625
<b>5</b>	4	4	5	5	4	5	1	1	3.625
a	5	5	5	5	5	5	1	3	4.25
b	5	5	5	5	5	4	1	5	4.375
c	5	5	5	5	5	4	1	5	4.375
d	5	5	4	4	5	5	1	5	4.25
e	3	5	4	4	5	5	1	5	4
<b>6</b>	3	4	5	5	4	4	1	1	3.375
a	5	5	5	5	4	4	1	3	4
b	5	2	5	5	4	5	1	3	3.75
c	5	2	5	5	4	4	1	3	3.625
d	5	2	2	2	4	4	1	3	2.875
e	5	5	2	2	4	5	1	5	3.625
<b>7</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5
a	5	5	5	5	5	4	1	5	4.375
b	5	5	5	5	4	4	2	5	4.375
c	5	5	4	4	5	4	1	5	4.125
d	5	5	4	4	4	5	1	5	4.125
e	5	5	4	4	5	5	1	5	4.25
<b>8</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5
a	5	5	5	5	5	4	5	5	4.875
b	5	5	5	5	5	5	5	5	5
c	5	5	4	4	5	5	5	5	4.75
d	5	5	4	4	4	5	1	5	4.125

e	5	5	4	4	5	5	1	5	4.25
<b>9</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5
a	5	5	5	5	5	4	5	5	4.875
b	5	2	5	5	5	4	5	5	4.5
c	5	2	4	4	5	4	5	5	4.25
d	5	5	2	2	5	5	1	5	3.75
e	5	5	4	4	5	5	1	5	4.25
<b>10</b>	5	5	5	5	5	5	5	4	4.875
a	5	5	5	5	5	4	5	4	4.75
b	5	5	4	4	5	4	5	4	4.5
c	3	5	5	5	5	4	5	4	4.5
d	5	5	4	4	5	5	5	4	4.625
e	5	2	1	1	5	5	5	5	3.625
<b>11</b>	5	2	5	5	5	5	5	3	4.375
a	5	2	4	4	5	4	5	3	4
b	5	2	4	4	5	4	5	3	4
c	5	2	4	4	5	4	5	3	4
d	5	2	4	4	5	4	5	3	4
e	5	5	4	4	5	5	5	3	4.5
<b>12</b>	5	5	5	5	1	5	5	4	4.375
a	5	5	5	5	1	4	2	4	3.875
b	5	5	5	5	1	4	5	4	4.25
c	3	5	5	5	1	4	5	4	4
d	5	5	5	5	1	5	2	4	4
e	5	5	5	5	1	5	2	4	4
<b>13</b>	5	5	5	5	4	5	5	5	4.875
a	5	5	5	5	4	4	3	5	4.5
b	2	2	5	5	4	4	3	5	3.75
c	3	2	5	5	4	4	3	5	3.875
d	5	5	3	3	4	4	3	5	4
e	5	5	4	4	4	5	3	5	4.375
<b>14</b>	5	5	5	5	4	5	5	5	4.875
a	5	5	3	3	4	4	3	5	4
b	5	2	3	3	4	4	3	5	3.625
c	5	5	3	3	4	4	3	5	4
d	5	5	3	3	4	4	3	5	4
e	5	5	3	3	5	5	3	5	4.25
<b>15</b>	5	5	3	3	5	5	5	5	4.5
a	5	5	2	2	5	4	3	5	3.875
b	5	2	2	2	5	4	3	5	3.5
c	3	5	2	2	5	4	3	5	3.625
d	5	5	5	5	5	5	3	5	4.75
e	5	5	4	4	5	5	3	5	4.5
<b>16</b>	5	5	5	5	5	5	5	5	5

a	5	5	5	5	5	5	3	5	4.75
b	5	5	5	5	5	5	3	5	4.75
c	5	5	5	5	5	5	3	5	4.75
d	5	5	5	5	5	5	3	5	4.75
e	5	5	4	4	5	5	3	5	4.5

### Valoración cualitativa

Dentro del instrumento había un espacio para que los expertos justificaran los ítems mal valorados. En algunas ocasiones observé que los ítems eran valorados positivamente pero los comentarios mostraban lo contrario. A continuación expongo la valoración de los expertos y la discusión sobre sus aportaciones. El resultado final puede verse en el anexo 5.

### Discusión

#### ❖ Ítem 1. Original

Ítem 1	
<b>El propósito del director del film.</b>	
a. Inicializado	Los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film.
b. Bajo	Los estudiantes identifican y explican el propósito explícito del director, así como, el tema del film.
c. Regular	Los estudiantes identifican el propósito implícito del director del film. Además, representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) dicho propósito
d. Bueno	Los estudiantes describen, explican e interpretan el propósito implícito del director del film. Además, representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) dicho propósito.
e. Excelente	Los estudiantes relacionan el propósito del director con conocimiento de otras fuentes. Además emiten juicios personales con relación al propósito.

El experto 1, sugiere la lectura de *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English* de Robert Sholes (1986) para poder completar los criterios de evaluación, y poder diferenciar adecuadamente la gradación que va de la codificación a la interpretación. Esta fue una aportación importante para la corrección del instrumento porque complementa la aportación de Bloom y con



la sugerencia del experto 2, aumento una escala de evaluación. Es decir, que el inciso c) *Regular*, se convierte en dos niveles: bajo y regular, donde el nivel “bajo” equivale al nivel de comprensión y el nivel “regular” equivale al nivel de interpretación.

La sugerencia del experto dos consistía en que dividiera el inciso c) en dos niveles, misma que fue tomada en cuenta junto con la aportación del experto 1, ya ha quedado explicado.

Los expertos 3 y 4 opinaron que tal vez fuera necesario analizar la pertinencia de una gradación para explicar el propósito y me cuestionó si no era demasiado para un solo ítem. Puede ser que la gradación de los niveles sean demasiado para un solo ítem, sin embargo, considero que quienes van a ser evaluados son estudiantes universitarios del último año quienes deberán haber desarrollado a lo largo de su formación con niveles del pensamiento complejo, por lo que deberíamos esperar siempre los niveles más altos.

Al experto 5 le pareció un poco complicado establecer la relación de los criterios con la valoración de su pertinencia en el instrumento para los expertos.

El experto 7 cuestiona *¿Cómo conocerán los propósitos explícitos e implícitos?* Se trata precisamente de esto, analizar hasta qué punto los estudiante pueden leer entre líneas y llevar a cabo inferencias, establecer relaciones, descubrir aquello que no se ha dicho claramente. El cómo se logra con la formación y la instrucción en la criticidad, habilidad que se da por las materias específicas en el área de lenguaje pero también por la formación propia de cada profesión.

A partir de estas observaciones presento el ítem después de la evaluación, tomando en cuenta las observaciones y atendiendo a las lecturas recomendadas. Los cambios en este ítem y en general para todos los ítems se concretan en el aumento de un criterio, es decir de 5 a 6 criterios. Los tres primeros criterios establecen verbos que van de la codificación a la interpretación y los otros tres diferentes niveles de emisión de juicios por parte de los estudiantes, como puede apreciarse a continuación:

### Ítem 1. Corregido

	Ítem 1
	<b>El propósito del director del film.</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican el propósito explícito del director del film.
b. Apto	Los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film.
c. Bajo	Los estudiantes explican el propósito explícito del director y lo representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
d. Regular	Los estudiantes deducen el propósito implícito del director del film y lo representan con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sobre el propósito implícito del film sin comprensión del propósito.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión del propósito pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación al propósito del film.

### ❖ Ítem 2. Original

	Ítem 2
	<b>Características del director</b>
a. Iniciado	Los estudiantes localizan el nombre del director y el género del film.
b. Bajo	Los estudiantes localizan el nombre del director, investiga qué otros films has realizado.
c. Regular	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director, investiga qué otros films has realizado y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).
d. Bueno	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director. Investigan, explican y clasifican el o los géneros utilizados por el director en sus films. Los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.)
c. Excelente	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director. Investigan, explican y clasifican el o los géneros utilizados por el director en sus films. Los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.). Los estudiantes, además, valoran el género y emiten juicios personales en relación a él.

### Discusión

Los expertos 3 y 4 sugieren pertinente evaluar por separado al director y los géneros y opinan que es demasiada información solicitada al estudiante. Sin embargo, y estoy de acuerdo con ellos, lo que se pide a los estudiantes es conocer al autor, en este caso del film. Cuando asumimos una postura crítica y leemos algo buscamos saber quién es el que escribe, por qué escribe, que otros textos hace, etc. Cuando vemos un film estamos leyendo información visual, así que yo considero que podemos aplicar los mismos criterios de literacidad crítica a un film como a un texto. No modifico nada.

El experto 5 opina que complica la segunda tarea, opinión con que concuerdo y procedo a modificar la gradación de representar en comprensión y en interpretación como se ha explicado anteriormente.

El experto 6 opina que es mejor utilizar la palabra “datos” en lugar de “características”. Sin embargo, me gusta más la palabra característica porque al definirse las “características de algo”, estamos buscando precisar todos los elementos que componen y definen ese “algo” o alguien.

El experto 7 sugiere corregir la gramática y redacción. Sugiere además, el uso de la segunda persona gramatical, aspecto que fue considerado en cuenta para la corrección de este y de todos los ítems.

E.8. El experto 8 opina que analizar las características del autor es importante y que además será completado con otros ítems más adelante. Piensa además, que la responsabilidad de cubrir este rubro dependerá del interés de los estudiantes. Concuerdo con el experto, pero creo que motivar el interés por “ver” el cine con otros ojos, ese es un propósito adjunto de la actividad, al mismo tiempo que

recojo información. A continuación se muestra el ítem corregido.

## Ítem 2. Corregido

Ítem 2	
Características del director	
a. No apto	Los estudiantes no identifican las características del director (nombre, biografía e imagen social).
b. Apto	Los estudiantes identifican las características del director (nombre, biografía e imagen social).
c. Bajo	Los estudiantes reconoce otros films ha realizado el director y los esquematizan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
d. Regular	Los estudiantes categorizan los tipos de films que hace el director y los representa con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sobre el director del film sin comprensión de sus características.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de las características del director pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a las características del director.

## ❖ Ítem 3.

Ítem 3	
Referencias a la realidad	
a. Iniciado	Los estudiantes identifican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Datos proporcionados por el film.
b. Bajo	Los estudiantes identifican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian esta información con otros hechos.
c. Regular	Los estudiantes explican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian esta información con otros hechos y lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).
d. Bueno	Los estudiantes explican y analizan ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian, comparan y categorizan esta información con otros hechos y lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).
e. Excelente	Los estudiantes explican, analizan, asocian y comparan las referencias a la realidad del film con otros hechos, lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.). Además evalúan y emiten juicios de valor con respecto a dichos hechos.

## Discusión:

El comentario del experto 1 relacionado con que el nivel de excelente no se ha

hecho referencia a algo o alguien ha sido tomado en cuenta. En la corrección del instrumento se mejora la redacción y el contenido del criterio.

Los expertos 3 y 4 sugieren dejar más claros los criterios de gradación en los incisos d) y e). Aspecto que quedó cubierto en la corrección del ítem.

El experto 8, hace una reflexión sobre la utilidad de identificar y comentar los aspectos inmediatos de la ubicación del film dentro del contexto histórico-social. Al respecto puedo mencionar que la selección de los films busca que tengan alguna relación con la realidad social, histórica y económica del ámbito regional, nacional o internacional, puesto que los estudiantes observados corresponden al área de ciencias económicas administrativas. A continuación se muestra cómo ha quedado el ítem después del análisis.

### **Ítem 3. Corregido**

	<b>Ítem 3</b>
	<b>Referencias a la realidad</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican las referencias a la realidad.
b. Apto	Los estudiantes identifican las referencias a la realidad.
c. Bajo	Los estudiantes explican las referencias a la realidad y las representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
d. Regular	Los estudiantes extrapolan las referencias a la realidad con alguna situación de su contexto y la representan con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión del contexto en el que se da la realidad descrita.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión del contexto en el que se da la realidad descrita pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación al contexto en el que se da la realidad descrita.

### **❖ Ítem 4. Original**

	<b>Ítem 4</b>
	<b>Posicionamiento del director.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes mencionan el posicionamiento, representación cultural o estereotipo (explícitos) que le director presenta en el film.
b. Bajo	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo ( <b>explícitos</b> ) que le director presenta en el film.
c. Regular	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o

	estereotipo ( <b>explícitos</b> ) que le director presenta en el film. Además construyen una representación gráfica del mismo.
d. Bueno	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo ( <b>implícitos</b> ) que le director presenta en el film. Además construyen una representación gráfica del mismo y asocian dichas representaciones con eventos de su contexto.
e. Excelente	Los estudiantes explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo ( <b>implícitos</b> ) que le director presenta en el film. Además construyen una representación gráfica del mismo y asocian dichas representaciones con eventos de su contexto. Valoran y argumentan su punto de vista con relación a dichas representaciones.

## Discusión

El experto 1 sugiere que haga un acotamiento sobre los aspectos de posicionamiento cultural, ideológico o político, aspecto que ha sido cubierto fundamentado en Teun A. van Dijk (1998, p. 175).

Los expertos 3 y 4 solicitan que se corrija la gradación en el inciso e), aspecto que ha corregido, aumentado la gradación de la escala, así como la explicación de los criterios.

Para el experto 8, este ítem tiene mucha relación con los tres anteriores y ve como innecesario solicitarlo como un ítem aparte. Sin embargo, se hace necesario profundizar sobre la postura que asume el autor, dado que ningún texto es “neutro”, siempre busca decir “algo” y es precisamente esto lo que buscamos agudizar en la lectura y con mayor razón la lectura visual. A partir de los comentarios de los expertos el ítem queda como sigue:

### Ítem 4. Corregido

	<b>Ítem 4</b>
	<b>Posicionamiento del director.</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican el posicionamiento del director.
b. Apto	Los estudiantes identifican el posicionamiento del director.
c. Bajo	Los estudiantes explican el posicionamiento del director con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
d. Regular	Los estudiantes representan con imágenes el posicionamiento del autor.

e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en la postura del director.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los conceptos implicados en la postura del director, pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los conceptos implicados en la postura del director.

### ❖ Ítem 5. Original

	Ítem 5
	<b>Propósito de la actividad.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes reconocen el propósito explícito de la actividad.
b. Bajo	Los estudiantes reconocen y explican el propósito de la actividad.
c. Regular	Los estudiantes reconocen y explican el propósito de la actividad. Además la proyectan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).
d. Bueno	Los estudiantes describen, explican e interpretan el propósito implícito de la actividad y la representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).
e. Excelente	Los estudiantes relacionan el propósito de la actividad con otras actividades de sus clases. Además emiten juicios personales con relación al propósito.

### Discusión

El experto 1 menciona que se debe ser más explícito en cuanto qué significa “propósito de la actividad”. Conuerdo con el experto en que no hay claridad, aunque lo que se buscaba era que los jóvenes hicieran un ejercicio metacognitivo.

El experto 2, sugiere corregir el inciso c), aspecto que ha quedado cubierto. Por otro lado, el experto 5, considera que difícil que los estudiantes establezcan esta relación. El experto 7 cuestiona el objetivo de este ítem, en tanto que el experto 8, considera que importante que los alumnos conozcan el propósito de la actividad para que puedan implicarse profundamente y lograr el objetivo del aprendizaje.

Sin embargo, una vez reflexionadas las observaciones sobre este ítem, decidí

eliminarlo porque la finalidad de la actividad fue explicada por mí a los estudiantes para involucrarlos en la actividad, así que me pareció redundante y por eso procedí a quitarlo.

### ❖ Ítem 6. Original

	Ítem 6
	<b>Propósito del estudiante.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes declaran cuál es su propósito.
b. Bajo	Los estudiantes declaran su propósito y la relacionan con la de la actividad.
c. Regular	Los estudiantes representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) su propósito.
d. Bueno	Los estudiantes explican su propósito y plantean una hipótesis.
e. Excelente	Los estudiantes explican su propósito, plantean una hipótesis y la argumentan.

### Discusión

El experto 1 cuestiona la definición del propósito del estudiante, mientras que el experto 2 cuestiona como lograrán los estudiantes los incisos c), d) y e). Los expertos 3 y 4, también cuestionan la finalidad del inciso d), mientras que para el experto 7 es mejor crear instrumentos de autoevaluación. Por último el experto 8 opina encontrar este ítem fuera de lugar pues rompe con la secuencia llevaba en el instrumento.

Es importante aclarar que con este ítem también se buscaba, como en el ítem anterior, que los estudiantes realizaran una actividad de metacognitiva como lo sugieren Paul y Elder. Sin embargo, a partir de los comentarios y observaciones hechas por los expertos el ítem se ha eliminado por considerar la actividad redundante.



❖ **Ítem 7. Original**

	Ítem 7
	<b>Problema.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes repiten el problema planteado de manera explícita por el director.
b. Bajo	Los estudiantes explican el problema o pregunta planteado de manera explícito por el director.
c. Regular	Los estudiantes explican el problema planteado de manera explícito por el director y lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).
d. Bueno	Los estudiantes expresan haber encontrado otros problemas no explícitos en el film y los vinculan con la realidad.
e. Excelente	Los estudiantes juzgan y/o valoran los problemas y argumentan.

**Discusión.**

En este ítem sólo se presenta el comentario del experto 8 quien sugiere corregir la progresión de las habilidades que se esperan observar. A partir de esta observación y como parte del proceso de sistematización del instrumento en la corrección, el ítem se presenta como sigue:

**Ítem 7. Corregido**

	Ítem 5
	<b>Problema.</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican el problema planteado de manera explícita por el director.
b. Apto	Los estudiantes identifican el problema planteado de manera explícita por el director.
c. Bajo	Los estudiantes explican el problema planteado de manera explícito por el director y lo muestran a través de mapa conceptual o cuadro sinóptico.
d. Regular	Los estudiantes manifiestan otros problemas encontrados en el film y lo representan con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en los problemas planteados por el director.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los conceptos en los problemas planteados por el director, pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los conceptos implicados en los problemas planteados por el director.

❖ **Ítem 8.Original**

	Ítem 8
	<b>Características de los problemas.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes identifican la complejidad del problema planteado en el film.
b. Bajo	Los estudiantes explican en qué consiste la complejidad del problema planteado en el film.
c. Regular	Los estudiantes utilizan información para aportar posibles soluciones al problema planteado.
d. Bueno	Los estudiantes reconocen diferentes puntos de vista desde los cuales analizar el problema y aportar soluciones.
e. Excelente	Los estudiantes asumen una postura para dar solución al problema y la defienden con argumentos.

**Discusión:**

El experto 2 sugiere jerarquizar los tipos de problemas, mientras que el experto 7 hace un llamado a corregir la progresión de las actividades. A partir de los comentarios realizados por los profesores se ha corregido la progresión de la escala y se ha especificado sobre el nivel de argumentación fundamentada para trabajar con la complejidad de los problemas planteados en el film. A partir de los comentarios realizados por los profesores el ítem ha quedado como sigue:

**Ítem 8. Corregido**

	Ítem 6
	<b>Características de los problemas.</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican la complejidad del problema planteado en el film.
b. Apto	Los estudiantes identifican la complejidad del problema planteado en el film.
c. Bajo	Los estudiantes explican la complejidad del problema planteado en el film y la representan con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
d. Regular	Los estudiantes reflexionan sobre las razones de los problemas planteados y los representan con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de las razones que originan los problemas planteados por el director.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de las razones que originan los problemas planteados por el director, pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a de las razones que originan los problemas planteados por el director.

❖ **Ítem 9.Original**

	Ítem 9
	<b>Hechos, datos y evidencias.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film.
b. Bajo	Los estudiantes identifican y explican los hechos, datos y evidencia que el director utiliza en el film.
c. Regular	Los estudiantes identifican y explican los hechos, datos y evidencias que el director utiliza en el film y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).
d. Bueno	Los estudiantes explican y analizan los hechos, datos y evidencias. Además procuran información en contra para contrarrestarla o compararla con la presentada en el film.
e. Excelente	Los estudiantes, analizan, contrastan la información presentada en el film y emiten juicios de valor respecto a dicha información.

**Discusión:**

Los expertos 3 y 4 cuestionan si no es acaso una operación compleja la de confrontar información externa con la de la película. Yo creo que sí, sobretodo en el caso de films en el que son sólo ficción y aun así podría llevarnos a pensar si esa ficción no está basada en algún evento científico, económico, social o cultural, pero eso es lo que se busca, que el alumno no se quede con lo que ve y lo acepte como si fuera un “cuento” sino que vaya más allá del entretenimiento. Por otro lado, el experto 7 sugiere corregir la progresión de las habilidades a observar.

A partir de las observaciones de los profesores en este ítem y las correcciones sistematizadas en los ítems precedentes se presenta el resultado del ítem 9:

**Ítem 9. Corregido**

	<b>Ítem 7</b>
	<b>Hechos, datos y evidencias.</b>
a. No apto	Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film.
b. Apto	Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film.
c. Bajo	Los estudiantes explican los hechos, datos y evidencia que el director utiliza en el film y lo presentan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
d. Regular	Los estudiantes analizan y representan con imágenes los hechos,

	datos y evidencias que el director utiliza en el film. Además procuran información en contra para contrarrestarla o compararla con la presentada en el film.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos e ideas dentro de la información del film.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los conceptos e ideas dentro de la información del film, pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los conceptos e ideas dentro de la información del film.

❖ **Ítem 10.Original**

	Ítem 10
	<b>Inferencias</b>
a. Iniciado	Los estudiantes recuperan información de diferentes partes del film.
b. Bajo	Los estudiantes interpretan la información representándola con imagen, y predicen circunstancias.
c. Regular	Los estudiantes utilizan sus conocimientos del mundo y establecen relaciones entre lo que saben y lo que encuentran en el film
d. Bueno	Los estudiantes juzgan la validez de la información presentada en el film, pues la contrastan.
e. Excelente	Los estudiantes generan conocimiento (novedoso) a partir de la reflexión del film.

**Discusión:**

El experto 1 sugiere precisar que los estudiantes contrastan información con diversas fuentes y/o con la realidad local o nacional. Conuerdo con el experto, sin embargo, después de reflexionar creo que las inferencias también pueden ser realizadas hacia dentro del film, es decir que recuperen información proporcionada por la película para luego contrastarla con otras fuentes y establecer vínculos hipertextuales. Es verdad que cuando en un ítem anterior, se evalúa en los estudiante la vinculación con la realidad también están haciendo inferencias.

Por otro lado, los expertos 3, 4 y 8 cuestionan el hecho de que los jóvenes puedan “generar conocimiento nuevo” y conuerdo con ellos pues parece bastante

arriesgado este término por lo que una vez que he reflexionado, he decidido quitarlo de la redacción de los criterios.

A partir de las observaciones de los expertos específicamente en este ítem, pero también por las observaciones realizadas en los primeros 2 ítems, muestro como queda:

### **Ítem 10. Corregido**

	<b>Ítem 8</b>
	<b>Inferencias</b>
a. No apto	Los estudiantes no recuperan información de diferentes partes del film.
b. Apto	Los estudiantes recuperan información de diferentes partes del film.
c. Bajo	Los estudiantes explican la información representándola con mapa conceptual o cuadro sinóptico.
d. Regular	Los estudiantes interpretan la información representándola con imagen, y predicen escenarios.
e. Bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre la validez de la información presentada en el film sin contrastarla con otras fuentes.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre la validez de la información presentada en el contrastándola con otras fuentes, pero sin argumentar.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sobre la validez de la información presentada en el film y contrastada con otras fuentes.

### **❖ Ítem 11. Original**

	<b>Ítem 11</b>
	<b>Estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.
b. Bajo	Los estudiantes explican en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.
c. Regular	Los estudiantes explican y representan en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.
d. Bueno	Los estudiantes explican, comparan y asocian los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.
e. Excelente	Los estudiantes emiten juicios de valor acerca de los estereotipos, prejuicios y distorsiones en el film, y los argumentan.

### **Discusión:**

El experto 1, sugiere que especifique que los estudiantes asocian los estereotipos “con”, mientras que el experto 2 señala que para evaluar las suposiciones se debe

considerar el bagaje cultural del estudiante; y por último, los expertos 3 y 4, aclaran que las suposiciones también pueden ser también marcos de conocimiento compartido que no necesariamente son prejuicios o distorsiones.

En este sentido y partir de las observaciones y comentarios de los expertos más lo que ya hemos venido trabajo, consideré importante diferenciar entre suposición y estereotipo a evaluar dentro del ítem. De esta manera podemos decir que las suposiciones o creencias generalmente funcionan al nivel inconsciente o subconsciente del pensamiento y por tanto usualmente no han sido críticamente examinadas por el pensador. Frecuentemente las suposiciones contienen prejuicios, estereotipos, tendencias, distorsiones, e ideología. (Paul y Elder, 2005, p.25; Cassany, 2006, p.47 y 83)

Por otro lado, un estereotipo es una imagen trillada a cerca de un grupo de gente que comparte ciertas características, cualidades o habilidades. Los estereotipos están constituidos por ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y cultural, y que se aplican de forma general a todas las personas pertenecientes a una categoría, nacionalidad, etnia, edad, sexo, orientación sexual, procedencia geográfica, entre otros. Por ejemplo en México tenemos los siguientes estereotipos: chilangos, regios, norteros, tapatíos, jarochos, entre otros.

Además, el estereotipo pertenece al ámbito de la creencia, y son el componente cognitivo de una actitud particular. Éstas se pueden plasmar si el estereotipo es negativo, en prejuicios o comportamientos discriminatorios. Normalmente un estereotipo negativo está conformado por una serie de estigmas (atributos

sociales negativos) que desacreditan al individuo que adscribimos a dicho grupo y que justifican dichas actitudes. (Malgesini y Giménez, 2000, p. 150)

Por último, los prejuicios son actitudes y opiniones, por lo regular negativas, respecto de los miembros del grupo. Son evaluaciones de alguien únicamente en su raza, sexo, religión o que forman parte de un grupo. Mientras los prejuicios son una actitud, los estereotipos son convicciones, la creencia de que los miembros de un grupo tienen la misma característica. Los estereotipos tienen que ver con la cognición; los prejuicios tienen una carga emotiva. (Worchel, Cooper, Goethals, y Olson, 2002, p.194)

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el ítem 11 se convierte en ítem 9 de la siguiente manera:

### **Ítem 11. Corregido**

	<b>Ítem 9</b>
	<b>Estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones.</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.
b. Apto	Los estudiantes identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.
c. Bajo	Los estudiantes explican en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan en un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
d. Regular	Los estudiantes explican y representan en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes opinan sobre los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film sin comprender que son ideas y emociones sociales.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film comprendiendo que son ideas y emociones sociales, pero sin argumentar.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film sin comprendiendo que son ideas y emociones sociales.

❖ **Ítem 12. Original**

	Ítem 12
	<b>Ideología.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes identifican en el film la ideología que el autor quiere transmitir.
b. Bajo	Los estudiantes explican en qué consiste la ideología que el autor quiere transmitir en el film.
c. Regular	Los estudiantes explican en qué consiste la ideología que el autor quiere transmitir en el film. Además, la representan.
d. Bueno	Los estudiantes explican, representan, comparan y asocian la ideología que el autor quiere transmitir en el film.
e. Excelente	Los estudiantes emiten juicios de valor en relación a las ideologías que el autor transmite en el film.

**Discusión:**

En este ítem el experto 1 hace una llamado de atención con el uso del verbo “asociar”, pues hace falta el complemento CON; el experto 2, sólo pide corregir los verbos utilizados para la observación; el experto 4, ve muy difícil evaluar la ideología; el experto 6, sólo pide corregir la progresión de actividades; y por último, el experto 7, opina que este ítem ya queda cubierto en varios otros ítems como el ítem, 4. De acuerdo a los comentarios de los profesores expertos y por reflexión propia decidí eliminar el ítem 12, dado que estaba implícito en el ítem de posicionamiento del autor, pero además porque encontré entre los expertos colegas que tocar la palabra *ideología* es “algo peligroso” por las implicaciones políticas. Sin embargo, como ya lo he tratado en otro punto de este trabajo la ideología no sólo es política pues, de acuerdo a Teun A. van Dijk, es el “conjunto de creencias socialmente compartidas por grupos. Estas creencias son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones sociales de los grupos y las relaciones sociales entre los grupos en estructuras sociales complejas” (1998, p.175).



❖ **Ítem 13. Original**

	Ítem 13
	<b>Conceptos clave.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes identifican los conceptos necesarios para comprender el film.
b. Bajo	Los estudiantes identifican y explican los conceptos clave para comprender el film.
c. Regular	Los estudiantes identifican y explican los conceptos clave para comprender el film y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).
d. Bueno	Los estudiantes explican y analizan los conceptos clave para comprender el film. Además, procuran información en contra para compararla con la presentada en el film.
e. Excelente	Los estudiantes, analizan, contrastan los conceptos clave presentados en el film y emiten juicios de valor respecto a dichos concepto.

**Discusión:**

Para el experto 1, debo explicitar con qué se llevará cabo la comparación en el inciso e); los expertos 2 y 7, han sugerido corregir la gradación de los inciso c) y d); los expertos 3 y 4 cuestionan si lo que está en juego son los conceptos o la perspectiva del director y señalan que sería conveniente analizar si el director los expresa de manera aceptable; por último, el experto 8 cree que reconocer los conceptos clave en el film son parte de la tarea y que además está muy vinculado con el ítem 5.

Cuando leemos un texto, o en este caso un film, podemos ver que en el trasfondo hay ciertos conceptos tratados en él, algunos de estos conceptos pueden ser de carácter ético como la verdad, la lealtad, la justicia, la corrupción; algunos otros como, el comercio internacional, el narcotráfico, la trata de personas, el petróleo, etcétera. Lo importante es que cuando leamos un film también podamos leer esos conceptos involucrados en el tema o problema a tratar en él.

Considerando los comentarios de los expertos, el ítem de conceptos clave queda como sigue:

### Ítem 13. Corregido

	Ítem
	<b>Conceptos clave.</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican los conceptos necesarios para comprender el film.
b. Apto	Los estudiantes identifican los conceptos necesarios para comprender el film.
c. Bajo	Los estudiantes explican los conceptos clave para comprender el film y los representan en un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
d. Regular	Los estudiantes explican los conceptos clave para comprender el film y los representan con imágenes
e. Bueno	Los estudiantes opinan sobre los conceptos clave para comprender el film sin compararlos con otras fuentes.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre los conceptos clave para comprender el film comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar.

### ❖ Ítem 14

	Ítem 14
	<b>Conceptos vinculados a su carrera.</b>
a. Iniciado	Los estudiantes pueden identificar conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.
b. Bajo	Los estudiantes explican conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.
c. Regular	Los estudiantes explican y representan conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.
d. Bueno	Los estudiantes combinan los conceptos del film con los de su carrera. Producen un hipertexto.
e. Excelente	Los estudiantes emiten juicios de valoran con respecto a los conceptos utilizados en el film vinculados en el hipertexto.

### Discusión:

Los expertos 2 y 7 sugieren corregir la progresión de las actividades, mientras que los expertos 3 y 4 opinan que no está claro el propósito de este ítem. Al respecto puedo comentar que la elección de los films para llevar a cabo la actividad, llevaban implícitos temas relacionados con el área contable, administrativa o financiera, por lo que vi pertinente que además de los conceptos involucrados en problema del film también pudieran relacionarlos con su área de estudio. Algunos conceptos pueden ser: evasión fiscal, gestión de personal, administración de activos, etc.

Por otro lado, el experto 5 me cuestiona sobre el inciso la tarea hipertextual o

realización del hipertexto. Sin embargo, aunque la actividad explicada a los estudiantes se orienta a la realización de un hipertexto, dentro del instrumento quitaré la palabra hipertextual. Por último, el experto 8 considera que este ítem es de gran importancia por sí mismo, sobre todo por el hecho de que los alumnos a ser evaluados son el último año de universidad.

A partir de los comentarios se corrigió la progresión de las habilidades a observar y se dejó el ítem dada la importancia de vinculación de lo mostrado en el film con aspectos conceptuales de su carrera. En este sentido, el ítem queda como sigue:

#### **Ítem 14. Corregido**

	<b>Ítem 11</b>
	<b>Conceptos vinculados a su carrera.</b>
a. No apto	Los estudiantes no pueden inferir en el film conceptos relacionados con su carrera.
b. Apto	Los estudiantes pueden inferir en el film conceptos relacionados con su carrera.
c. Bajo	Los estudiantes explican los conceptos que encontraron en el film relacionados con su carrera y los representan con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
d. Regular	Los estudiantes combinan los conceptos relacionados con su carrera que encontraron en el film y los representan con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes opinan sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera sin compararlos con otras fuentes.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera comparándolos con otras fuentes.

#### **❖ Ítem 15. Original**

	<b>Ítem 15</b>
	<b>Implicaciones</b>
a. Iniciado	Los estudiantes identifican que el propósito del autor y reconocen que dentro de su propósito hay implicaciones.
b. Bajo	Los estudiantes comprenden e interpretan cuáles son las implicaciones que plantea el autor.
c. Regular	Los estudiantes comprenden e interpretan cuáles son las implicaciones expuestas por el autor. Además los representa gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).

d. Bueno	Los estudiantes analizan cuáles son los resultados de aceptar o no las implicaciones presentadas en el film.
e. Excelente	Los estudiantes valoran cuáles son los efectos de aceptar o no las implicaciones presentadas en el film u argumentan su postura.

### **Discusión:**

El experto 1 sugiere cambiar el verbo “analizar” por “ponderar” en el inciso d); los incisos 2y 7 sugieren cambiar la progresión de las habilidades; los experto 3 y 4 opinan que desde la pragmática, las implicaciones dependen de la interpretación que el estudiante hace de la información. No están dadas por el director, ni están en la película; por último, el experto 5 ve difícil que los alumnos puedan reconocer las implicaciones.

Una vez consideradas los comentarios y sugerencias de los expertos debo reconocer que este punto a evaluar (de las implicaciones), propuesto por Paul y Elder (2005), no está del todo explicado. Es decir, que no tiene una claridad ni definición en lo que se refiere la implicación. En este sentido, supondré la implicación como aquella que considera que implicación (del latín *in – plicare*) se refiere al hecho de que hay algo «plegado» o doblado en el interior de algo que oculta lo que hay en su interior, de forma que lo interior no es visible o perceptible aunque esté ahí. La implicación es contrapuesta al término explicación (del latín *ex – plicare*), que es el hecho de desplegar lo que está plegado; sacar al exterior, hacer visible, o comprensible, aquello que está “implicado” en el interior de algo que lo hacía oculto o no comprensible. En este sentido, y para el caso de este análisis, las implicaciones serán consideradas como las consecuencias no dichas de manera explícita. Por el contrario, las

consecuencias serán aquellas que están explícitas (Bohm, 2008 p. 17). Así, a la hora de redactar de nuevo los criterios consideré como aquello que el film (o el autor) pretende hacer pensar, lo que no está dicho, lo que queda entre y tras las líneas. De esta manera el ítem corregido queda como se muestra a continuación:

### Ítem 15. Corregido

	Ítem
	<b>Implicaciones</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican qué pretende hacer pensar el film.
b. Apto	Los estudiantes identifican qué pretende hacer pensar el film.
c. Bajo	Los estudiantes explican qué pretende hacer pensar el film y lo representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
d. Regular	Los estudiantes explican cómo el film se relaciona con otros textos (o películas) y lo representan con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar, pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar.

#### ❖ Adición de un nuevo Ítem

Siguiendo la sugerencia de E1., se ha añadido un rubro más a la evaluación, el tema del punto de vista, como puede verse a continuación:

	Ítem
	<b>Puntos de vista</b>
a. No apto	Los estudiantes no identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film.
b. Apto	Los estudiantes identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film.
c. Bajo	Los estudiantes explican que el tema o problema presentado por el film puede abordarse desde diferentes puntos de vista y lo esquematizan a través de un mapa conceptual.
d. Regular	Los estudiantes explican que el tema o problema presentado por el film puede abordarse desde diferentes puntos de vista y lo esquematizan a través de un mapa conceptual.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprender las diferentes posibilidades de análisis del problema abordado en el film.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de diferentes posibilidades de abordaje del problema presentado en el film, pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a otros puntos vistas desde los cuales se puede comprender la problemática presentada por el film.

### **3.3.2.2 Entrevista**

Otra de las técnicas utilizadas en este trabajo consistió en la entrevista estructurada. La entrevista es una técnica que consiste en preguntas y respuestas, da lugar a una diferenciación de roles entre los participantes: una persona pregunta - el entrevistador- y otra responde - el entrevistado - (Fowler y Mangione, 1990, p. 39)

La entrevista permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad. Se considera una técnica muy completa. Mientras el investigador pregunta, acumulando respuestas objetivas, es capaz de captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos.

Para Corbetta (2007, p. 433), una entrevista es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan determinado con una finalidad de tipo cognoscitivo. Siempre está guiada por el entrevistador pero tendrá un esquema flexible no estándar.

De acuerdo con Buendía (1997, p. 125), las características más importantes de la entrevista estructurada son:

- a. De manera general:
  - ❖ Pretende explicar más que comprender.
  - ❖ Busca minimizar errores.
  - ❖ Supone que a una respuesta correcta el entrevistado contesta con la verdad.

- ❖ No se preocupa de la dimensión emocional.

b. Se acuerdo al entrevistador:

- ❖ Formula una serie de preguntas a las que hay que responder de acuerdo con unas opciones prefijadas.
- ❖ Controla el ritmo de la entrevista siguiendo un patrón estandarizado.
- ❖ No da explicaciones largas del trabajo.
- ❖ No altera el orden ni la formulación de las preguntas.
- ❖ No permite intervenciones de otras personas en las respuestas.
- ❖ No expresa su opinión personal.
- ❖ No improvisa el contenido o forma de las preguntas.
- ❖ Equilibrio entre la familiaridad y la impersonalidad.
- ❖ Muestra interés pero no evalúa las respuestas dadas.

c. De acuerdo al entrevistado:

- ❖ Está en condición de igualdad en relación con el resto de entrevistados, ya que a todos se les aplica el mismo protocolo de preguntas.

d. De acuerdo a las respuestas:

- ❖ Son cerradas al cuadro de categorías establecidos.
- ❖ Grabadas conforme al sistema de codificación previamente

acordado.

La planificación de la entrevista tiene unos momentos claramente definidos:

1. Momento de la preparación: en donde se determinan los objetivos, se identifican a las personas, se formulan las preguntas y se localiza y prepara el lugar.
2. El momento de desarrollo: implica crear un clima de familiaridad, mantener una actitud abierta y positiva, facilitar la comunicación, registrar la información.
3. Momento de la valoración: Se debe analizar si han sido correctas las decisiones tomadas en torno a la planificación de la entrevista y evaluar el desarrollo de la misma.

(Bisquerra, 2004, p. 335)

### **3.3.2.2.1 Instrumento de entrevista**

Dentro de los objetivos del trabajo está el analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad. Una de las dimensiones de la competencia digital es la de cultura digital. Así que para el diseño de las preguntas nos apoyamos en Castaño, Maiz, Garay, Bustillo y Tejada (2009), quienes aportan una definición de las competencias digitales y habilidades específicas para cada una de las dimensiones y en este caso de la dimensión de cultura digital. De acuerdo a la propuesta de estos autores, la dimensión de cultura digital incluye las siguientes



habilidades:

- ❖ Gestionar la identidad digital y el grado de privacidad y de seguridad de los datos personales y de la información en Internet.
- ❖ Actuar de forma cívica y legal respecto a los derechos de propiedad del software.
- ❖ Conocer y respetar los diferentes ámbitos de propiedad de los contenidos digitales.
- ❖ Reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento.

De acuerdo a estas habilidades, se establecieron las siguientes preguntas para la entrevista a los estudiantes de licenciatura del octavo semestre de la Universidad de Sonora:

1. ¿Cómo ha transformado internet y los dispositivos actuales (móviles, iPod, iPad, etc...) a la sociedad y a la cultura?
2. ¿Conoces las leyes que regulan el uso de software y de información en internet?
3. ¿Cómo administras tu identidad personal y el grado de privacidad y seguridad de datos personales?
4. ¿Conoces las leyes que regulan la participación de los usuarios en la web, en las redes sociales, en movimientos sociales como *#Yo soy132*, la *Primavera Árabe* o la de los *Indignados*?

### **3.3.2.3 Entrevista grupal focalizada**

El grupo focal, también conocido como *focus group*, es una técnica de investigación cualitativa que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes. El grupo focal es muy útil para explorar conocimientos, las prácticas y las opiniones, no sólo en el sentido de examinar lo que la gente piensa, sino también cómo y porqué piensa lo que piensa (Kitzinger, 1995, p. 300) Para este autor, el énfasis en la interacción, que se constituye en una parte de la investigación, marca una diferencia entre el grupo focal y la entrevista grupal, en la cual prevalece una comunicación unidireccional de cada participante con el coordinador.

De acuerdo a Tarrés, en términos generales un grupo focal, define el conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de entrevista grupal, semiestructurada y focalizada sobre un tema en particular, que es común y compartido con todos (2004, p. 79).

Es importante destacar que no deben confundirse los grupos focales como simples entrevistas de grupos, en los cuales cada participante es interrogado de acuerdo a su turno. Más bien, los grupos focales funcionan cuando los participantes estimulan los recuerdos, los sentimientos y las actitudes, conduciendo así a una mejor discusión sobre el tema tratado. (Tarrés, 2004, p.80)

Escobar y Bonilla-Jiménez (2009, p.52), mencionan que los grupos focales parten desde diferentes posiciones epistemológicas, principalmente desde el realismo y el constructivismo contextual. El realismo parte de categorías preexistentes para

analizar los datos, busca la consistencia del significado entre múltiples análisis y aplica los conceptos de confiabilidad y validez. En cambio el constructivismo contextual rechaza el supuesto de una única realidad que puede ser revelada a través de la correcta aplicación de un método. Desde esta perspectiva, el conocimiento es provisional y dependiente del contexto; en consecuencia, rechaza los criterios de objetividad y confiabilidad a través de estrategias de reflexión y articulación por parte del investigador. En la tabla 16 se puede observar la comparación entre las posturas de Kitzinger y Krueger, mismas que resultan muy ricas en la reflexión.

**Cuadro 16. Comparación entre la perspectiva constructivista contextual y realista**

	Kitzinger (constructivismo contextual)	Krueger (realismo)
Pertenencia al grupo	Los grupos pre-existentes pueden ser más útiles en proveer intercambios de forma más natural.	Los grupos pre-existentes deberían ser evitados por sus potenciales prejuicios o parcialidades.
Homogeneidad	Débil: puede ser útil cuando los participantes tienen marcadas diferencias en sus estatus. Los grupos homogéneos pueden llevar a la conformidad y a inhibir la discusión.	Fuerte: los grupos homogéneos son importantes en términos de variables para la comparación de subgrupos.
Interacción	La interacción es el recurso de análisis central.	Débil: la interacción es útil sólo para generar discusión sobre un tema de interés.
Generalización de los resultados	Débil: las implicaciones teóricas son potencialmente transferibles a decisión del lector.	Fuerte: dado un número de grupos homogéneos, los resultados pueden reflejar la opinión de los grupos a los que pertenecen.

Fuente: Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009 a partir de Freeman, 2006.

### **Instrucciones para el desarrollo de un *Focus group***

1. *Establecer las metas.* Como primer paso, se requiere de una definición específica de los objetivos del estudio.

2. *Planear las sesiones y logística de la entrevista a través de un cronograma.*
3. *Decidir quiénes serán entrevistados.* Al desarrollar la guía de la discusión es necesario identificar quién participará en las sesiones de trabajo grupal. Esto proporcionará a una indicación de cuanto es el número más adecuado los participantes. Un número adecuado está entre 6 a 12 participantes por sesión. (Basch, 1987, p. 430), Folch- Lyon y Trost (1981, p.445), Folch- Lyon y Trost, Macorra y Shearer (1981, p.420).
4. *Establecer un bosquejo de los temas- preguntas.* Cuando se está organizando la guía de discusión en el grupo focal hay que tener en cuenta varias consideraciones básicas: ¿Cuáles son las dimensiones del estudio? ¿Qué preguntas serán hechas?, ¿Quién participará?, y ¿Quién conducirá las sesiones?
5. *Hacer una guía para el desarrollo del trabajo.* Se recomienda diseñar un plan operativo estandarizado que abarque todas las posibles etapas del taller.
  - ❖ *La logística de las reuniones de los grupos focales :* El guion de organización del taller, la guía de temáticas - preguntas, el listado de participantes, equipos de sonido, grabación y video, tarjetas de identificación, libreta de notas, lápices, marcadores; papel y fichas
  - ❖ *Hay que planear el desarrollo del taller en un marco de tiempo no mayor a dos horas.*
6. *Seleccionar un moderador.* Es necesario contar con alguien con un conocimiento y manejo de dinámica del grupo y un conocimiento sobre la problemática.
7. *Moderación de una sesión de discusión.* Si es posible conseguir un moderador con

conocimiento y experiencia en el tema se le sugiere tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ❖ Mantener el control de la discusión.
- ❖ Tratar de mantener la discusión en un tono informal
- ❖ Recordar que el moderador es un conductor que tiene el objetivo principal de lograr una información lo más confiable y válida.
- ❖ La duración de los talleres: se recomienda que las sesiones de discusión no superen los 120 minutos.
- ❖ Ser neutral
- ❖ No permitir que el moderador sea interrogado
  - ❖ El manejo y conducción de un grupo focal debe hacerse de acuerdo al "guion" previamente diseñado. (Aigner, 2002)

8. *Seleccionar un lugar de reunión.* Al elegir un sitio se recomienda tener en cuenta los siguientes criterios: El sitio debe ser lo más "neutro" posible con respecto a los participantes. Las características físicas y ornamentales del salón deben crear la sensación de cooperación y familiaridad. El salón debe acomodar cómodamente de seis a quince participantes y permitir una relación "cara a cara" entre los participantes (una configuración en U). Hay que insistir en la accesibilidad al salón (considere la facilidad de acceso para la gente con inhabilidades, la seguridad, facilidad de transporte, el estacionamiento, etc.)

### 3.3.2.3.1 Instrumento de entrevista focalizada

*Cuadro 17. Organización de sesiones de grupo focal*

Sesión	Grupo	Lugar	Fecha
1.	Lic. en Administración y Lic. en Contabilidad.	Sala Universia del laboratorio central de informática	4 de abril de 2013
2	Lic. en Literaturas Hispánicas	Sala de profesores del Departamento de Letras y Lingüística	5 de abril de 2013
3	Lic. en Administración y Lic. en Contabilidad.	Aula 312, edificio 9Q1.	19 de abril de 2013
4	Lic. en Literaturas Hispánicas	Sala de profesores del Departamento de Letras y Lingüística	26 de abril de 2013

- i. La meta: obtener información sobre los conocimientos, actitudes y creencias en relación a la apreciación crítica que los estudiantes del octavo semestre de la Universidad de Sonora tienen de los medios de comunicación.
- ii. Planeación y logística: Se plantea que se realicen dos sesiones de una hora cada una con cada grupo. En total se trabajaron cuatro horas en sesión de entrevista. La planeación fue la siguiente:
- iii. Los informantes. Los grupos, como ya se mencionó, fueron de dos áreas distintas: Lic. en Letras Hispánicas y las Lic. en Contabilidad y Administración, ambas se eligieron por conformarse grupos de oportunidad: por ser mis estudiantes y los estudiantes de mi área de trabajo en el Departamento de Letras y Lingüística.
- iv. Establecer un bosquejo de los temas- preguntas.

A partir de las reflexiones teóricas de Sevillano (2002), Paul y Elder (2003a y 2005), y Cassany (2006) y del instrumento elaborado para la observación con

el que evaluaba la puesta en práctica de la literacidad crítica en los films, se pensó en la estructura que pudiera cimentar la batería de preguntas para la realización del *focus group*. En este sentido, las cuestiones tendrían que girar en torno a los siguientes puntos:

- a) El propósito de los medios
- b) La naturaleza de los medios, publicadas, propaganda política, etc.
- c) Los hechos, datos y experiencias que se manejan en los medios informativos
- d) Los conceptos
- e) Los supuestos, creencias o subjetividades
- f) Las consecuencias
- g) Los puntos de vista
- h) La ideología
- i) Los medios, la política y la sociedad
- j) Los problemas o preguntas a resolver

Una vez reflexionado los puntos anteriores se pensó cómo extrapolarlos a preguntas que nos pudieran dar información acerca de los conocimientos, creencias y actitudes de los alumnos hacia los medios de información, entonces se comenzó en la siguiente serie de preguntas:

1. ¿Cuál es el propósito de los medios noticiosos?
2. ¿Cuál es la naturaleza y función de la publicidad?

3. ¿Cómo se relaciona la democracia con los medios de comunicación?
4. ¿Qué vínculo existe entre la cultura y sociedad con los medios de comunicación?
5. ¿Consideran que las noticias son resultado de un periodismo de investigación?
6. ¿Qué es un hecho y qué una interpretación y cómo se presentan en los medios?
7. ¿Cómo funciona la parcialidad o imparcialidad en los puntos de vista de una noticia?
8. ¿Qué preguntas se han al escuchar o leer una noticia para obtener conclusiones?
9. ¿Cuáles son los aspectos ideológicos que puedes identificar en la noticia o en los medios?

Una vez que se estructuraron, las preguntas fueron turnadas a dos profesores para que pudieran dar su opinión y evaluar las preguntas. Los profesores participantes en esta etapa fueron:

1. Dr. Francisco González Gaxiola., profesor investigador del área de didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Sonora. (México)
2. Dra. Patricia Guerrero de la Llata, profesora investigadora en el área de lectura y escritura. Universidad de Sonora. (México)

Como resultado del análisis de la batería de preguntas por los expertos se tienen



las siguientes sugerencias:

- Preguntar a los estudiantes qué piensan que es noticia actualmente.
- Preguntar a los estudiantes sobre las ventajas que tiene para ellos informarse en internet frente a los medios tradicionales.
- Preguntar a los estudiantes si aceptan la información que les da su fuente.

De acuerdo a las observaciones realizadas por los profesores, las preguntas quedaron como sigue:

**Cuadro 18. Preguntas para la entrevista focalizada**

INSTRUMENTO: PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA FOCALIZADA	
1.	¿Cuál es el propósito de los medios noticiosos?
2.	¿Cuál es la naturaleza y función de la publicidad?
3.	¿Cómo se relaciona la democracia con los medios de comunicación?
4.	¿Qué vínculo existe entre la cultura y sociedad con los medios de comunicación?
5.	¿Qué es noticia actualmente?
6.	¿Consideran que las noticias son resultado de un periodismo de investigación?
7.	¿Qué es un hecho y qué una interpretación y cómo se presentan en los medios?
8.	¿Cómo funciona la parcialidad o imparcialidad en los puntos de vista de una noticia?
9.	¿Qué preguntas se han al escuchar o leer una noticia para obtener conclusiones?
10.	¿Cuáles son los aspectos ideológicos que puedes identificar en la noticia o en los medios?
11.	¿Has comparado la información proveniente de distintas fuentes o medios?
12.	¿Qué ventajas ofrece enterarse de las noticias en las redes sociales o internet en contraposición a los medios tradicionales?

- v. *Hacer una guía para el desarrollo del trabajo.* La guía para el desarrollo de la entrevista ya se ha mencionado, se buscó una sala adecuada para llevar a cabo la entrevista, llevé equipo de grabación (videograbadora y tripié, así como grabadora de audio). Por otro lado, conversé primero con mis

estudiantes sobre lo que planeaba hacer y cuál era el objetivo para de esta forma buscar su colaboración, sobre todo para que no se sintieran cohibidos con la cámara. En el caso de los estudiantes de la Lic. en Literaturas Hispánicas, también realicé primero una visita para solicitar su colaboración y explicarles en qué consistiría la actividad, sin necesidad de mencionarles las preguntas a ninguno de los dos grupos para que sus respuestas fueran espontáneas y sinceras.

- vi. *Seleccionar un moderador.* El moderador fue yo misma, ya que tenía la facilidad que los sujetos a entrevistar eran mis alumnos (estudiantes de la Lic. en Administración y contabilidad) y ya había una relación que disminuyera la tensión. En el caso de los estudiantes de la Lic. en Literaturas Hispánicas, son estudiantes que me conocen puesto que el Departamento de Letras y Lingüística es mi centro de trabajo, por lo que de alguna manera también había la posibilidad de crear un ambiente de confianza para llevar a cabo la conversación.
- vii. *Moderación de una sesión de discusión.* Se buscó mantener el control de la discusión, así como el tono informal; controlar el tiempo de la sesión, el ser neutral, no permitir que se me interrogara, seguir el guion de preguntas planteadas previamente y otras sugerencia de mi tutor como el no permitir que la conversación tomara otro rumbo, volver siempre a la idea central de la entrevista: obtener información crítica sobre los medios de información.

### **3.3.2.4 Análisis de contenido**

El análisis de contenido es considerado para algunos como una técnica de investigación y para otros un conjunto de técnicas, que tienen el objetivo de identificar y explicar las relaciones cognoscitivas que otorgan sentido a las comunicaciones. A continuación se presentan algunos acercamientos a la conceptualización del análisis de contenido.

Para Krippendorff, el análisis de contenido puede definirse “como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. (1990, p. 28)

Por su parte, Bardin (1986) menciona que el análisis de contenido es un:

*Conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) con procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (p.32)*

Para Tesch, el análisis de contenido se organiza en torno al diseño de categorías: Como las unidades de registro son a veces mayores que las palabras (oraciones, párrafos o temas), el procedimiento básico en el análisis de contenido es el diseño de categorías relevantes para el propósito de la investigación en las que se clasifican las palabras relevantes o cualquier otra unidad de registro (1990, p.79).

Las características que definen el análisis de contenido son: la objetividad, sistematización, cuantificación y contenido manifiesto y oculto. (Vega, 2004,

p.273) Sin embargo, Tesch presenta otras características y amplía las ya mencionadas por Vega, se enuncia a continuación:

El análisis es sistemático y comprehensivo, pero no rígido.

Se realizan notas (*memos*) que reflejan y guían el proceso durante su realización.

Se segmentan los datos en unidades relevantes y significativas aunque es importante no perder su sentido global.

Los segmentos de datos se categorizan con un sistema de organización, normalmente inductivo, que se deriva de los propios datos, aunque ocasionalmente podría establecerse con antelación.

Las categorías son amoldables y adaptables en función del desarrollo de los trabajos.

El manejo de los datos no es univoco y caben múltiples procedimientos, por lo que lo podemos considerar de forma ecléctica. (1990, cit. por Feliz, 2012, p. 290)

Para Feliz, el análisis de contenido no concurre necesariamente con la recogida de información, pues piensa que, depende de su planteamiento. Pueden perfectamente recogerse los datos previamente o plantear simplemente un análisis *ex post facto* sobre documentos o grabaciones realizadas con otra finalidad. Por otro lado, este autor opina que la herramienta intelectual no tiene por qué ser la comparación porque no siempre se trata de descubrir similitudes. A veces, el proceso de análisis intenta descubrir relaciones, realizar interpretaciones o explicitar estructuras. Argumenta también que, no se trata simplemente de segmentar y clasificar, pues el proceso de codificación es más

complejo que un proceso de simple categorización. Defiende además que, los procedimientos de análisis pueden y deben ser científicos aunque no sean mecanicistas o no se apoyen en elementos contables. La tarea científica, dice, es muchas veces artesanal (*craftsmanship*), pero no por ello deja de ser científica. (2012, p. 290)

### **Fases del análisis de contenido**

Ruiz piensa que análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos. Esta autor, resalta además, que el análisis de contenido se basa en la lectura como herramienta de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida. Tanto esta lectura como su posterior análisis y su posterior análisis y teorización pueden llevarse a cabo dentro del marco y la estrategia metodológica del análisis cuantitativo como del cualitativo, así mismo dentro de los parámetros generales de tales estrategias. (2012, p.193)

Dentro del análisis de contenido es importante destacar el proceso que utiliza para llevarse a cabo:

- i. Definición del universo de contenidos y selección de la muestra: se refiere al universo como el contexto de la unidad, el cuerpo más largo del contenido que puede examinarse al caracterizar una o más unidades de registro. (Sánchez, 2005)

ii. Decisión de la unidad de análisis: constituyen segmentos del contenido de los mensajes que vienen a ser la unidad de observación y que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 359). Las unidades de análisis más importantes (más no necesariamente las únicas) pueden ser:

- ❖ Palabras del texto o sólo palabras clave o palabras tema (símbolos).
- ❖ Frases y de los párrafos. Es decir, los núcleos de significado que componen la comunicación y que aportan información para nuestro objeto de estudio.
- ❖ Documentos. Puede considerarse un documento íntegro como unidad de análisis.
- ❖ Actores. Es decir que los personajes pueden convertirse en la unidad de análisis en función de sus características y atributos. (De Lara y Ballesteros, 2008, p. 389; Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.359)

iii. Reglas de enumeración. Se refiere a la definición de la modalidad de cómputo de las unidades de registro o análisis. Algunas de las reglas más utilizadas, de acuerdo a Bardi (1986, cit. por De Lara y Ballesteros, 2008, p. 390), son:

- ❖ Presencia (ausencia). Se constata la aparición de un determinado elemento en un documento.
- ❖ Frecuencia. Número de veces que aparece un elemento dentro del

conjunto del documento.

- ❖ Frecuencia ponderada. En el caso de que la aparición de un elemento adquiriera mayor importancia que otros se puede proceder a darle un mayor peso.
- ❖ Intensidad. Grado en que se muestra cada elemento.
- ❖ Dirección. Orientación hacia un extremo dentro de un continuo bipolar: favorable/desfavorable, positivo/negativo, etcétera.
- ❖ Orden. Secuencia de aparición de los elementos.
- ❖ Contingencia. Presencia en el mismo momento de dos o más elementos en un mismo contexto.

iv. Establecimiento de categorías. Las categorías son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis. La selección de la categoría depende del planteamiento del problema y debe de cumplir con ciertos requisitos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Bardin, 1986; Ruiz, 1999)

- ❖ Exhaustividad. Es decir, abarcar todas las posibles subcategorías de lo que se va a codificar.
- ❖ Exclusión mutua. Una unidad de análisis clasifique en una y sólo una de las subcategorías de cada categoría.
- ❖ Homogeneidad. Las categorías habrán de ser definidas de acuerdo con el mismo principio de clasificación.

- ❖ **Pertinencia.** Las categorías definidas deben estar de acuerdo con el objetivo de estudio, con la teoría previa (si la hay) y con las características de los mensajes.
- v. **Tratamiento de los resultados.** El tratamiento, como se ha mencionado antes, puede darse desde el punto de vista cuantitativo o cualitativo. Este tratamiento está relacionado con el esquema del trabajo, de acuerdo a la hipótesis y los objetivos establecidos.

### **3.4 Procedimiento estadístico**

#### **3.4.1 Tablas de contingencia**

Las tablas de contingencia resultan, especialmente indicadas, cuando disponemos de variables nominales o cualitativas, suponiendo que una de ellas depende de la otra (variable independiente y/o explicativa). La elaboración de tablas de contingencia o tablas bivariantes no se encuentra estandarizada, basta con que ésta se lea e interprete correctamente.

El interés en las tablas de contingencia reside en resumir la información contenida en la tabla midiendo la asociación en las dos variables que forman de tabla y nunca la relación entre las categorías de las variables.

El grado de relación que existe entre dos variables categóricas no puede ser establecido simplemente por las frecuencias observadas en la tabla de contingencia. Incluso aunque la tabla recoja las frecuencias porcentuales en lugar de las absolutas, la simple observación de las frecuencias no puede llevarnos a



una conclusión definitiva. Para determinar si dos variables están relacionadas debemos obtener medidas de asociación:

**Chi cuadrado:**

El Chi cuadrado proporciona un estadístico también conocido por  $X^2$  o ji-cuadrado propuesto por Pearson en 1911. Este estadístico permite contrastar la hipótesis de que dos criterios de clasificación son independientes. Para ello compara las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas. Cuando dos criterios de clasificación son independientes, las frecuencias esperadas se estiman de la siguiente manera:

$$(Frecuencia\ esperada)_{ij} = \frac{(total\ de\ la\ fila\ i) \times (total\ de\ la\ columna\ j)}{número\ total\ de\ casos}$$

Una vez obtenidas las frecuencias esperadas para cada casilla se calcula el estadístico  $X^2$  o Chi cuadrado de Pearson, el cual se obtiene de la siguiente manera:

Chi-cuadrado de Pearson:

$$X^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

(Donde  $n_{ij}$  y  $e_{ij}$  son las frecuencias absoluta observada y esperada, respectivamente).

Si la tabla es 2x2, el estadístico se puede calcular mediante la expresión

abreviada

$$\chi^2 = \frac{n (n_{11}n_{12} - n_{12}n_{21})^2}{n_1 \cdot n_2 \cdot n_1 \cdot n_2}$$

(Donde  $n_i$  y  $n_j$  son las frecuencias marginales por filas y columnas). Este estadístico es fiable únicamente cuando por lo menos el 80% de las frecuencias esperadas son mayores que 5.

Corrección de continuidad (de Yates): en las tablas 2x2 corrige el error que se comete al calcular el estadístico Chi-cuadrado de Pearson debido a la aproximación de una distribución discreta por una continua. El estadístico corregido es:

$$\chi^2 = \frac{n ([n_{11}n_{12} - n_{12}n_{21}] - 0.5n)^2}{n_1 \cdot n_2 \cdot n_1 \cdot n_2}$$

### **Variables nominales**

Si la variable es *Nominal* los estadísticos que se pueden calcular son los siguientes:

1. *Coefficiente de Contingencia* de Pearson: se define como  $C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}$

Esta medida de asociación no se ve afectada por el tamaño de la muestra y está acotada,  $0 \leq C < 1$

Sólo se utiliza cuando las tablas de contingencia tienen la misma dimensión

Si las variables son independientes se tiene  $C=0$ , pero en caso de asociación perfecta nunca alcanza el valor 1.

Para tablas cuadradas  $R \times R$  se puede calcular la cota superior que es  $\sqrt{\frac{R-1}{R}}$ ; en tal

caso  $0 \leq C \leq \sqrt{\frac{R-1}{R}}$

2. Phi y V de Cramer:

❖ El coeficiente Phi es  $\Phi = \sqrt{\frac{X^2}{n}}$

Este coeficiente toma el valor 0 en caso de independencia, pero su valor máximo depende de las dimensiones de la tabla; para tablas superiores a 2xJ o Ix2 el coeficiente  $\rho$  puede tomar valores mayores que 1.

❖ El coeficiente V de Cramer se calcula también en función de  $X^2$ :  $V =$

$$\sqrt{\frac{X^2}{n(k-1)}}$$

(Donde  $k = \text{mín. (I, J)}$ ) y siempre está acotado entre 0 y 1 (sea cual sea la dimensión de la tabla).

Para tablas 2xJ o Ix2 el valor de V coincide con el de  $\Phi$ .

3. Lambda: Incluye la  $\lambda$  simétrica y asimétrica y la  $\tau$  de Goodman y Kruskal. Ambas medidas se basan en la reducción proporcional del error de predicción cuando se utilizan los valores de la variable independiente para predecir los de la dependiente.

❖ El coeficiente  $\lambda$  de Kruskal se calcula:

- Si la  $x_1$  es la variable dependiente:  $\lambda_{x1} = \frac{(f_{m1} + f_{m2} + \dots + f_{mj}) - f_m}{1 - f_m}$

(Donde  $f_{mj}$  es la frecuencia relativa conjunta máxima correspondiente a la columna j-ésima y  $f_m$  es la frecuencia relativa marginal máxima de  $x_1$ ). El valor de este estadístico, acotado entre 0 y 1, indica en cuanto se reduce la incertidumbre

de la variable  $x_1$  cuando se dispone de información sobre el comportamiento de  $X^2$

- De forma análoga se calcula  $\lambda_{x2}$

- Si no se puede determinar cuál de las dos variables es la dependiente y cual la independiente se calcula el coeficiente  $\lambda$  simétrica como:

$$\lambda = \frac{(1 - f_m)\lambda_{x1} + (1 - f_m)\lambda_{x2}}{2 - (f_m + f_m)}$$

El valor de  $\lambda$  simétrica está comprendido entre  $\lambda_{x1}$  y  $\lambda_{x2}$

Un valor  $\lambda$  igual a 0 indica que la información acerca de la variable independiente no ayuda en absoluto a predecir los valores de la variable dependiente; mientras que un valor  $\lambda$  igual a 1 indica asociación predictiva perfecta entre las variables.

- ❖ La  $\tau$  de Goodman y Kruskal indica la reducción en el error de clasificación de los elementos para una de las variables (dependiente) cuando se tiene información sobre el comportamiento de la otra (independiente).

Si  $x_1$  es la variable dependiente, se calcula:  $\tau_1 = \frac{TMCSI - TMCCI}{TMCSI}$  ;

Siendo TMCSI=total de elementos mal clasificados sin información acerca de  $x_2$  y TMCCI=total de elementos mal clasificados con información acerca de  $x_2$ . La  $\tau_2$  se define de manera análoga.

5. *Coefficiente de incertidumbre, U*: mide la reducción proporcional del error cuando los valores de una variable se emplean para predecir valores de la otra.

## **Valores ordinales**

Recoge una serie de medidas de asociación que permite aprovechar información ordinal que las medidas diseñadas para datos nominales pasan sin analizar. Con los datos ordinales tiene sentido hablar de la relación: una dirección positiva indica que los valores altos de una variable se asocian con los valores altos de la otra variable, y los valores bajos; con una dirección negativa indica que los valores altos de una variable se asocia con los valores bajos de la otra, y los valores bajos con los valores altos.

Muchas de las medidas de asociación para estudiar la relación entre variables ordinales se basan en el concepto de concordancia (inversión) y discordancia (no-inversión).

- ❖ Si los dos valores de un caso en ambas variables son mayores (o menores) que los dos valores de otro caso, se da una concordancia o no inversión ©.
- ❖ Si el valor de un caso en una de las variables es mayor que el del otro caso, y en la segunda variable el valor del segundo caso es mayor que el del primero, se da una discordancia o inversión (D).
- ❖ Si los dos casos tienen valores idénticos en una o en las dos variables, se da un empate (E). Hay tres tipos de empates: empate en la variable X y no en la variable Y (E) X, empate en la variable Y, y no en la variable X (E) Y, y empate en ambas variables (E) XY.

Cuando predominan las concordancias, la relación es positiva, a medida que

aumentan (o disminuyen) los valores de una de las variables, aumentan (o disminuyen) los de la otra

Cuando predominan las discordancias, la relación es negativa, a medida que aumentan (o disminuyen) los valores de una de las variables, disminuyen (o aumentan) los de la otra.

Todas las medias de asociación mencionadas en este punto, utilizan en el numerador la diferencia entre el número de discordancias y concordancias resultante de comparar cada caso con cada caso, diferenciándose en el tratamiento dado a los empate.

En adelante, C= número de concordancias, D= número de discordancias, EX= número de empates en la variable X (tomando Y como independiente), EY = número de empate en la variable Y (tomando X como independiente), EXY = número de empates en ambas variables.

El total de pares de valores que es posible encontrar (T), sin repeticiones, siendo

N el total de casos, viene dado por la expresión:

$$T = \frac{N(N-1)}{2} \quad T = C + D + E_X + E_Y + E_{XY}$$

1. *Gamma*: El estadístico Gamma se define como  $\frac{C-D}{C+D}$  Este análisis excluye los casos que presentan la misma puntuación en las dos variables (empates).

2. *Tau-b de Kendall*. Este coeficiente incluye los empates contemplando por separado los que aparecen en la variable  $X_1$  ( $E_{X1}$ ) y los que aparecen en la variable  $X_2$  ( $E_{X2}$ )

Se define como  $Tb = \frac{C - D}{\sqrt{(C+D+E_{x1})(C+D+E_{x2})}}$

3. *Tau-c de Kendall*. Este estadístico se define como  $T_c = \frac{2K(C-D)}{n^2(K-1)}$  siendo k el menor número de caso no empatados que presentan  $X_1$  o  $X_2$ .

4. *d de Somers*: A diferencia de los anteriores este estadístico considera que las variables pueden ser simétricas o dependientes. En el primer caso, el estadístico *d de Somers* coincide con la *Tau-b de Kendall*. En el segundo supuesto, se diferencia del estadístico *Gamma* en que incluye los empates de la variable que considera dependiente. Si la variable dependiente es  $X_1$ ,  $d = \frac{C - D}{C + D + E_{x1}}$

Todas estas medidas toman valores entre -1 y +1, y alcanza los valores extremos cuando existe concordancia o discordancia perfecta. Valores próximos a 0 indican ausencia de asociación.

### **3.4.2 Análisis factorial**

El objetivo principal del análisis factorial es simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable. Lo que se busca es responder al cuestionamiento ¿Por qué unas variables se relacionan más entre sí y menos con otras? A tal cuestionamiento se señala una respuesta hipotética es porque existen otras variables, otras dimensiones o factores que explican por qué unos ítems se relacionan más con unos que con otros. De lo que se trata el hacer un análisis de la estructura subyacente de una serie de variables.

El análisis factorial nos indica *cómo tienden a agruparse* los ítems o variables.

Examinando el contenido conceptual de los ítems que *pertenecen* al mismo factor podemos comprender qué *factores [o constructos] subyacentes* explican las correlaciones entre los ítems.

Típicamente cuando hay factores *claros* (y no siempre los hay), los ítems con correlaciones más altas con un factor determinado tienen correlaciones claras entre sí (significativas, mayores que con otros ítems, no necesariamente *grandes*) y más bajas o muy bajas con otros. El resultado es análogo a un *sociograma de ítems*: los ítems del mismo factor *se eligen* entre sí y tienden a *rechazar* a los mismos ítems (en vez de elecciones y rechazos habría que hablar de mayor o menor relación). La información del análisis factorial es muy matizada porque no indica el grado (correlación) de cada ítem o variable con cada factor.

Los factores equivalen a constructos hipotéticos o conceptos subyacentes o latentes (no observables directamente) deducidos de las correlaciones entre las variables.

El análisis factorial es un instrumento de medición que ayuda a establecer la validez del constructo de lo que estamos midiendo, en el sentido de que nos analiza la estructura del constructo que estamos pretendiendo medir. También tiene que ver con la fiabilidad, ya que nos dice hasta qué punto podemos interpretar el constructo como unidimensional.

Para comprender el análisis factorial es importante analizar los conceptos que se manejan en él:

1. La varianza ( $\sigma^2$ ) de cada ítem nos indica las diferencias que crea en las



respuestas.

2. Cada ítem o variable tiene su varianza (diferencias en las respuestas), pero esta varianza de cada ítem puede estar compartida con la varianza de otros ítems. Esta relación viene expresada por el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson, que elevado al cuadrado ( $r^2$ ) expresa la proporción de varianza común o de variación conjunta.
3. También hay varianza no compartida que a su vez podemos descomponerla en otras dos fuentes de varianza.
  - a. Hay una varianza que es específica de cada ítem.
  - b. También hay varianza (diferencias en las respuestas) no compartida que no tiene que ver
  - c. propiamente con el significado del ítem sino con lo que llamamos genéricamente errores de medición: cansancio, estilos personales de responder (como tendencia a escoger una respuesta central de no compromiso), efectos del orden en el que se responden los ítems, etc.
4. La varianza total de un ítem podemos por lo tanto descomponerla de esta manera:

$$\boxed{\text{Varianza total =}} \quad \boxed{\text{Varianza común compartida}} \quad + \quad \boxed{\text{Varianza específica de cada variable}} \quad + \quad \boxed{\text{Varianza debida a los errores de medición}}$$

Si unimos la varianza específica con la varianza debida a errores de medición (en definitiva, toda la varianza única o no compartida de cada ítem o variable)

tendremos que:

$$\boxed{\text{Varianza total =}} \quad \boxed{\text{Varianza común compartida}} \quad + \quad \boxed{\text{Varianza debida a los errores de medición}}$$

Mediante el análisis factorial se analiza la varianza común a todas las variables. Se parte de una matriz de correlaciones; se trata precisamente de simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones. Propiamente se opera con las correlaciones elevadas al cuadrado ( $r^2$ ), que expresan todo lo que hay (proporción) de varianza común entre las variables. En la matriz de intercorrelaciones apenas debe haber coeficientes de correlación inferiores a .30 (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits y Esquivel, 2013); las correlaciones muy bajas pueden deberse a la homogeneidad de la muestra y pueden no revelarse factores en el análisis.

Existen dos enfoques en el análisis factorial:

1º Se puede analizar toda la varianza, común y no común; en este caso utilizamos los unos de la matriz de correlaciones. El método más usual es el de análisis de Componentes Principales.

2º Podemos analizar solamente la varianza común, y en este caso substituiremos los unos de la diagonal por estimaciones de la varianza que cada ítem tiene en común con los demás (y que se denominan comunalidades). Para la estimación de las comunalidades no hay un cálculo único; existen diversos procedimientos (como correlaciones múltiples de cada ítem con todos los demás, o coeficientes de fiabilidad si cada variable es un test). Estos procedimientos (en los que se

substituyen los unos por las comunalidades) se denominan análisis de factores comunes.

Los dos enfoques caben bajo la denominación genérica de análisis factorial, aunque es al análisis de factores comunes al que con más propiedad se le aplica la denominación de análisis factorial. Ambos enfoques dan resultados similares y se interpretan de manera casi idéntica.

El análisis factorial nos indica cómo tienden a agruparse los ítems o variables. Examinando el contenido conceptual de los ítems que pertenecen al mismo factor podemos comprender qué factores [o constructos] subyacentes explican las correlaciones entre los ítems.

Puede suceder que, por ejemplo, en una escala de actitud hacia el estudio, descubramos que los ítems se agrupan en torno a estos tres factores: 1º nivel de aspiraciones, 2º gusto por el estudio, por saber más, 3º nivel de competitividad. Y como todos los ítems están relacionados con estos tres factores (con unos más y con otros menos), por eso explicamos las relaciones entre los ítems.

Típicamente cuando hay factores claros (y no siempre los hay), los ítems con correlaciones más altas con un factor determinado tienen correlaciones claras entre sí (significativas, mayores que con otros ítems, no necesariamente grandes) y más bajas o muy bajas con otros. El resultado es análogo a un sociograma de ítems: los ítems del mismo factor se eligen entre sí y tienden a rechazar a los mismos ítems (en vez de elecciones y rechazos habría que hablar de mayor o menor relación). La información del análisis factorial es muy matizada porque nos indica el grado (correlación) de cada ítem o variable con cada factor.

Los factores equivalen a constructos hipotéticos o conceptos subyacentes o latentes (no observables directamente) deducidos de las correlaciones entre las variables. El análisis factorial de un instrumento de medición ayuda a establecer la validez de constructo de lo que estamos midiendo, en el sentido de que nos analiza la estructura del constructo que estamos pretendiendo medir (dedicamos después un apartado específico a la relación entre análisis factorial y validez de constructo). También tiene que ver con la fiabilidad en el sentido de que nos dice hasta qué punto podemos interpretar el constructo como unidimensional. La interpretación no es siempre clara y en principio es preferible ver los resultados del análisis factorial más como descriptivos que como explicativos.

La información fundamental que nos da el análisis factorial es la siguiente:

1. Número de nuevas “medidas” o factores.
2. El peso o correlación de cada variable (ítem) con cada factor (matriz factorial).
3. La proporción de varianza que explica cada factor.
4. La proporción de varianza explicada por todos los factores.
5. La puntuación de cada sujeto en cada factor (puntuaciones factoriales).

## **4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**





## **4.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS DIGITAL, MEDIAL Y DE CRITICIDAD HIPERTEXTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

### **4.1.1 Característica de la muestra**

El presente estudio tiene la finalidad el analizar el uso de competencias básicas y mediales de los estudiantes del octavo semestre de la Universidad de Sonora. Además, el conocer las preferencias de lectura y el uso de estrategias para el procesamiento de la información de textos tanto lineales como no lineales, de los estudiantes del octavo semestre de la Universidad de Sonora.

La población se configura con todos los alumnos que ingresaron a la Universidad de Sonora en agosto de 2008 y que en estos momentos se encuentran en octavo semestre o han cursado al menos 250 créditos de su plan de estudios. Los alumnos universitarios del cuarto año se encuentran distribuidos en 47 áreas que se reducen a 39 carreras, la diferencia corresponde a 8 troncos comunes y que como la práctica quienes cursaron estos troncos comunes ya se han incorporado a sus carreras, para cuestiones de muestreo sólo se toman los totales de las carreras.

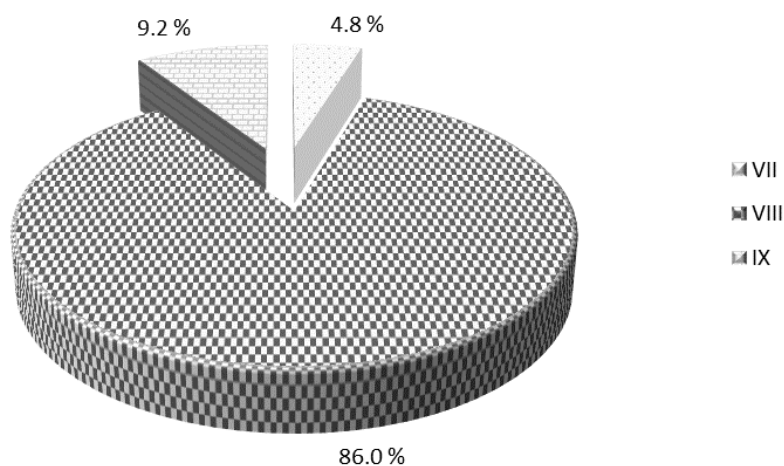
El total de la muestra de investigación fue de 293 alumnos, el muestreo es de tipo probabilístico estratificado. La muestra se calculó de acuerdo a la fórmula estadística para población finita, utilizando como margen de error el 0.5%.

Del total de alumnos encuestados el 43.1% de ellos es de sexo masculino y el 53.9% de ellos son del sexo femenino.

El 75.4% de los alumnos son considerados regulares, mientras el 24.6% de ellos no lo son. De los alumnos encuestados, sólo el 25.9% de los alumnos trabajan, mientras que el 74.1% de ellos no.

Sólo el 7.5% de los alumnos encuestados cuentan con otra carrera, mientras el resto, el 92.5% no. Los alumnos que cuentan con otra carrera han respondido que además de lo que actualmente estudian, ellos se han formado en: Arte terapia, artes marciales, asistente educativo, Biología, Diseño gráfico, educación, formación especial, Lic. en Informática Administrativa, Licenciatura en electrónica, Música, Técnico en informática, Técnicos en sistemas y telemática.

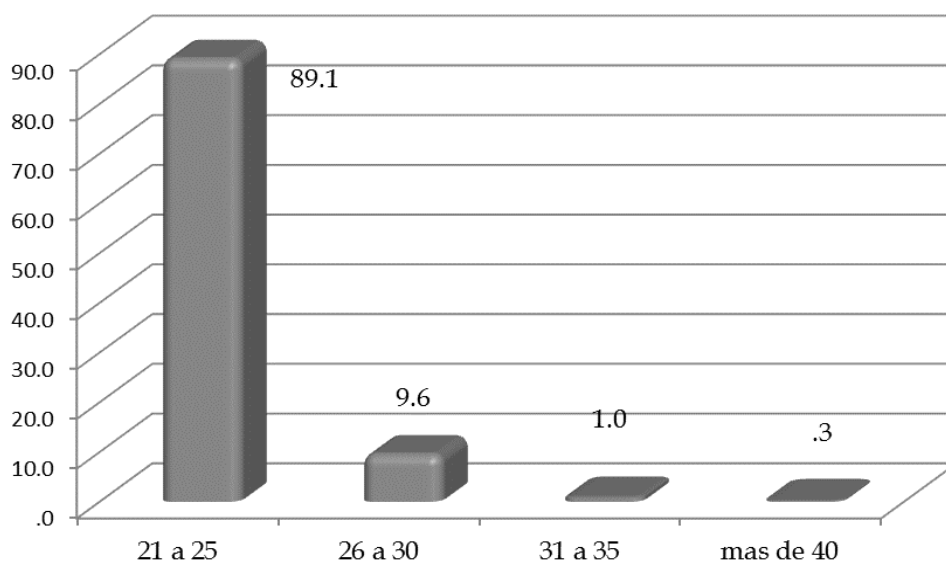
En el gráfico 1 podemos observar que el 86% de los alumnos se encuentran estudiando el octavo semestre, mientras el 4.8% de ellos están en el séptimo y el 9.2% en el noveno.



**Gráfico 1. Semestre**



En el gráfico 2 podemos observar que el 89.1% de los alumnos que entran entre los 21 y 25 años, sólo el 9.6% son los que representan de los 25 a los 30 años, el 1% se encuentra entre los 30 y 35 años y sólo el .3% tiene más de 40 años.

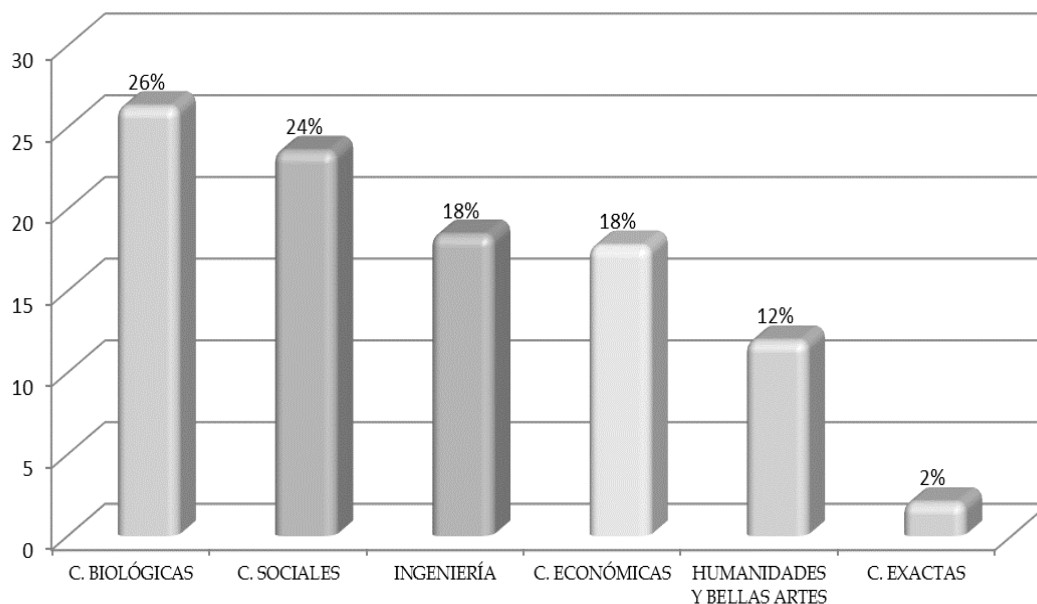


**Gráfico 2. Edad**

La muestra para este estudio consistió en 293 alumnos distribuidos en 40 carreras. Entre las carreras con mayor población podemos destacar: Ingeniero Industrial y de Sistemas con el 4.78% y con el mismo porcentaje tenemos a la Licenciatura Químico Biólogo Clínico. Le siguen los Licenciados en Nutrición con el 5.12%, después los Licenciados en Ciencias de la Comunicación con el 5.8%, le siguen los Licenciados en Psicología con el 6.14%, el 6.48% está representado por la Licenciatura en Derecho y por último, la representación más alta es la de la Licenciatura en Medicina con el 7.17%.

Si se procede a un análisis por áreas de conocimiento encontramos que el total de los encuestados se encuentran distribuidos de la siguiente manera: el 26.3% es de ciencias biológicas, el 17.7%, de ciencias económicas; el 18.4%, de ingeniería; el

23.5%, de ciencias sociales; el 11.9%, Humanidades y Bellas Artes; y los alumnos de ciencias exactas representan el 2%. Ver gráfico 3.



**Gráfico 3. Total de encuestados distribuidos por área de conocimiento**

## **4.1.2 Características de las competencias <sup>12</sup>**

### **4.1.2.1 Competencia digital**

Dimensión comunicativa

4. *¿Con qué frecuencias utilizas los siguientes sitios para compartir?*

---

<sup>12</sup> Cabe aclarar que los resultados expresados en todo el análisis de resultados usa el *punto* como separado de decimales. Actualmente el Sistema Internacional de Unidades (SI) y la ISO 80000 adminten actualmente el uso tanto de la *coma* como del *punto* para separa decimales. En Oficina Internacional de Pesas y Medidas. (2003). **Resolution 10 of the 22nd meeting of the CGPM (2003) - Symbol for the decimal marker.** Accesada desde <http://www.bipm.org/en/CGPM/db/22/10/>

*Tabla 5. Estadísticos de frecuencia de uso de sitios para compartir*

		YouTube	Flickr	Google Reader	Napster	Blogs	Linkedin	Trumba	Twitter	igoogle	Facebook	Slideshare	Picasa	Google maps	Otros especificar
N	Válidos	292	285	285	285	287	280	283	285	282	287	285	287	283	293
	Perdidos	1	8	8	8	6	13	10	8	11	6	8	6	10	0
	Media	4.01	1.60	2.31	1.21	2.43	1.31	1.24	2.27	2.66	4.56	1.87	1.56	3.02	
	Error típ. de la media	.073	.063	.081	.040	.079	.046	.043	.091	.207	.188	.074	.059	.078	
	Mediana	4.00	1.00	2.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	5.00	1.00	1.00	3.00	
	Moda	5	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	3	
	Desv. típ.	1.249	1.065	1.365	.668	1.336	.771	.722	1.538	3.484	3.179	1.253	.998	1.311	
	Varianza	1.560	1.134	1.862	.446	1.784	.595	.522	2.367	12.141	10.108	1.571	.996	1.720	
	Asimetría	-1.110	1.708	.650	3.801	.544	2.800	3.361	.731	12.163	13.969	1.187	1.786	-.147	
	Error típ. de asimetría	.143	.144	.144	.144	.144	.146	.145	.144	.145	.144	.144	.144	.145	
	Curtosis	.121	1.816	-.829	15.105	-.843	8.019	11.241	-1.048	182.177	223.335	.139	2.410	-1.079	
	Error típ. de curtosis	.284	.288	.288	.288	.287	.290	.289	.288	.289	.287	.288	.287	.289	
	Rango	4	4	4	4	4	4	4	4	54	54	4	4	4	
	Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55	5	5	5	
	Suma	1170	457	658	344	697	367	350	647	749	1308	533	447	854	
	Percentiles 25	3.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00	
	50	4.00	1.00	2.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	2.00	5.00	1.00	1.00	3.00	
	75	5.00	2.00	3.00	1.00	3.00	1.00	1.00	4.00	4.00	5.00	3.00	2.00	4.00	

La pregunta cuatro evalúa la frecuencia en el uso de una serie de programas y herramientas de internet para compartir. Las frecuencias estaban marcadas como sigue: 1=nunca, 2=algunas veces al año, 3=1 a 3 veces al mes, 4=1 a 3 veces a la semana y 5=4 a

más veces a la semana. De acuerdo a este rango de frecuencias, la media es 3, es decir de 1 a 3 veces al mes. En este sentido la tabla 2 nos muestran los valores descriptivos más representativos, mientras que el gráfico 10 muestra las medias en la frecuencia de uso de cada uno de las herramientas para compartir. El comportamiento de los alumnos se describe a continuación:

a) *YouTube*: La frecuencia de uso de YouTube tiene una actitud muy favorable. La categoría más repetida es de 5 (4 a más veces por semana). En promedio los alumnos utilizan YouTube para compartir 4.0, con una desviación típica de 1.24 unidades de la escala. La mitad de los alumnos está por encima del 4 y el resto por debajo de este valor. Ningún alumno optó por “nunca” al evaluar este medio. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

b) *Flickr*: La frecuencia de uso de Flickr tiene una actitud por parte de los alumnos desfavorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 1 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 1.60 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 1.60, en promedio, 1.06 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Flickr. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

c) *Google Reader*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es desfavorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 2 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 2.27 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 2.31, en promedio, 1.36

unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Google Reader. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

d) *Napster*: La frecuencia de uso de Napster tiene una actitud por parte de los alumnos desfavorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 1 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 1.21 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 1.21, en promedio, .668 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Napster. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

e) *Blogs*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es desfavorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 2 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 2.43 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 2.43, en promedio, 1.33 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Blogs. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

f) *Linkedin*: La frecuencia de uso de Linkedin tiene una actitud por parte de los alumnos desfavorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 1 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 1.31 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 1.31, en promedio, .771 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Linkedin. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

g) *Trumba*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es desfavorable. La categoría de uso más repetida para Trumba es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 1 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 1.24 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 1.24, en promedio, .722 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Blogs. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

h) *Twitter*: La frecuencia de uso de Twitter tiene una actitud por parte de los alumnos desfavorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). El 50% de los alumnos está por encima de 1 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 2.27 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 2.27, en promedio, 1.53 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Twitter, pero sí la opción de 1 a 3 veces por semana. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

i) *Igoogle*: Al reportar la frecuencia de uso de igoogole, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para esta herramienta es de 2.66, con una desviación típica de 3.48 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 2 (algunas veces al año), el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta, sin embargo, si reportaron la categoría 1 a 3 veces por semana. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

j) *Facebook*: La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos bastante favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o

más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 5, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 4.56, con una desviación típica de 3.17 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

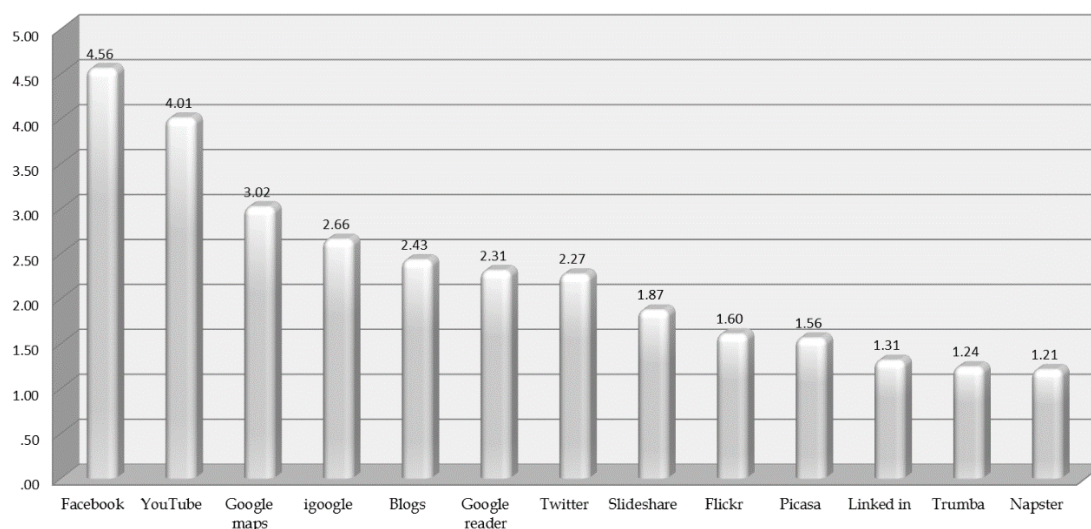
*k) Slideshare:* La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es desfavorable. La categoría de uso más repetida para Slideshare es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 1 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 1.84 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 1.84, en promedio, 1.25 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Slideshare. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

*l) Picasa:* Al reportar la frecuencia de uso de Picasa, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para esta herramienta es de 1.56, con una desviación típica de .998 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 1(nunca), el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

*m) Google maps:* La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos favorable. La categoría que más se repitió fue de 3 (1 a 3 veces al mes) lo que la hace favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 3, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 3.02, con una desviación típica de 1.31 unidades de la

escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso.

Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.



**Gráfico 4. Frecuencia de uso de sitios para compartir**

De acuerdo al gráfico 4 y de acuerdo a las medias reportadas, los sitios más frecuentados para compartir son Facebook (4.56), en segundo lugar (YouTube), en tercer lugar Google maps (3.02). Por debajo de la media tenemos a Igoogle (2.66), blogs (2.43), Google Reader (2.31), Twitter (2.27), Slideshare (1.87), Flickr (1.60), Picasa (1.56), Linkedin (1.31), Trumba (1.24) y finalmente Napster (1.21).

#### **DIMENSIÓN TECNOLÓGICA**

5. *¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada una de los siguientes aspectos de las nuevas tecnología?*



*Tabla 6. Estadísticos sobre la capacidad de usar tecnología*

		configurar una computadora	Sistema operativo	Procesador de textos	Sistema de gráficas o diseño gráfico	Software y hardware	Internet para encontrar información	Comunicarse	Hoja de cálculo	Base de datos	Manuales en línea	Hipertexto complejo	Bajar música, juegos, películas
N	Válidos	293	293	290	293	293	291	286	293	290	292	291	290
	Perdidos	0	0	3	0	0	2	7	0	3	1	2	3
Media		3.48	3.73	4.07	3.52	3.17	4.27	4.47	3.40	3.41	3.62	2.96	4.21
Error típ. de la media		.062	.057	.055	.064	.065	.052	.051	.066	.058	.059	.069	.057
Mediana		3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	3.00	3.00	4.00	3.00	5.00
Moda		3	4	4	3	3	5	5	3	3	4	3	5
Desv. típ.		1.065	.972	.933	1.094	1.107	.883	.869	1.126	.995	1.010	1.178	.969
Varianza		1.134	.946	.871	1.196	1.226	.779	.755	1.269	.991	1.020	1.388	.940
Asimetría		-.396	-.622	-1.211	-.482	-.212	-1.536	-2.003	-.277	-.205	-.553	.061	-1.136
Error típ. de asimetría		.142	.142	.143	.142	.142	.143	.144	.142	.143	.143	.143	.143
Curtosis		-.209	.267	1.813	-.217	-.494	2.942	4.319	-.567	-.364	-.140	-.781	.775
Error típ. de curtosis		.284	.284	.285	.284	.284	.285	.287	.284	.285	.284	.285	.285
Rango		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		1021	1092	1179	1030	930	1244	1278	997	990	1057	862	1220
Percentiles	25	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	2.00	4.00
	50	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00	3.00	3.00	4.00	3.00	5.00
	75	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00

Las respuestas a la pregunta ¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada uno de los siguientes aspectos de las Nuevas Tecnologías?, tienen las siguientes categorías: 1=Pésima, 2=Deficiente, 3=Regular, 4= Buena y 5=Excelente. Donde la media es 3, es decir, regular. Así, los alumnos respondieron lo siguiente, de acuerdo a las opciones que se les ofreció para manejar las Nuevas Tecnologías:

a) *Configurar una computadora*: Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable a la hora de configurar una computadora. La categoría que más se repitió fue 3 (favorable). El 50% de los alumnos está por encima de 3, y el resto de los alumnos se encuentra por debajo de este valor (media). En promedio, los alumnos se ubican en 3.48 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.48, en promedio, 1.06 unidades de la escala. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

b) *Sistema operativo*: En el manejo del sistema operativo los alumnos de autoevaluaron de manera favorable. La categoría que más se repitió fue 4 (favorable). El 50% de los alumnos está por encima de 4 y el resto de los alumnos se encuentra por debajo de este valor (media). En promedio, los alumnos se ubican en 3.73 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.73, en promedio, .972 unidades de la escala. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

c) *Procesador de textos*: En el manejo del procesador de textos los autoevaluaron de manera favorable. La categoría que más se repitió fue 4 (favorable). El 50% de los alumnos está por encima de 4 y el resto de los alumnos se encuentra por debajo de este valor (media). En promedio, los alumnos se ubican en 4.07 (favorable).

Asimismo, se desvían de 4.07, en promedio, .933 unidades de la escala. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

d) *En gráficas y diseño gráfico*: En la realización de gráficas y diseño gráfico los alumnos se autoevaluaron favorablemente. La media reportada por los alumnos es de 3.52, con una desviación típica de 1.09. La categoría más repetida es de 3 (favorable). El 50% de los alumnos está por encima de 4, el resto de los alumnos se encuentran por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

e) *Software y hardware*: En el uso de software y hardware los alumnos se autoevaluaron favorablemente. La media reportada por los alumnos es de 3.17, con una desviación de ese valor de 1.10 unidades de la escala. La categoría que más se repitió es la 3.0 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 3.0 y la otra mitad se ubica por debajo de dicho valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

f) *Encontrar información*: Para encontrar información la autoevaluación de los alumnos es muy favorable. La categoría más repetida fue 5, es decir, excelente (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 4.27 (favorable). Asimismo, se desvían de 4.27, en promedio, .883 unidades de la escala. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (Pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

g) *Comunicarse*: La autoevaluación de los alumnos en este rubro es muy favorable. La categoría más repetida fue 5, es decir, excelente (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 5, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 4.47 (favorable). Asimismo, se desvían de 4.47, en promedio, .869 unidades de la escala. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (Pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

h) *Hoja de cálculo*: Para manejar hojas de cálculo los alumnos se autoevaluaron favorablemente. En promedio, los alumnos se ubican en 3.40 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.40, en promedio, 1.12 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 3 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 3, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (Pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

i) *Manejar bases de datos*: La autoevaluación de los alumnos en el manejo de bases de datos es favorable. La categoría más repetida fue 3 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 3, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.41 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.41, en promedio, .995 unidades de la escala. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (Pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

j) *Manejar manuales en línea*: La autoevaluación de los alumnos en el manejo de bases de datos es favorable. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad

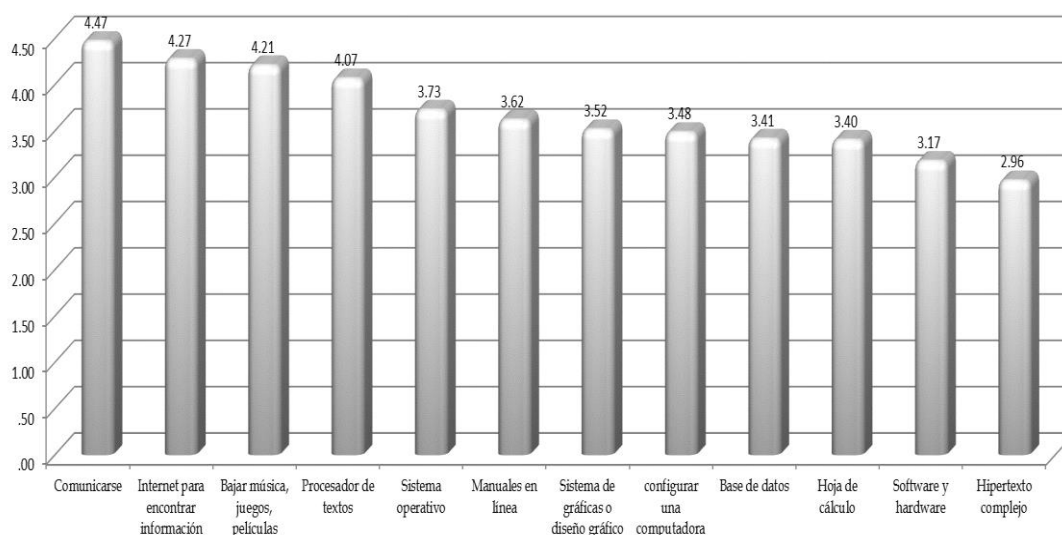
de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.62 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.62, en promedio, 1.01 unidades de la escala. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (Pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*j) Hipertexto complejo:* La autoevaluación de los alumnos en el manejo de hipertexto complejo es favorable aunque un poco por debajo de lo esperado. La categoría más repetida fue 3 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 3, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 2.96 (favorable). Asimismo, se desvían de 2.96, en promedio, 1.17 unidades de la escala. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (Pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*k) Bajar música, juegos y películas:* Para bajar música, juegos y películas los alumnos se autoevaluaron de manera muy favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 4.21 (favorable). Asimismo, se desvían de 4.21, en promedio, .969 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 5 (muy favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 5, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (Pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a elevados.

De manera global en el gráfico 5 podemos observar, de acuerdo a las medias reportadas y en relación a las Nuevas Tecnologías, que su capacidad para comunicarse está en primer lugar (4.47), en segundo lugar el utilizar el internet para encontrar información (4.27), en tercer lugar está el bajar música, videos y

películas (4.21), en cuarto lugar está el usar el procesador de texto (4.07), en quinto lugar es el manejo del sistema operativo (3.33), utilizas manuales en línea tiene el quinto lugar (3.62), realizar gráfica y otros diseños gráficos se encuentra en el sexto lugar (3.52). El séptimo lugar lo ocupa la configuración de la computadora (3.48), consultar una base de datos (3.42), ocupa el octavo lugar, el noveno es para el uso de la hoja de cálculo (3.40), saber usar software y hardware ocupa el décimo lugar (3.17), y el onceavo y último lugar es para la elaboración de hipertexto complejo (2.96). Es de notarse que sólo uno de los aspectos evaluados cae fuera de la media.



**Gráfico 5. ¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada uno de los siguientes aspectos de las nuevas tecnologías?**

10. *¿Con qué frecuencias utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta académica para tu aprendizaje?*

En la tabla 7 encontramos las frecuencias que han reportado los alumnos a la hora de utilizar diferentes aparatos o tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo para su aprendizaje. El gráfico 11 muestran las medias

reportadas en el uso de aparatos y tecnologías de la información y la comunicación como apoyos para el aprendizaje.

Los resultados a la pregunta 10 se presentan en categorías de frecuencia: 1=nunca, 2=algunas veces al año, 3=1 a 3 veces al mes, 4=1 a 3 veces a la semana y 5=4 a más veces a la semana. De acuerdo a este rango de frecuencias, la media es 3, es decir de 1 a 3 veces al mes. Las frecuencias de uso de aparatos y nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo para el aprendizaje se reporta como sigue:

a) *Ordenador*: La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos bastante favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 5, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 4.85, con una desviación típica de .583 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

b) *Blogs*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es favorable. La categoría de uso más repetida para Blogs es de 3 (favorable). La mitad de los alumnos está por encima de 3 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.07 (favorable). Así mismo, se desvían de 3.07, en promedio, 1.25 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

Tabla 7. Estadísticos de la frecuencia de uso de aparatos y tecnologías de la información como herramienta de aprendizaje

		Computadora	Blogs	Correo electrónico	Foros virtuales	Pizarra digital	Kindle o iPad	Plataforma virtual	Audio conferencia	Video conferencias	Telefonía móvil	Proyector	Internet	YouTube como apoyo	Televisión digital	Uso de wikis	MP3	Video consolas	Facebook o Twitter	Messenger
N	Válidos	291	289	291	286	287	286	284	285	283	284	287	287	288	286	284	285	283	290	284
	Perdidos	2	4	2	7	6	7	9	8	10	9	6	6	5	7	9	8	10	3	9
Media		4.85	3.07	4.38	2.76	1.74	1.87	1.89	1.78	2.13	3.69	3.67	4.72	4.14	2.97	3.04	3.48	2.72	4.32	4.08
Error típ. de la media		.034	.074	.055	.102	.065	.078	.073	.065	.083	.089	.075	.045	.075	.098	.091	.090	.094	.068	.069
Mediana		5.00	3.00	5.00	3.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	4.00	4.00	5.00	5.00	3.00	3.00	4.00	2.00	5.00	4.00
Moda		5	3	5	1 <sup>a</sup>	1	1	1	1	1	5	5	5	5	1	1	5	1	5	5
Desv. típ.		.583	1.252	.933	1.720	1.100	1.322	1.226	1.103	1.395	1.500	1.276	.760	1.268	1.655	1.527	1.519	1.581	1.160	1.162
Varianza		.340	1.568	.870	2.957	1.209	1.748	1.504	1.217	1.946	2.251	1.629	.578	1.607	2.739	2.330	2.307	2.498	1.347	1.351
Suma		1412	888	1274	788	498	535	537	506	604	1047	1052	1356	1193	849	864	992	771	1253	1158
Percentiles	25	5.00	2.00	4.00	2.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	3.00	3.00	5.00	4.00	1.00	1.00	2.00	1.00	4.00	3.00
	50	5.00	3.00	5.00	3.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	4.00	4.00	5.00	5.00	3.00	3.00	4.00	2.00	5.00	4.00
	75	5.00	4.00	5.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	5.00	4.00	5.00	5.00



c) *Correo electrónico*: La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos bastante favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 5, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 4.38, con una desviación típica de .933 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

d) *Foros virtuales*: Al reportar la frecuencia de uso de foros virtuales, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para esta herramienta es de 2.76, con una desviación típica de 1.72 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 3, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

e) *Pizarra digital*: Al reportar la frecuencia de uso de la pizarra digital, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para esta herramienta es de 1.74, con una desviación típica de 1.10 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 1, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

f) *Kindle o iPad*: Al reportar la frecuencia de uso de la pizarra digital, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para esta herramienta es de 1.87, con una desviación típica de 1.32 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 1, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

g) *Plataforma virtual*: Al reportar la frecuencia de uso de la plataforma virtual, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para esta herramienta es de 1.89, con una desviación típica de 1.22 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 1, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

h) *Audio conferencias*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es desfavorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 1 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 1.78 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 1.78, en promedio, 1.10 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de Audio conferencias. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

i) *Video conferencias*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es desfavorable. La categoría

más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 2 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 2.13 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 2.13, en promedio, 1.39 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de video conferencias. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

*j) Telefonía móvil:* La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 4, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 3.69, con una desviación típica de 1.50 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*k) Proyector o cañón:* La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 4, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 3.67, con una desviación típica de .933 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*l) Internet:* La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos bastante favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 5, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de

uso de esta herramienta es de 4.72, con una desviación típica de .760 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

*m) YouTube como apoyo:* La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos es muy favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 5, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 4.14, con una desviación típica de 1.268 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

*n) Uso de wikis:* La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es favorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 3 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.04 (favorable). Así mismo, se desvían de 3.04, en promedio, 1.52 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de wikis. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*o) Uso de MP3:* La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es favorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 5 (4 o más veces por semana). La mitad de los alumnos está por encima de 4 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.48 (favorable). Así mismo, se desvían de 3.48, en

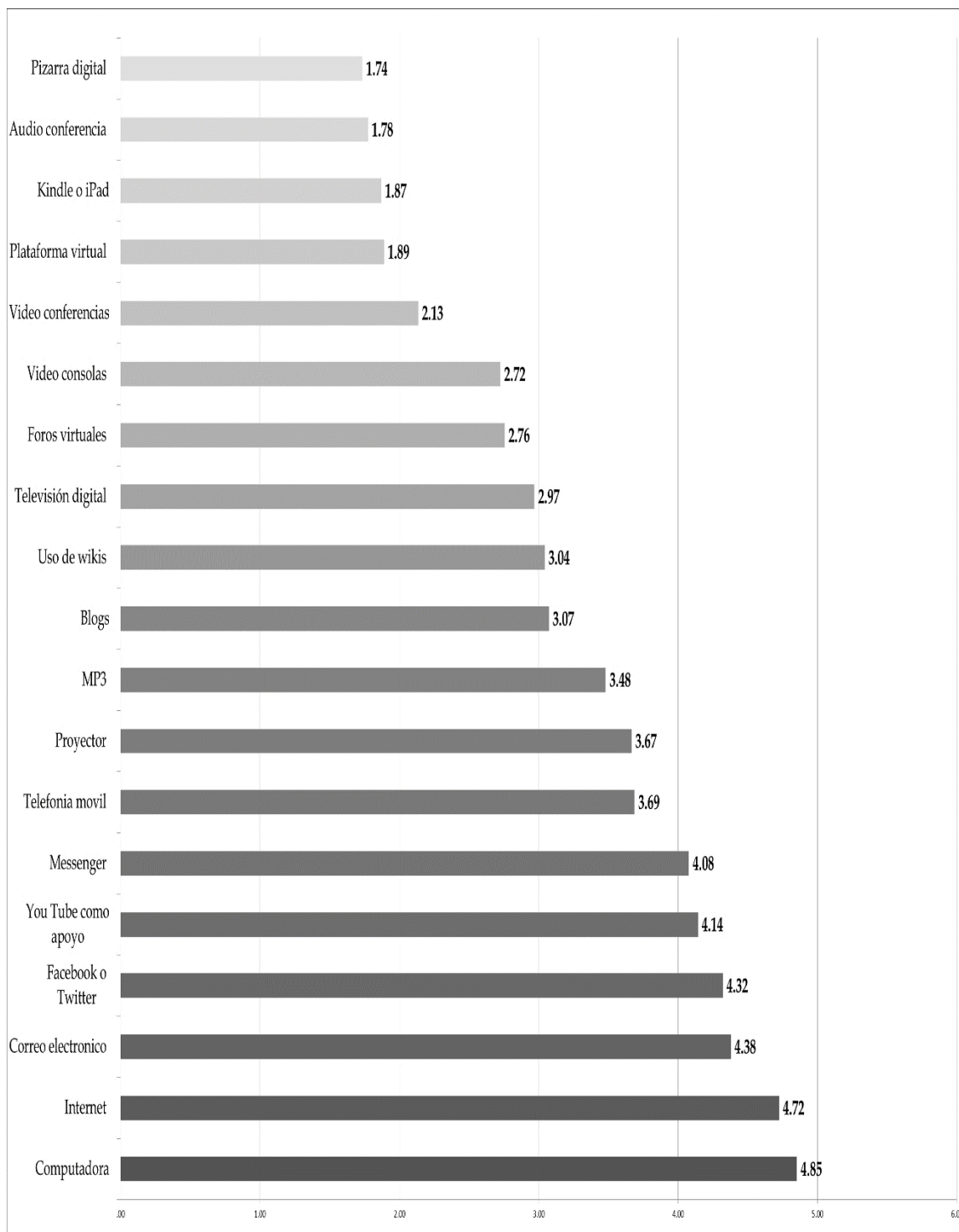
promedio, 1.51 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una baja frecuencia de uso de MP3. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*p) Video consolas:* La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es desfavorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 1(nunca). La mitad de los alumnos está por encima de 2 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 2.72 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 2.72, en promedio, 1.58 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una alta frecuencia de uso de video consolas. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

*q) Facebook como apoyo:* La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos es muy favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 5, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 4.32, con una desviación típica de 1.16 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

*r) Messenger como apoyo:* La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos es muy favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 4, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 4.08, con una desviación

típica de 1.16 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.



**Gráfico 6. ¿Con qué frecuencia utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como apoyo para tu aprendizaje?**

14. ¿Cómo consideras tu capacidad para usar el siguiente universo Web tanto en la escuela, trabajo o de manera personal?

*Tabla 8. Estadístico que analizan las habilidades para utilizar el universo web*

		Utilizar diferentes buscadores	Comparar la efectividad entre dos buscadores	Identificar los sitios apropiados por sus dominios	Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos	Usar tu Universidad Virtual	Visitar otra Universidad Virtual	Obtener rendimiento del universo Google
N	Válidos	293	292	293	290	293	293	292
	Perdidos	0	1	0	3	0	0	1
Media		4.25	3.65	3.81	3.30	3.53	2.94	3.71
Error típ. de la media		.049	.056	.116	.064	.064	.068	.060
Mediana		4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00
Moda		5	4	4	3	4	3	4
Desv. típ.		.838	.964	1.983	1.084	1.090	1.170	1.030
Varianza		.701	.930	3.934	1.174	1.188	1.369	1.061
Asimetría		-1.272	-.423	10.866	-.381	-.386	.010	-.639
Error típ. de asimetría		.142	.143	.142	.143	.142	.142	.143
Curtosis		1.925	-.187	161.149	-.333	-.599	-.890	-.096
Error típ. de curtosis		.284	.284	.284	.285	.284	.284	.284
Rango		4	4	32	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	33	5	5	5	5
Suma		1245	1065	1117	958	1034	860	1082
Percentiles	25	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00
	75	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

En la tabla 8 podemos observar la valoración que los alumnos hacen de sí mismos a la hora de utilizar el universo Web. Las respuestas tienen las siguientes categorías: 1=Pésima, 2=Deficiente, 3=Regular, 4= Buena y 5=Excelente. Donde la media es 3, es decir, regular. Así, los alumnos respondieron lo siguiente, de acuerdo a las opciones que se les ofreció para utilizar el universo Web:

a) *Utilizar diferentes buscadores*: En el uso de diferentes buscadores los alumnos se autoevaluaron favorablemente. La media reportada por los alumnos es de 4.25, con una desviación de ese valor de .838 unidades de la escala. La categoría que más se repitió es la 5.0, es decir, excelente (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4.0 y la otra mitad se ubica por debajo de dicho valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

b) *Comparar la efectividad entre dos buscadores*: Al comparar la efectividad de dos buscadores los alumnos se autoevaluaron favorablemente. La media reportada por los alumnos es de 3.65, con una desviación de ese valor de .964 unidades de la escala. La categoría que más se repitió es la 4.0 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4.0 y la otra mitad se ubica por debajo de dicho valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

c) *Identificar los sitios apropiados por sus dominios*: La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de identificar los sitios apropiados por sus dominios es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.81 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.81, en promedio, 1.98 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.



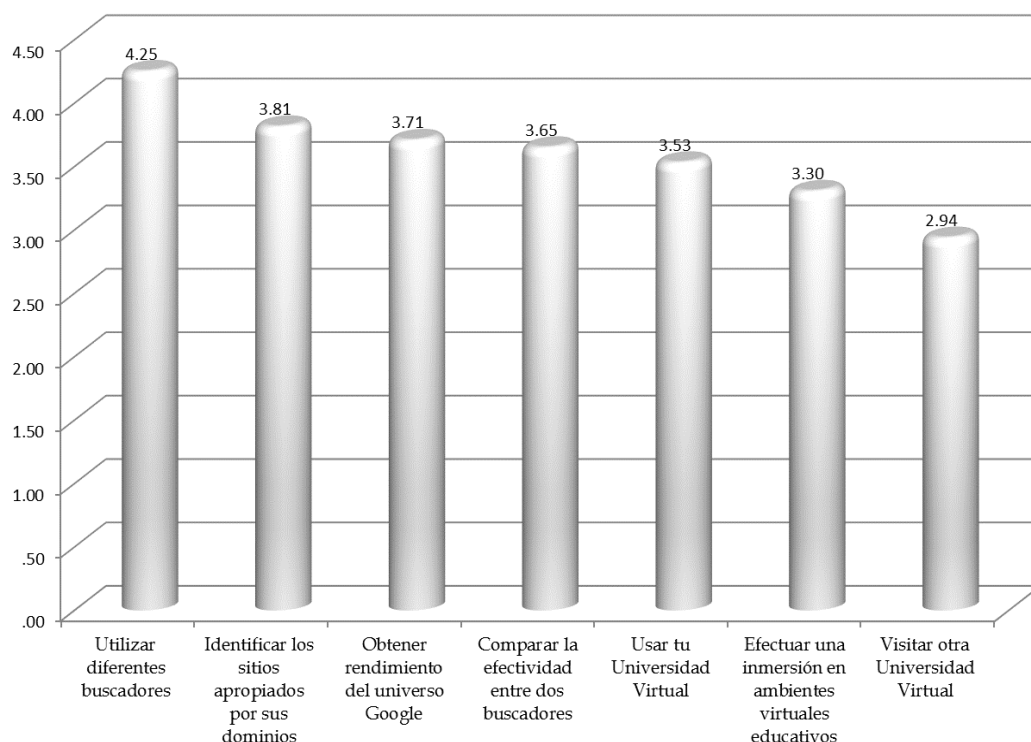
*d) Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos, es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.30 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.30, en promedio, 1.08 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*e) Utilizar tu universidad virtual:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de utilizar su propia universidad virtual, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.53 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.53, en promedio, 1.09 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a elevados.

*f) Visitar otra universidad virtual:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de visitar otra universidad virtual, es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.94, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.94, en promedio, 1.17 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró

dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

g) *Obtener rendimiento del universo Web*: Los alumnos se autoevaluaron en el manejo de la obtención de rendimiento del universo Web, ésta fue favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.71, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 3.71, en promedio, 1.03 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a elevados.



**Gráfico 7. ¿Cómo consideras tu capacidad para utilizar el universo web?**

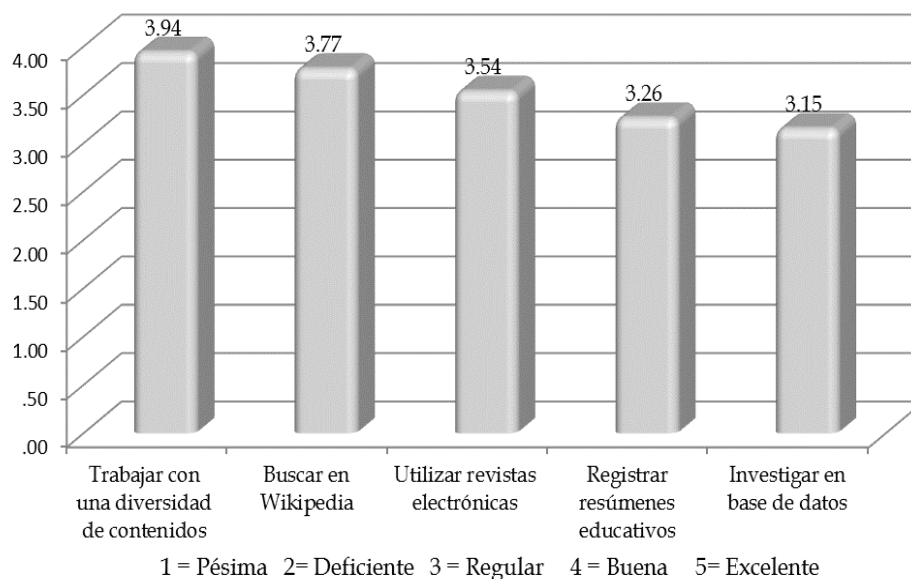
El gráfico 7 muestra, de manera general y de acuerdo a las medias, la autovaloración que los alumnos realizan de sí mismos. En este sentido tenemos

que los alumnos se auto valoran positivamente, en primer lugar su capacidad para utilizar diferentes buscadores (4.25), en segundo lugar colocan la habilidad para identificar sitios apropiados por sus dominios (3.81), el cuarto lugar lo ocupa la habilidad para obtener rendimiento del universo Google (3.71), el quinto lugar corresponde a la habilidad para comparar la efectividad entre dos buscadores. Usar la propia universidad virtual (3.33) se encuentra en el sexto lugar, el séptimo lugar es para la capacidad de efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (3.30), y por último, el octavo lugar es para la habilidad para visitar otra universidad virtual (2.94).

#### **DIMENSIÓN INFORMACIONAL**

16. *¿Cómo consideras tu capacidad en la búsqueda de información?*

El gráfico 8 muestra de manera global la autovaloración que los alumnos realizan de su capacidad de búsqueda de información, la información representada son las medias de su comportamiento. Esta manera encontramos que el aspecto mejor evaluado es el trabajar una diversidad de contenidos (3.94), le sigue la búsqueda en Wikipedia (3.77), utilizar revistas electrónicas ocupan el tercer lugar (3.54), registra resúmenes educativos ocupa el cuarto lugar (3.26), y el último lugar está representado por la investigación en bases de datos (3.15).



**Gráfico 8. ¿Cómo consideras tu capacidad de búsqueda de información?**

**Tabla 9. Estadísticos que valoran la capacidad de búsqueda de la información**

		Trabajar con una diversidad de contenidos	Utilizar revistas electrónicas	Buscar en Wikipedia	Investigar en base de datos	Registrar resúmenes educativos
N	Válidos	288	288	288	287	273
	Perdidos	5	5	5	6	20
Media		3.94	3.54	3.77	3.15	3.26
Error típ. de la media		.053	.060	.060	.194	.066
Mediana		4.00	4.00	4.00	3.00	3.00
Moda		4	4	4	3	4
Desv. típ.		.901	1.025	1.024	3.283	1.083
Varianza		.812	1.051	1.048	10.781	1.173
Asimetría		-.868	-.426	-.803	13.842	-.331
Error típ. de asimetría		.144	.144	.144	.144	.147
Curtosis		1.096	-.369	.255	219.000	-.576
Error típ. de curtosis		.286	.286	.286	.287	.294
Rango		5	4	4	54	4
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		6	5	5	55	5
Suma		1136	1019	1086	905	891
Percentiles	25	3.25	3.00	3.00	2.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00
	75	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00

De acuerdo a la tabla 9, los alumnos realizaron una autoevaluación sobre su capacidad de búsqueda de información. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=pésima, 2=deficiente, 3= regular, 4=buena y 5=excelente, la media

de estas categorías es 3, es decir, regular. La tabla 12 da cuenta de la descripción de los resultados y el gráfico 18 muestra el comportamiento de las medias en cada uno de los rubros evaluados.

Los resultados en relación a la capacidad de los alumnos en la búsqueda de información, muestran lo siguiente:

a) *Trabajar con una diversidad de contenido*: Los alumnos se autoevaluaron en el manejo de una diversidad de contenido de manera favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.94 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.94, en promedio, .901 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

b) *Utilizar revistas electrónicas*: La autoevaluación de los alumnos en el manejo de revistas electrónicas fue favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.54 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.54, en promedio, 1.02 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

c) *Buscar en Wikipedia*: Los alumnos se autoevaluaron en el rubro de búsqueda en Wikipedia, de manera favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.77 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.77, en promedio, 1.024 unidades de la escala. El 50% de los

alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Investigar en bases de datos:* Los alumnos de valoraron de manera favorable en el rubro de investigar en bases de datos. La media de los alumnos está en 3.15, con una desviación de 3.28 unidades de la escala. La categoría que más se repitió es 3 (favorable). La mitad de los alumnos se ubican por encima de 3, y la otra mitad está por debajo de ese valor. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1, “pésima”.

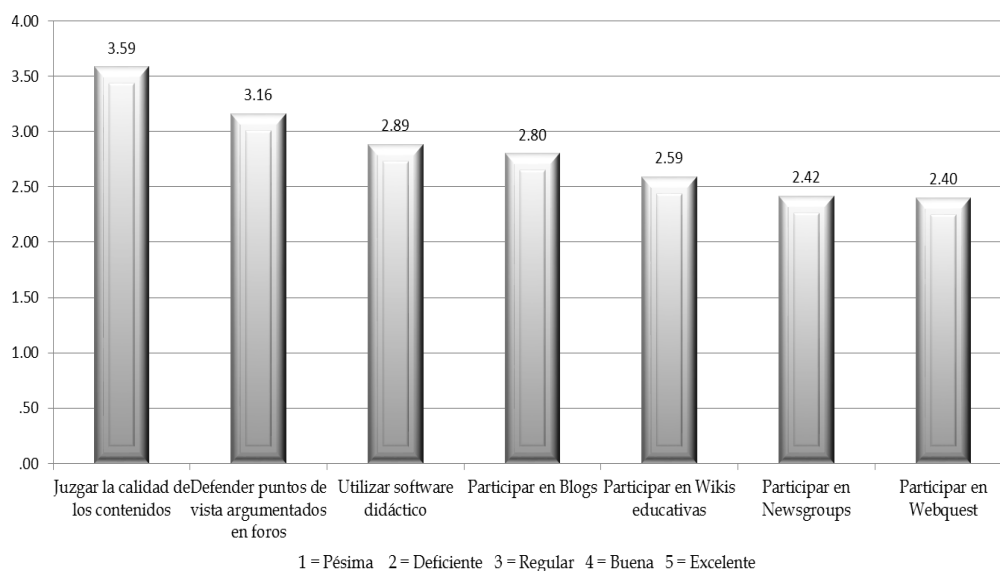
*e) Registrar resúmenes educativos:* Los alumnos de valoraron de manera favorable en el rubro de investigar en bases de datos. La media de los alumnos está en 3.26, con una desviación de 1.08 unidades de la escala. La categoría que más se repitió es 3 (favorable). La mitad de los alumnos se ubican por encima de 4, y la otra mitad está por debajo de ese valor. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1, “pésima”.

## **DIMENSIÓN APRENDIZAJE**

17. *¿En qué grado evalúas tu capacidad para lograr comprensión de información de un texto en papel o en internet, de acuerdo a las siguientes actividades?*

El gráfico 9 muestra el grado en que los alumnos evalúan su capacidad para lograr la comprensión de un texto. En este sentido encontramos que las actividades que llevan a dicha comprensión son en primer lugar el juzgar la

calidad de los contenidos (3.59) y en segundo lugar se encuentra la defensa de puntos de vista argumentados en foros (3.16), valores por encima de la media. Las siguientes actividades se encuentran por debajo de la media y son en tercer lugar el uso de software didáctico (2.89), el cuarto lugar lo ocupa la participación en blogs (2.80), el quinto lugar está ocupado por la participación en wikis educativas (2.59), la participación en Newsgroups ocupa el sexto lugar (2.42) y el último y séptimo lugar corresponde a la participación en Webquest (2.40).



**Gráfico 9 ¿En qué grado evalúas tu capacidad para lograr la comprensión de la información de un texto en internet?**

Los alumnos realizaron una autoevaluación sobre su habilidad para comprender información. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=pésima, 2=deficiente, 3= regular, 4=buena y 5=excelente, la media de estas categorías es 3, es decir, regular. La tabla 10 da cuenta de la descripción de los resultados sobre el comportamiento de las medias en cada uno de los rubros evaluados.

Los resultados en relación a la capacidad de los alumnos en la búsqueda de información, muestran lo siguiente:

**Tabla 10. Estadísticos que evalúan la capacidad de comprensión de la información**

		Juzgar la calidad de los contenidos	Utilizar software didáctico	Participar en Newsgroups	Participar en Blogs	Participar en Webquest	Participar en Wikis educativas	Defender puntos de vista argumentados en foros
N	Válidos	289	288	287	288	288	288	268
	Perdidos	4	5	6	5	5	5	25
Media		3.59	2.89	2.42	2.80	2.40	2.59	3.16
Error típ. de la media		.052	.057	.061	.065	.065	.067	.071
Mediana		4.00	3.00	2.00	3.00	2.00	3.00	3.00
Moda		4	3	2	3	2	2	4
Desv. típ.		.878	.961	1.031	1.110	1.097	1.141	1.156
Varianza		.771	.924	1.062	1.232	1.203	1.301	1.336
Asimetría		-.613	-.077	.366	.137	.330	.193	-.325
Error típ. de asimetría		.143	.144	.144	.144	.144	.144	.149
Curtosis		.534	-.485	-.513	-.728	-.808	-.897	-.800
Error típ. de curtosis		.286	.286	.287	.286	.286	.286	.297
Rango		4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5
Suma		1037	831	694	807	692	747	848
Percentiles	25	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	4.00	3.00	2.00	3.00	2.00	3.00	3.00
	75	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00

a) *Juzgar la calidad de los contenidos*: Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable al juzgar la calidad de los contenidos. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.59 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.59, en promedio, .878 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor.



Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

b) *Utilizar software didáctico*: La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de utilizar software didáctico, es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.89, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.89, en promedio, .961 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

c) *Participar en Newsgroups*: Los alumnos se autoevaluaron de manera desfavorable en la participación de Newsgroups. La categoría que más se repitió es 2.0 (desfavorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.42 (desfavorable). Asimismo, se desvían de 2.42, en promedio, 1.03 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 2.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 5, es decir, excelente. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

d) *Participar en blogs*: La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de utilizar software didáctico, es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.80, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.80, en promedio, 1.11 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la

categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Participar en Webquest:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de utilizar software didáctico, es desfavorable. La categoría que más se repitió es 2.0 (desfavorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.40, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.40, en promedio, 1.09 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 2.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 5, es decir, excelente. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

*e) Participar en wikis educativas:* Para participar en wikis educativas los alumnos se autoevaluaron de manera desfavorable. En promedio, los alumnos se ubican en 2.59 (desfavorable). Asimismo, se desvían de 2.59, en promedio, 1.14 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 2 (desfavorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 3, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 5 (excelente). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a bajos.

*f) Defender puntos de vista argumentados en foros:* Para defender puntos de vista argumentados en foros, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.16 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.16, en promedio, 1.15 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad

se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a elevados.

19. Cuando necesitas analizar textos (periódicos, libros, copias de artículos, textos on-line ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias?

**Tabla 11. Estadísticos sobre la frecuencia de uso de estrategias de análisis de textos**

		Notas al margen	Subrayado	Resumen	Síntesis	Mapa conceptual	Cuadro sinóptico	Exposición	Consultar vocabulario	Comparar información dentro del mismo texto
N	Válidos	289	291	291	290	291	287	290	288	288
	Perdidos	4	2	2	3	2	6	3	5	5
Media		3.02	3.70	3.55	3.33	3.02	2.94	3.27	3.15	3.22
Error típ. de la media		.073	.063	.065	.066	.066	.066	.066	.068	.067
Mediana		3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		4	4	4	3	3	3	3	4	3 <sup>a</sup>
Desv. típ.		1.248	1.081	1.111	1.132	1.125	1.119	1.124	1.156	1.140
Varianza		1.558	1.169	1.234	1.281	1.265	1.252	1.263	1.335	1.300
Asimetría		-.219	-.767	-.492	-.274	-.063	-.003	-.148	-.206	-.310
Error típ. de asimetría		.143	.143	.143	.143	.143	.144	.143	.144	.144
Curtosis		-.995	.099	-.312	-.512	-.691	-.755	-.554	-.790	-.613
Error típ. de curtosis		.286	.285	.285	.285	.285	.287	.285	.286	.286
Rango		4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		874	1077	1034	966	878	844	948	908	927
Percentiles	25	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00	2.25
	50	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

Los resultados a la pregunta 19 se presentan en categorías de frecuencia: 1=nunca, 2=algunas veces al año, 3=1 a 3 veces al mes, 4=1 a 3 veces a la semana

y 5=4 a más veces a la semana. De acuerdo a este rango de frecuencias, la media es 3, es decir de 1 a 3 veces al mes. La tabla 11 muestra los estadísticos de las respuestas a este rubro, el gráfico 20 muestra las medias de cada una de las estrategias reportadas. Las frecuencias de uso de estrategias de análisis de textos se reporta como sigue:

a) *Notas al margen*: La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos favorable. La categoría que más se repitió fue de 4 (3 a más veces por semana) lo que la hace favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 3, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 3.02, con una desviación típica de 1.24 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

b) *Subrayado*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es favorable. La categoría de uso más repetida para el subrayado es de 4 (favorable). La mitad de los alumnos está por encima de 4 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.70 (favorable). Así mismo, se desvían de 3.70, en promedio, 1.08 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

c) *Síntesis*: La frecuencia de uso de esta herramienta tiene una actitud por parte de los alumnos favorable. La categoría que más se repitió fue de 3 (1 a 3 veces al mes) lo que la hace favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 3, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta

herramienta es de 3.33, con una desviación típica de 1.13 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Mapa conceptual:* Al reportar la frecuencia de uso de foros virtuales, los alumnos muestran una actitud favorable. La media reportada para esta herramienta es de 3.02, con una desviación típica de 1.12 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 3 (1 a 3 veces al mes). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 3, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*e) Cuadro sinóptico:* Al reportar la frecuencia de uso del cuadro sinóptico, los alumnos muestran una actitud favorable. La media reportada para esta herramienta es de 2.94, (un poco por debajo de la media) con una desviación típica de 1.11 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 3 (1 a 3 veces al mes). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 3, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*f) Exposición:* Al reportar la frecuencia de uso de la exposición, los alumnos muestran una actitud favorable. La media reportada para esta herramienta es de 3.27, con una desviación típica de 1.12 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 3 (1 a 3 veces al mes). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 3, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la

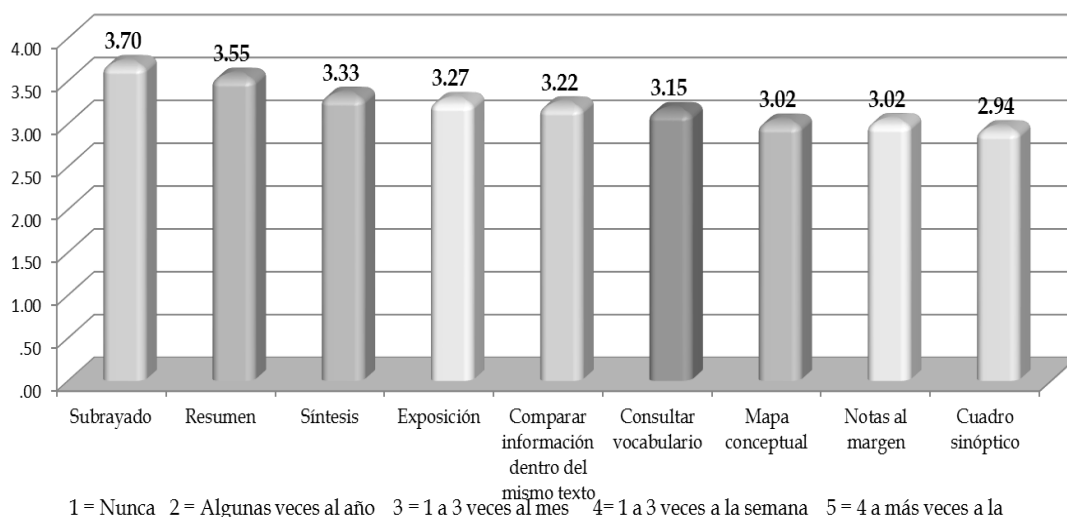
categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*g) Consultar vocabulario:* Al reportar la frecuencia de consulta de vocabulario, los alumnos muestran una actitud favorable. La media reportada para esta herramienta es de 3.15, con una desviación típica de 1.15 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4(1 a 3 veces a la semana). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 3, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más baja para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*h) Comparar información dentro del mismo texto:* La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de esta herramienta es favorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 3 (1 a 3 veces al mes). La mitad de los alumnos está por encima de 3 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.22 (favorable). Así mismo, se desvían de 3.22, en promedio, 1.14 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una baja frecuencia de uso de esta estrategia. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

En el gráfico 10 podemos apreciar que la estrategia más utilizadas por los alumnos es el subrayado (3.70), le sigue el resumen (3.55), la síntesis ocupa el tercer lugar (3.3), la exposición (3.27) tiene el cuarto lugar, el quinto espacio lo ocupa la comparación de información dentro del mismo texto (3.22), el sexto lugar lo tiene la consulta de vocabulario (3.15). El uso del mapa conceptual (3.02)

ocupa el séptimo lugar, las notas al margen tiene el octavo lugar (3.02) y por último, el noveno lugar lo tiene el cuadro sinóptico (2.94).



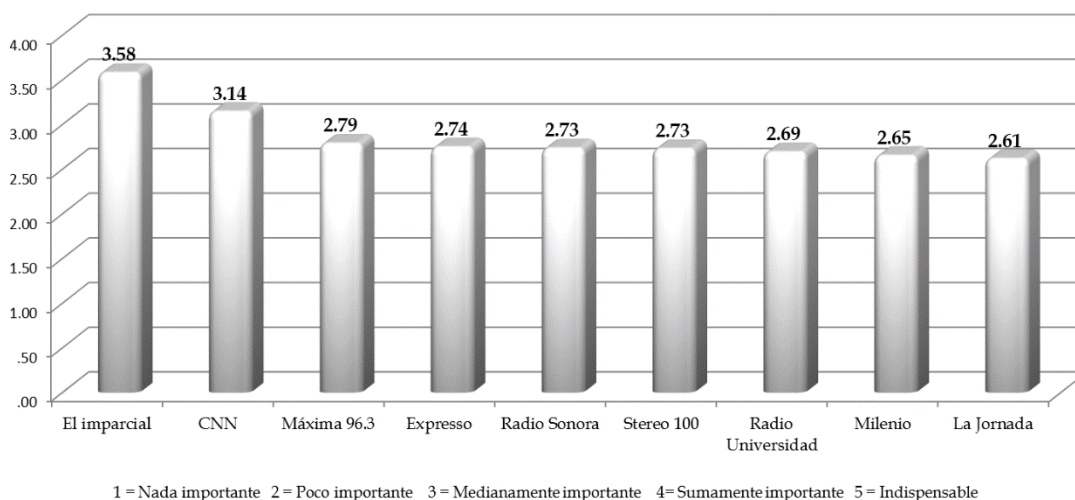
**Gráfico 10. ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias?**

## **DIMENSIÓN CULTURA DIGITAL**

24. De acuerdo al nivel de importancia que tú le asignas a los siguientes programas o medios informativos ¿Cuáles de ellos forman parte de tus redes sociales?

De manera general podemos observar en el gráfico 11 que los medios de comunicación tanto locales como internacionales son evaluados por los alumnos, de acuerdo a su nivel importancia como para considerarlos dentro de sus redes sociales, como sigue: en primer lugar se encuentra El Imparcial (3.58), en segundo lugar lo ocupa CNN (3.14), estos medios de comunicación se encuentran por encima de la media. Por debajo de la media se encuentra el resto de los medios, en el tercer lugar se encuentra la Máxima 96.3 (2.79), el cuarto lugar es de Expreso (2.74), el quinto lugar es para Radio Sonora (2.73) y Estéreo 100 (2.73), en el sexto lugar de acuerdo al nivel de importancia está Radio Universidad

(2.69), Milenio (2.65) ocupa el séptimo lugar y el último y noveno lugar es para la Jornada (2.61). Cabe destacar que los valores por debajo de 3 son considerados de poca importancia.



**Gráfico 11. Importancia otorgada por los alumnos a los medios de comunicación**

Los alumnos realizaron una evaluación de la importancia de los medios para considerarlos dentro de sus redes sociales. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=nada importante, 2=poco importante, 3=medianamente importante, 4=sumamente importante y 5=indispensable, la media de estas categorías es 3, es decir, medianamente importante. La tabla 12 da cuenta de la descripción de los resultados del comportamiento de las medias en cada uno de los medios evaluados.



**Tabla 12. Estadísticos que muestran la importancia que los alumnos otorgan a los medios de comunicación**

		El imparcial	Expresso	CNN	Radio Sonora	Radio Universidad	La Jornada	Estéreo 100	Máxima 96.3	Milenio
N	Válidos	289	286	285	284	284	283	285	285	280
	Perdidos	4	7	8	9	9	10	8	8	13
Media		3.58	2.74	3.14	2.73	2.69	2.61	2.73	2.79	2.65
Error típ. de la media		.067	.067	.069	.060	.061	.065	.066	.072	.072
Mediana		4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Moda		4	2	4	3	3	3	3	3	3
Desv. típ.		1.134	1.128	1.171	1.019	1.031	1.100	1.117	1.222	1.206
Varianza		1.286	1.271	1.370	1.038	1.063	1.209	1.249	1.493	1.454
Asimetría		-.626	.146	-.296	.051	.026	.100	-.053	-.051	.169
Error típ. de asimetría		.143	.144	.144	.145	.145	.145	.144	.144	.146
Curtosis		-.213	-.801	-.818	-.543	-.673	-.866	-.763	-1.002	-.954
Error típ. de curtosis		.286	.287	.288	.288	.288	.289	.288	.288	.290
Rango		4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		1034	785	896	776	764	740	777	794	742
Percentiles	25	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	75	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00

Los resultados en relación a la importancia otorgada por los alumnos a los medios de comunicación para considerarlos dentro sus redes sociales, muestran lo siguiente:

a) *El Imparcial*: A El Imparcial, periódico de circulación regional, los alumnos lo evaluaron de manera favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, este periódico está considerado en un valor de 3.58 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.58, en promedio, 1.13 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor.

Ningún alumno consideró a este medio dentro de la categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

b) *Expresso*: A este periódico de circulación regional, los alumnos lo valoraron de manera desfavorable. La categoría que más se repitió es 2.0 (desfavorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.74, debajo de la media. Asimismo, se desvían de 2.74, en promedio, 1.12 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno consideró a este medio dentro de la categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

c) *CNN*: Los alumnos evaluaron a este noticiero de cobertura internacional de manera favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.14 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.14, en promedio, 1.17 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno consideró a este medio dentro de la categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

d) *Radio Sonora*: Radio Sonora, es una radiodifusora creada por el gobierno del Estado de Sonora y de cobertura estatal. La valoración que hicieron los alumnos de esta radiodifusora es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.73, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.73, en promedio, 1.01 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno consideró a este medio dentro de la

categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Radio Universidad:* Radio Universidad es una radiodifusora de la Universidad de Sonora, la universidad pública más importante del Estado de Sonora. La valoración que hicieron los alumnos de esta radiodifusora es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.69, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.69, en promedio, 1.03 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno consideró a este medio dentro de la categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) La Jornada:* La Jornada, es un periódico de circulación nacional y publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La valoración que hicieron los alumnos de esta periódico es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.61, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.61, en promedio, 1.10 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno consideró a este medio dentro de la categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*f) Estéreo 100:* Estéreo 100, es una radiodifusora comercial local. La valoración que hicieron los alumnos de esta radiodifusora es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.73, un poco

por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.73, en promedio, 1.11 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno consideró a este medio dentro de la categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*f) Máxima 96.3* Máxima 96.3, es una radiodifusora comercial local. La valoración que hicieron los alumnos de esta radiodifusora es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.79, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.79, en promedio, 1.22 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno consideró a este medio dentro de la categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*f) Milenio:* Milenio, es una un noticiero de la televisión por paga. La valoración que hicieron los alumnos de este noticiero es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 2.65, un poco por debajo de la media (favorable). Asimismo, se desvían de 2.65, en promedio, 1.20 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno consideró a este medio dentro de la categoría 1, es decir, nada importante. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

### 4.1.2.2 Competencia medial

#### DIMENSIÓN CAPACIDAD CRÍTICA DE LOS MEDIOS FASE ANALÍTICA

11. *¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios de comunicación para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo?*

**Tabla 13. Estadísticos que analizan el uso de medios para mantenerse informado**

		a. Radio	b. Televisión	periódico de papel	d. Semanaarios en papel	e. Revistas de papel	f.Popcast	g.Programas de T.V. en internet o celular	h. Periódicos en línea
N	Válidos	287	288	288	282	284	282	285	284
	Perdidos	6	5	5	11	9	11	8	9
Media		3.87	4.17	3.74	2.26	2.94	1.84	3.94	3.85
Error típ. de la media		.071	.063	.066	.072	.069	.071	.073	.070
Mediana		4.00	5.00	4.00	2.00	3.00	1.00	4.00	4.00
Moda		5	5	4	1	3	1	5	5
Desv. típ.		1.207	1.068	1.114	1.213	1.166	1.199	1.235	1.180
Varianza		1.458	1.140	1.240	1.472	1.360	1.437	1.524	1.391
Asimetría		-.955	-1.337	-.744	.571	.016	1.260	-.953	-.894
Error típ. de asimetría		.144	.144	.144	.145	.145	.145	.144	.145
Curtosis		-.020	1.134	-.004	-.713	-.748	.375	-.178	.003
Error típ. de curtosis		.287	.286	.286	.289	.288	.289	.288	.288
Rango		4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		1110	1202	1076	636	834	519	1122	1094
Percentiles	25	3.00	4.00	3.00	1.00	2.00	1.00	3.00	3.00
	50	4.00	5.00	4.00	2.00	3.00	1.00	4.00	4.00
	75	5.00	5.00	5.00	3.00	4.00	2.00	5.00	5.00

Los resultados a la pregunta 11 se presentan en categorías de frecuencia: 1=nunca, 2=algunas veces al año, 3=1 a 3 veces al mes, 4=1 a 3 veces a la semana y 5=4 a más veces a la semana. De acuerdo a este rango de frecuencias, la media es 3, es decir de 1 a 3 veces al mes. Las frecuencias de uso de medios de

comunicación para mantenerse informado se reporta como sigue y las podemos observar en la tabla 13:

a) *Radio*: La frecuencia de uso de este medio tiene una actitud por parte de los alumnos bastante favorable. La categoría que más se repitió fue de 5 (4 o más veces por semana) lo que la hace muy favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 4, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 3.87, con una desviación típica de 1.20 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

b) *Televisión*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de este medio es favorable. La categoría de uso más repetida para la televisión es de 5 (muy favorable). La mitad de los alumnos está por encima de 5 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 4.17 (favorable). Así mismo, se desvían de 4.17, en promedio, 1.06 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

c) *Periódico en papel*: La frecuencia de uso de este medio tiene una actitud por parte de los alumnos favorable. La categoría que más se repitió fue de 4 (1 a 3 veces por semana) lo que lo hace favorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 4, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 3.74, con una desviación típica de 1.11 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “nunca” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

d) *Semanarios en papel*: Al reportar la frecuencia de uso de semanarios en papel, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para este medio es de 2.26, con una desviación típica de 1.21 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 2, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para este medio. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

e) *Revistas en papel*: Al reportar la frecuencia de uso de las revistas en papel, los alumnos muestran una actitud favorable. La media reportada para esta herramienta es de 2.94, con una desviación típica de 1.16 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 3 (1 a 3 veces al mes). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 3, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más baja para este medio. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

f) *Popcast*: Al reportar la frecuencia de uso de los Popcast, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para esta herramienta es de 1.84, con una desviación típica de 1.19 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 1, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

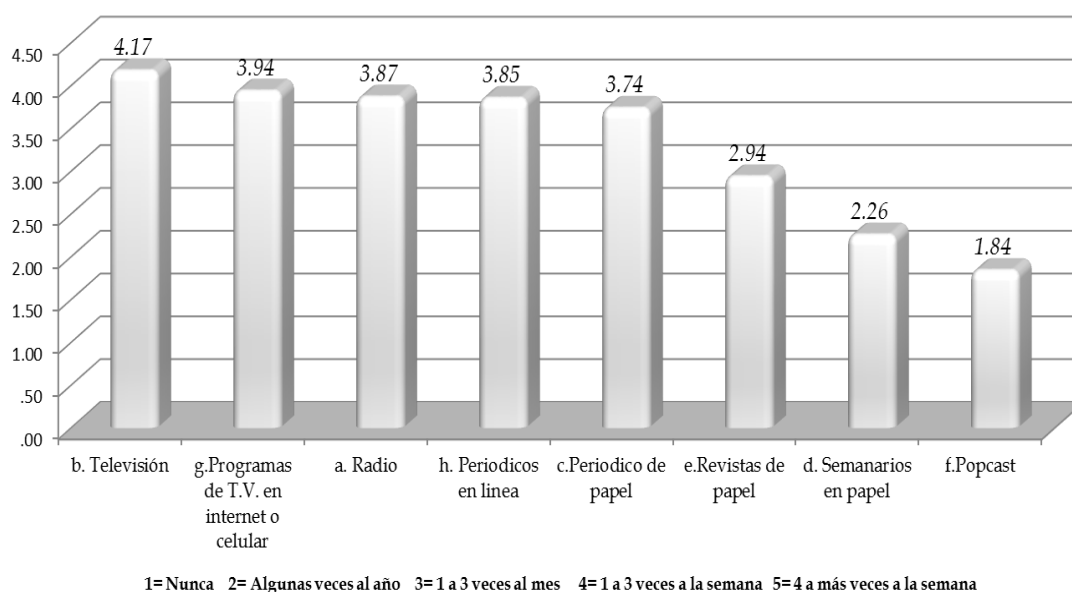
g) *Programas de T.V. en internet o celular*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de este medio es favorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 5 (4 a más veces a la semana). La

mitad de los alumnos está por encima de 4 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.94 (favorable). Así mismo, se desvían de 3.94, en promedio, 1.23 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una baja frecuencia de uso de programas de T.V. en internet o celular Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

*h) Periódico en línea:* La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso de este medio es favorable. La categoría más repetida en esta herramienta es de 5 (4 a más veces a la semana). La mitad de los alumnos está por encima de 4 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 3.85 (favorable). Así mismo, se desvían de 3.85, en promedio, 1.18 unidades de la escala. Ningún alumno reportó una baja frecuencia de uso del periódico en línea. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores altos.

El gráfico 12 refleja la frecuencia media de uso de medios de información para mantenerse informado. Así el medio por excelencia es la televisión con el primer lugar (4.17), el segundo lugar lo ocupa los programas de T.V en internet y celular (3.94), el tercer lugar está representado por la Radio (3.87), los periódicos en línea (3.85) ocupan el cuarto lugar, el quinto lugar es para los periódico en papel (3.74), las revistas en papel tiene el sexto lugar (2.94), el séptimo lugar es para los semanarios en papel y por último, el octavo lugar está representado por los Popcast (1.84).





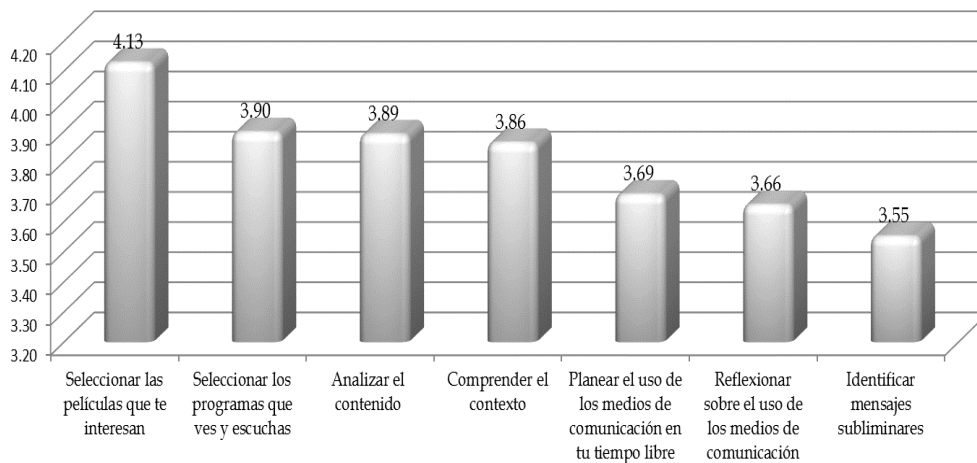
**Gráfico 12. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios de comunicación para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo?**

#### DIMENSIÓN CAPACIDAD CRÍTICA DE LOS MEDIOS FASE REFLEXIVA

21. *¿En qué grado valoras tu capacidad para usar los medios de comunicación en relación a las siguientes actividades?*

En el siguiente gráfico 13, podemos observar la autoevaluación que los alumnos realizaron de sí mismos en el uso de los medios de comunicación. Las medias representadas en la gráfica dan cuenta que en la habilidad mejor valorada es la selección de películas de acuerdo a su interés (4.13), la selección de programas para ver y escuchar se encuentra en segundo lugar (3.90), en tercer lugar está la capacidad para analizar el contenido (3.89), comprender el contexto (3.86) ocupa el cuarto lugar, la planeación del uso de los medios en el tiempo libre tiene el quinto lugar (3.69), en sétimo lugar está la reflexión sobre los medios (3.66) y en

el último lugar, ocupando el octavo espacio, encontramos la habilidad para identificar mensajes subliminares (3.55).



**Gráfico 13. Capacidad para usar los medios de comunicación**

Los alumnos realizaron una autoevaluación sobre su capacidad reflexiva para usar los medios de comunicación. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=pésima, 2=deficiente, 3= regular, 4=buena y 5=excelente, la media de estas categorías es 3, es decir, regular. La tabla 14 da cuenta de la descripción de los resultados del comportamiento de las medias en cada uno de los rubros evaluados.

Los resultados en relación a la capacidad de los alumnos en la búsqueda de información, muestran lo siguiente:

a) Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación: Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable al reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.66 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.66, en

promedio, .864 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

**Tabla 14. Estadísticos de autovaloración de la capacidad para usar los medios de comunicación**

		Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	Seleccionar los programas que ves y escuchas	Seleccionar las películas que te interesan	Comprender el contexto	Analizar el contenido	Identificar mensajes subliminales
N	Válidos	290	290	290	290	289	290	289
	Perdidos	3	3	3	3	4	3	4
Media		3.66	3.69	3.90	4.13	3.86	3.89	3.55
Error típ. de la media		.051	.055	.053	.049	.050	.050	.059
Mediana		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Moda		4	4	4	4	4	4	4
Desv. típ.		.864	.941	.902	.841	.851	.857	.999
Varianza		.746	.886	.813	.707	.724	.735	.998
Asimetría		-.796	-.422	-.508	-.702	-.719	-.681	-.560
Error típ. de asimetría		.143	.143	.143	.143	.143	.143	.143
Curtosis		1.067	-.241	-.215	.010	.946	.668	.077
Error típ. de curtosis		.285	.285	.285	.285	.286	.285	.286
Rango		4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5
Suma		1060	1070	1130	1197	1116	1128	1026
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00

b) *Planear el uso de los medios de comunicación en el tiempo libre*: La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de planear el uso de los medios de comunicación, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable).

En promedio, los alumnos se ubican en 3.69 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.69, en promedio, .941 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*c) Seleccionar los programas que ves y escuchas:* Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable en la selección de programas que ven y escuchan. La categoría que más se repitió es 4 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.90 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.90, en promedio, .902 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Seleccionar películas:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de seleccionar películas, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 4.13 (favorable). Asimismo, se desvían de 4.13, en promedio, .841 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*d) Comprender el contexto:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de comprender el contexto, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.86 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.86, en promedio, .851 unidades de la

escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésima. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

e) *Analizar el contenido*: Para analizar el contenido, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.89 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.89, en promedio, .857 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

f) *Identificar mensajes subliminarios*: Para identificar mensajes subliminarios, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.55 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.55, en promedio, .999 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a elevados.

#### **DIMENSIÓN CAPACIDAD CRÍTICA DE LOS MEDIOS FASE ÉTICA**

22. *¿Qué tan eficiente te consideras para realizar las siguientes actividades en relación a medios como la radio, televisión, internet, periódico u otros?*

Los alumnos realizaron una autoevaluación sobre sus habilidades críticas con respecto a los medios de información. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=pésima, 2=deficiente, 3= regular, 4=buena y 5=excelente, la media de estas categorías es 3, es decir, regular. La tabla 15 da cuenta de la descripción de los resultados del comportamiento de las medias en cada uno de los rubros evaluados.

*Tabla 15. Estadísticos de autovaloración de la capacidad del uso crítico de los medios*

		Identificar información oculta	Identificar los motivos de información presentada con calificativos	Advertir información presentada de manera incompleta	Identificar la ausencia de datos	Uso de los medios como tribuna	Inducen las respuestas en una entrevista
N	Válidos	287	286	284	286	285	284
	Perdidos	6	7	9	7	8	9
Media		3.30	3.37	3.53	3.63	3.56	3.60
Error típ. de la media		.055	.052	.055	.058	.058	.058
Mediana		3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Moda		3	3	4	4	4	4
Desv. típ.		.939	.873	.922	.978	.972	.980
Varianza		.882	.761	.851	.957	.945	.961
Asimetría		-.402	-.327	-.314	-.537	-.570	-.606
Error típ. de asimetría		.144	.144	.145	.144	.144	.145
Curtosis		-.052	.117	-.073	-.014	.021	.344
Error típ. de curtosis		.287	.287	.288	.287	.288	.288
Rango		4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5
Suma		947	965	1002	1038	1014	1023
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

a) *Identificar información oculta*: Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable al identificar información oculta. La categoría que más se repitió es 3.0

(favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.30 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.30, en promedio, .939 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*b) Identificar los motivos de la información presentada con calificativos:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de identificar los motivos de la información presentada con calificativos, es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.37 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.37, en promedio, .873 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*c) Advertir información presentada de manera incompleta:* Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable en la capacidad para advertir información presentada de manera incompleta. La categoría que más se repitió es 4 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.53 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.53, en promedio, .922 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Identificar ausencia de datos:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de identificar ausencia de datos, es favorable. La categoría que

más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.63 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.63, en promedio, .978 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

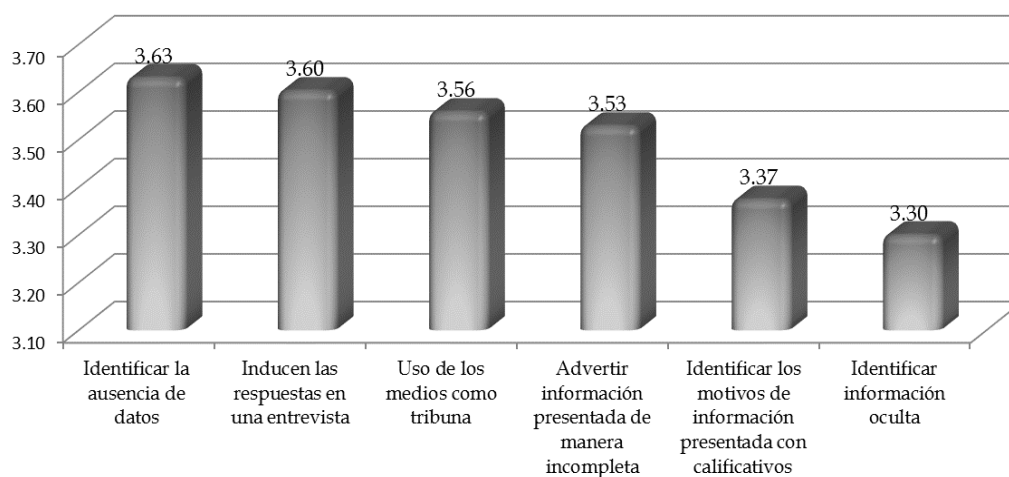
*d) Uso de los medios como tribuna:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de identificar cuando los medios se usan como tribunas, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.56 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.56, en promedio, .972 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*e) Identificar cuando se inducen las respuestas en una entrevista:* En esta categoría, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.60 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.60, en promedio, .980 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

El gráfico 14, muestra de manera global la valoración que los alumnos hicieron de su uso crítico de los medios. Así la habilidad para identificar la ausencia de datos ocupa el primer lugar (3.63), el segundo lugar es para la habilidad para



identificar cuando inducen las respuestas en una entrevista (3.60), el tercer lugar es para la habilidad de identificar cuando se utilizan los medios como tribuna (3.56), el cuarto lo ocupa el advertir cuando la información se presenta de manera incompleta (3.53), el quinto lugar es otorgado para la capacidad para identificar los motivos por los cuales la información es presentada con adjetivos calificativos (3.37), y el último lugar lo ocupa la habilidad para identificar información oculta (3.30).



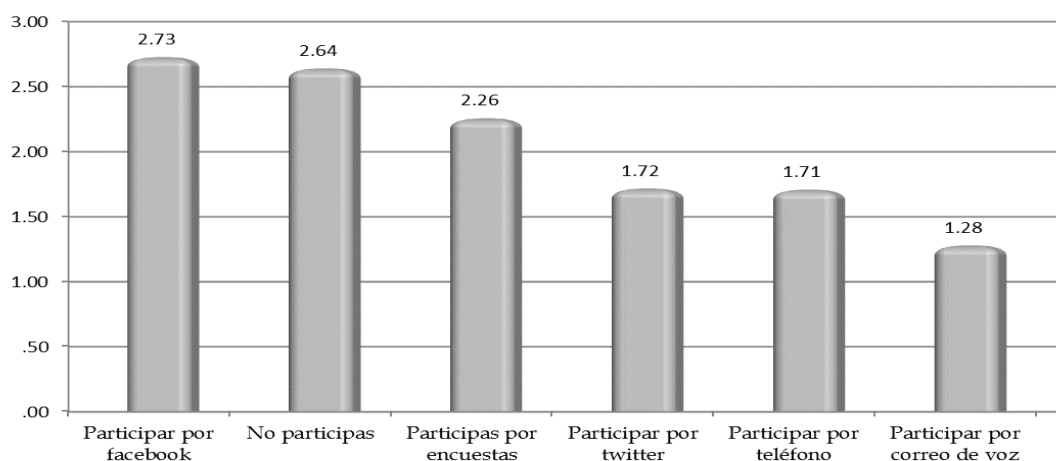
**Gráfico 14. Capacidad del uso crítico de los medios**

#### **DIMENSIÓN UTILIZACIÓN DE LOS MEDIOS FASE INTERACTIVA**

*13. Cuando lees, escuchas o ves un noticiero y éstos te invitan a participar ¿Cuál es la forma en que lo haces?*

El gráfico 15 muestra la frecuencia media de participación en los medios de comunicación. Los compartimientos de los alumnos en relación a la participación

se encuentran por debajo de lo esperado. Aun así, en primer lugar podemos observar que Facebook (2.73) es la forma de participación más recurrida, en segundo lugar está la opción de no participar (2.64), la participación por encuesta tiene el tercer lugar (2.26), el cuarto lugar está representado por la participación en Twitter (1.72), el quinto lugar es para la participación por teléfono (1.71), y en el último lugar los alumnos participan por correo de voz (1.28).



**Gráfico 15. Frecuencia de formas de participación en la noticia**

Los resultados a la pregunta 13 se presentan en categorías de frecuencia: 1=nunca, 2=algunas veces al año, 3=1 a 3 veces al mes, 4=1 a 3 veces a la semana y 5=4 a más veces a la semana. De acuerdo a este rango de frecuencias, la media es 3, es decir de 1 a 3 veces al mes. Las frecuencias de participación en medios de comunicación se reporta como sigue y las podemos observar en la tabla 16.

**Tabla 16. Estadísticos que analizan la frecuencia de formas de participación en la noticia**

		Participar por correo de voz	Participar por teléfono	Participar por twitter	Participas por encuestas	Participar por Facebook	No participas
N	Válidos	282	285	283	284	283	223
	Perdidos	11	8	10	9	10	70
Media		1.28	1.71	1.72	2.26	2.73	2.64
Error típ. de la media		.036	.065	.065	.071	.085	.095
Mediana		1.00	1.00	1.00	2.00	3.00	3.00
Moda		1	1	1	1	1	1
Desv. típ.		.611	1.102	1.097	1.204	1.429	1.413
Varianza		.373	1.214	1.203	1.450	2.043	1.997
Asimetría		2.400	1.551	1.358	.448	.099	.318
Error típ. de asimetría		.145	.144	.145	.145	.145	.163
Curtosis		5.759	1.557	.803	-.863	-1.317	-1.187
Error típ. de curtosis		.289	.288	.289	.288	.289	.324
Rango		3	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1
Máximo		4	5	5	5	5	5
Suma		361	487	486	641	772	589
Percentiles	25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	50	1.00	1.00	1.00	2.00	3.00	3.00
	75	1.00	2.00	2.00	3.00	4.00	4.00

a) *Correo de voz*: La frecuencia de participación por correo de voz tiene una actitud por parte de los alumnos bastante desfavorable. La categoría que más se repitió fue de 1 (nunca) lo que la hace desfavorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 1, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 1.28, con una desviación típica de .611 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “4 a más veces por semana” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

b) *Teléfono*: La interpretación de las respuestas de los alumnos con relación a la frecuencia de uso del teléfono para participar es desfavorable. La categoría de uso más repetida para la televisión es de 1(desfavorable). La mitad de los

alumnos está por encima de 1 y el resto por debajo de este valor. En promedio, los alumnos se ubican en 1.71 (desfavorable). Así mismo, se desvían de 1.71, en promedio, 1.10 unidades de la escala. Ningún alumno optó por “4 a más veces por semana” en las categorías de frecuencia de uso. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

c) *Twitter*: La frecuencia de uso de este medio tiene una actitud por parte de los alumnos desfavorable. La categoría que más se repitió fue de 1 (nunca) lo que lo hace desfavorable. El 50% de los alumnos se ubican por encima de 1, el resto de los alumnos por debajo de este valor. El promedio de uso de esta herramienta es de 1.72, con una desviación típica de 1.09 unidades de la escala. Ningún alumno optó por categoría más alta en la frecuencia de participación. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

d) *Encuestas*: Al reportar la frecuencia de participación por encuestas, los alumnos muestran una actitud desfavorable. La media reportada para este medio es de 2.26, con una desviación típica de 1.20 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 2, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para este medio. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

e) *Facebook*: Al reportar la frecuencia de participación en la noticia por medio de Facebook, los alumnos muestran una actitud favorable. La media reportada para esta herramienta es de 2.73, con una desviación típica de 1.42 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 3, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún

alumno optó por la categoría más alta para esta forma de participación en los medios. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

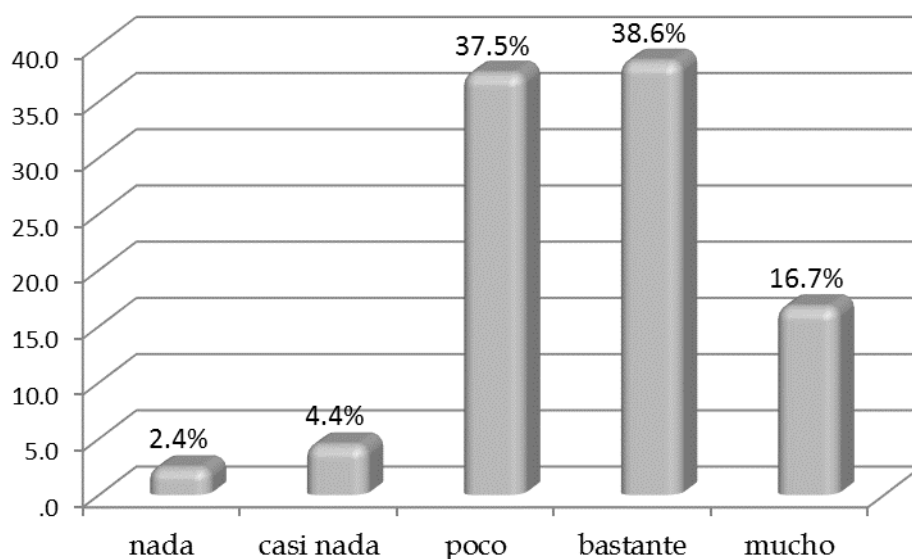
*f) No participa:* Al reportar la frecuencia de no participación en los medios, los alumnos muestran una actitud favorable. La media reportada para esta herramienta es de 2.64, con una desviación típica de 1.41 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 1(nunca). El 50% de los alumnos se ubica por encima del valor 3, el otro 50% se ubica por debajo de ese valor. Ningún alumno optó por la categoría más alta para esta herramienta. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a bajos.

### **4.1.2.3 Literacidad crítica hipertextual**

En esta sección la descripción se basa en el gusto por la lectura, los tipos de textos que gustan leer los alumnos, el promedio de lecturas de tipo académico que los estudiantes hacen y el formato que éstos tienen, es decir, si el formato es en papel o digital. Se describen además, las estrategias de lectura crítica hipertextual.

#### *1. ¿Te gusta leer?*

De los alumnos encuestados sólo al 16.7% de los alumnos les gusta leer mucho, en tanto que el 38.6% reporta que le gusta leer bastante. En un término de poco se encuentran el 37.9%, mientras que casi nada está representado por el 4.4% y nada por el 2.4%. Ver el gráfico 16.



**Gráfico 16. ¿Te gusta leer?**

## 2. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

En la tabla 4. Tenemos información proporcionada por los alumnos con relación al gusto por la lectura. Para ello, los sujetos tenían para evaluar a los periódicos, las revistas científicas, libros de ficción, poesía, comics, revistas comerciales, libros de no ficción y blogs. La actitud del gusto comprendía desde 1=nada, 2=casi nada, 3=poco, 4=bastante y 5=mucho. De acuerdo a este rango tenemos una media de 3. En este sentido podemos decir que en cuanto a:

a) *Periódicos*: El gusto por leer periódicos es favorable. La categoría que más se repitió fue 3 (poco). Cincuenta por ciento de los sujetos está por encima de 3 y el restante 50% queda por debajo de este valor (media). En promedio, los alumnos se ubican en 3 (poco). Así mismo, se desvía en 3, en promedio .870 unidades de la

escala. Ningún alumno opinó que su gusto por leer periódicos se ubicaba en la escala “nada”. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a elevados.

**Tabla 4. Estadísticos de tipos de preferencias de lectura**

		Leer periódicos	Revista científica	Libros de ficción	Poesía	Comics	Revistas comerciales	Libros no ficción	Blogs
N	Válidos	290	285	285	282	281	281	279	283
	Perdidos	3	8	8	11	12	12	14	10
Media		3.36	3.24	3.00	2.58	2.40	2.97	3.35	3.14
Error típ. de la media		.051	.061	.077	.072	.074	.068	.067	.070
Mediana		3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00	3.00
Moda		3	3	3	3	1	3	4	4
Desv. típ.		.870	1.024	1.304	1.203	1.238	1.137	1.115	1.183
Varianza		.758	1.049	1.701	1.448	1.533	1.292	1.244	1.398
Asimetría		-.141	-.254	-.099	.192	.456	-.253	-.422	-.289
Error típ. de asimetría		.143	.144	.144	.145	.145	.145	.146	.145
Curtosis		.207	-.373	-1.075	-1.029	-.857	-.776	-.504	-.749
Error típ. de curtosis		.285	.288	.288	.289	.290	.290	.291	.289
Rango		4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		975	923	854	727	674	835	936	889
Percentiles	25	3.00	3.00	2.00	2.00	1.00	2.00	3.00	2.00
	50	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00	3.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00

b) *Revista científica*: El gusto por leer revistas científicas es favorable. La categoría que más se repitió fue 3 (poco). De los sujetos entrevistados, 50% de ellos están por encima del valor de 3 y el resto del 50% de ellos por debajo de este valor (media). En promedio los alumnos se ubican en 3.24 (poco), y se desvían de éste valor en un promedio de 1.02 unidades de la escala. Ningún alumno optó por la opción “nada” en su gusto por leer revistas científicas. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a elevados. De los alumnos entrevistados 8 no contestaron.

c) *Libros de ficción*: En general, los alumnos tienen una actitud media favorable (3) a la hora de leer libros de ficción. De los alumnos entrevistados, el 50% de ellos están por encima del valor de 3 y el resto del 50% de ellos por debajo de este valor (media). En promedio, los alumnos se ubican en 3 (poco) en su gusto por leer este tipo de texto, y se desvían en promedio 1.30 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios. De los alumnos entrevistados 8 no respondieron a la pregunta.

d) *Poesía*: Los alumnos muestran una actitud desfavorable en su gusto por leer este tipo de texto. De los alumnos entrevistados, el 50% de ellos están por encima del valor de 3 y el resto del 50% de ellos se encuentra por debajo de este valor (media). De los alumnos encuestados, en promedio optaron por 2.58 (casi nada), y se desvían en promedio 1.20 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores por debajo de la media. Los alumnos que no respondieron a este inciso de la pregunta fueron 11.

d) *Comics*: La interpretación para este tipo de texto en cuanto al gusto por la lectura es de desfavorable. En promedio, los alumnos se ubican en 2.40 (casi nada). Así mismo, se desvían de 2.40, en promedio, en 1.23 unidades de la escala. La categoría que más se repite es 1 (nada). Cincuenta por ciento de los alumnos se encuentran por encima de 2 (casi nada), y el resto del cincuenta por ciento por debajo de este valor. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores bajos.

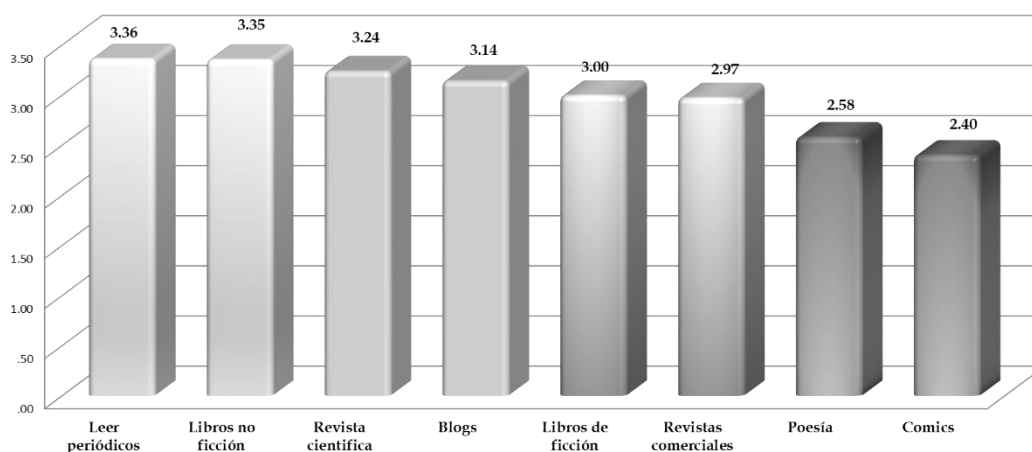
e) *Revistas comerciales*: Los alumnos muestran una actitud más hacia lo favorable en relación a su gusto por leer revistas comerciales. La categoría más repetida es 3 (poco). En promedio, los alumnos presentan un gusto ubicado en 2.97, con una



desviación de 1.13 unidades de la escala. La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 3 (poco) y el resto por debajo de este valor. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

f) *Libros de no ficción*: En relación a los libros de no ficción, los alumnos muestran una actitud favorable en su gusto por leer este tipo de textos. La categoría más repetida es 4 (bastante). En la puntuación media es de 3.35, con una desviación en promedio de 1.11 de las unidades de la escala. La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4 (bastante) y el resto por debajo de esta valor (media). Las puntuaciones tiene la tendencia a tener valores elevados.

g) *Blogs*: Los alumnos muestran una actitud positiva para leer blogs. La categoría más repetida es 4 (bastante). En la puntuación media es de 3.14, con una desviación en promedio de 1.18 de las unidades de la escala. La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 3 (poco) y el resto por debajo de esta valor (media). Las puntuaciones tiene la tendencia a tener valores medios.



**Gráfico 17. ¿Qué es lo que más te gusta leer?**

De manera general, el gráfico 17 muestra cuáles son las preferencias de lectura. Así vemos que por encima de la media en primer lugar prefieren leer periódicos

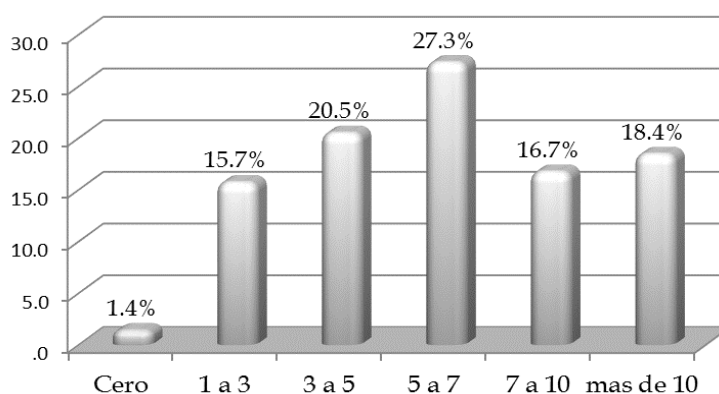
(3.36), en segundo lugar están los libros de no ficción (3.35), el tercer lugar lo ocupan las revistas científicas (3.24), los Blogs (3.14) tienen el cuarto lugar, le siguen con el quinto lugar los libros de ficción (3). Los resultados por debajo de la media son, y le corresponde al sexto lugar, las revistas comerciales (2.97), la poesía (2.58) ocupa el séptimo lugar y por último en el octavo lugar están los comics (2.40).

6. *En tus cursos académicos ¿Cuál es el promedio de artículos académicos (libros, copias, revistas, etc.) que lees al mes?*

**Tabla 5. Promedio de artículos al mes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cero	4	1.4	1.4
	1 a 3	46	15.7	17.1
	3 a 5	60	20.5	37.5
	5 a 7	80	27.3	64.8
	7 a 10	49	16.7	81.6
	más de 10	54	18.4	100.0
	Total	293	100.0	

El promedio más alto de artículos académicos leídos al mes es de 27.3%, es decir, de 5 a 7 artículos. Le sigue el 20.5% que representa de 3 a 5 artículos académicos; el tercer lugar está el 18.4% que representa más de 10 artículos académicos. De 7 a 10 artículos académicos está representado por el 16.7%, al que le sigue el 15.7%, es decir, de 1 a 3 artículos académicos al mes. Por último se encuentra el 1.4% que representa el no leer ningún artículo académico al mes.



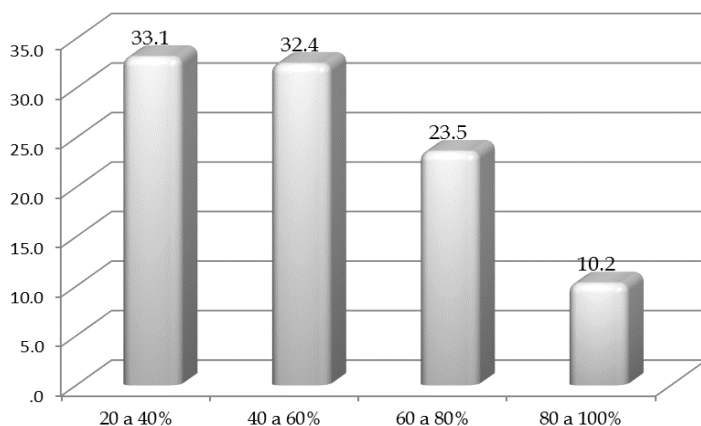
**Gráfico18. Promedio de artículos al mes**

7. *¿De los artículos académicos que lees al mes cuántos están en formato papel?*

**Tabla 3. Artículos en papel**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20 a 40%	97	33.1	33.3	33.3
	40 a 60%	95	32.4	32.6	66.0
	60 a 80%	69	23.5	23.7	89.7
	80 a	30	10.2	10.3	100.0
	Total	291	99.3	100.0	
Perdidos	Sistema	2	.7		
	Total	293	100.0		

Los alumnos manifiestan que de los artículos académicos leídos al mes, el 33.1% se encuentran en la primera opción, es decir del 20 al 40% se encuentran en formato de papel. El 32.4% de los alumnos considera que del 40 al 60% de las veces los artículos se encuentran en formato de papel. El 23.5% de los alumnos opinan que del 60 al 80% de las ocasiones, los artículos de encuentran en papel, mientras que sólo el 10.2% de ellos opinan que del 80 al 100% de los artículos se encuentran en formato de papel.



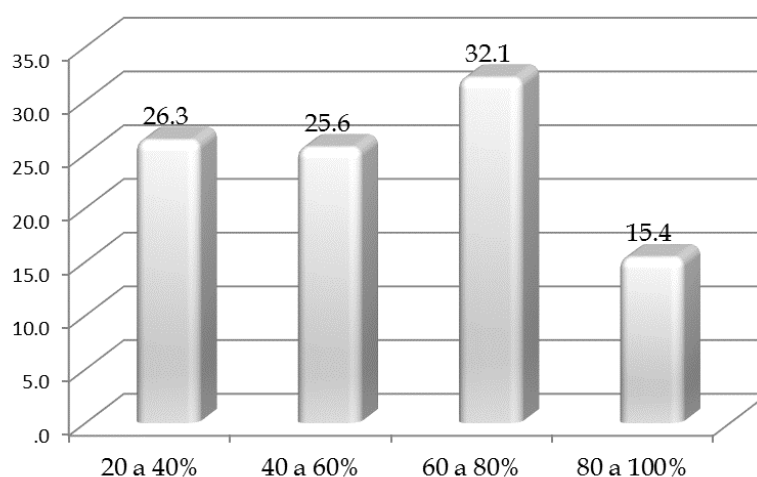
**Gráfico 19. ¿De los artículos académicos leídos al mes, cuántos están en formato de papel?**

8. ¿De los artículos académicos que lees al mes, cuántos están en formato digital?

**Tabla 6. Artículos en formato digital**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 20 a 40%	77	26.3	26.5	26.5
40 a 60%	75	25.6	25.8	52.2
60 a 80%	94	32.1	32.3	84.5
80 a	45	15.4	15.5	100.0
Total	291	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	2	.7		
Total	293	100.0		

Los alumnos que reportan que de los artículos que leen al mes se encuentran entre el 80 al 100% en formato digital están representados por el 15.4%. Quienes piensan que se encuentran entre el 60 y el 80% en formato digital están representados por el 32.1%. Los que han experimentado que los artículos académicos se encuentran entre el 40 y el 60% en formato digital están representados por el 25.6%. Mientras que el 26.3% de los alumnos opinan que el formato digital está representado del 20 al 40% de las veces.

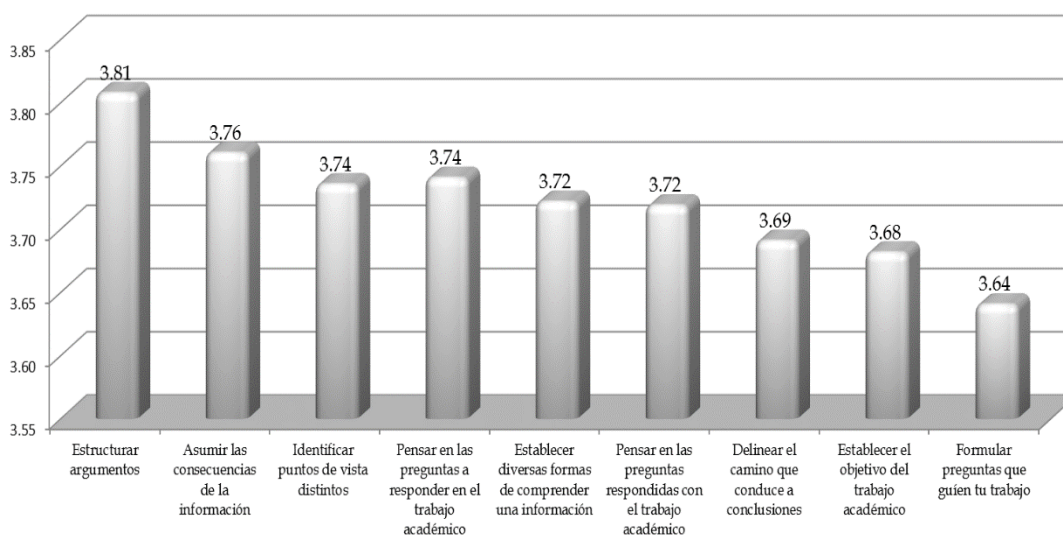


**Gráfico20. ¿De los artículos leídos al mes cuántos están en formato digital?**

9. *La realización de un trabajo académico (monografías, biografías, textos periodísticos, reseñas, ensayos u otros), requieren que ejercites ciertas habilidades, ¿En qué grado evalúas dichas habilidades de acuerdo a las siguientes actividades?*

En el gráfico 21 podemos observar la autovaloración que los alumnos en la realización de trabajos académicos. Para los alumnos la habilidad para estructurar argumentos está en primer lugar (3.81), en segundo lugar está el asumir las consecuencias de la información (3.76), las habilidades para identificar puntos de vista distintos (3.74) y pensar en las preguntas a responder en el trabajo (3.74) se encuentran en el tercer lugar. El cuarto lugar está representado por el establecer diversas formas de comprender una información (3.72) y el pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico (3.72); el quinto espacio lo ocupa el delinear el camino que conduce a conclusiones (3.69), el establecer el objetivo del trabajo académico (3.68) ocupa el penúltimo lugar, el

último y séptimo lugar está representado por la formulación de preguntas que guíen el trabajo académico (3.64).



**Gráfico 21. Habilidades en la realización de trabajos académicos**

Los alumnos realizaron una autoevaluación sobre sus habilidades en la realización de trabajos académicos. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=pésima, 2=deficiente, 3= regular, 4=buena y 5=excelente, la media de estas categorías es 3, es decir, regular. La tabla 7 da cuenta de la descripción de los resultados en cada uno de los rubros evaluados.

a) Establecer el objetivo del trabajo: Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable al establecer el objetivo del trabajo. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.68 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.68, en promedio, .798 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

**Tabla 7. Estadísticos que miden las habilidades en la realización de trabajos académicos**

		Establecer el objetivo del trabajo académico	Formular preguntas que guíen tu trabajo	Delinear el camino que conduce a conclusiones	Establecer diversas formas de comprender una información	Estructurar argumentos	Asumir las consecuencias de la información	Identificar puntos de vista distintos	Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico	Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico
N	Válidos	292	292	291	291	291	292	291	289	288
	Perdidos	1	1	2	2	2	1	2	4	5
Media		3.68	3.64	3.69	3.72	3.81	3.76	3.74	3.74	3.72
Error típ. de la media		.047	.049	.047	.048	.047	.046	.047	.046	.047
Mediana		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Moda		4	4	4	4	4	4	4	4	4
Desv. típ.		.798	.844	.801	.815	.795	.785	.794	.790	.801
Varianza		.637	.712	.642	.664	.632	.616	.630	.623	.642
Asimetría		-.343	-.241	-.355	-.257	-.471	-.538	-.366	-.399	-.267
Error típ. de asimetría		.143	.143	.143	.143	.143	.143	.143	.143	.144
Curtosis		.590	-.326	.175	-.192	.394	.976	.246	.315	.092
Error típ. de curtosis		.284	.284	.285	.285	.285	.284	.285	.286	.286
Rango		4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		1075	1063	1074	1083	1108	1098	1087	1081	1071
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

b) *Formular preguntas que guíen el trabajo*: La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de formular preguntas que guíen su trabajo, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.64 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.64, en promedio, .844 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró

dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*c) Delinear el camino que conduce a conclusiones:* Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable en la delineación del camino que conduce a las conclusiones. La categoría que más se repitió es 4 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.69 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.69, en promedio, .801 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Establecer diversas formas para comprender la información:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de establecer diversas formas para comprender la información, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.72 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.72, en promedio, .815 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Estructurar argumentos:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de analizar la habilidad para estructurar argumentos, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.81 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.81, en promedio, .795 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró



dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*e) Asumir las consecuencias de la información:* Para la habilidad de asumir las consecuencias de la información, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.76 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.76, en promedio, .785 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*f) Identificar puntos de vista distintos:* Para identificar puntos de vista distintos, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.74 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.74, en promedio, .794 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*e) Pensar en las preguntas a responder en los trabajos académicos:* Para la habilidad de pensar en las preguntas a responder en los trabajos académicos, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.74 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.74, en promedio, .790 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor.

Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*f) Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico:* Para pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.72 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.72, en promedio, .801 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*20. La realización de un trabajo de investigación (o un proyecto) basado en internet hace que te enfrentes a información en muchos formatos y de varios autores. En las siguientes actividades, ¿En qué grado evalúas tu capacidad para comprender la diversidad de contenido?*

La valoración que los alumnos realizaron de sí mismos en relación a su habilidad para comprender una diversidad de contenido se muestra en el gráfico 22, y de acuerdo a las medias, tenemos que: en primer lugar está la habilidad para comparar contenidos (3.78), el segundo lugar los ocupa la habilidad para integrar información (3.74), el tercer lugar lo ocupan tres habilidades: comparar información leída en una página para relacionarla (3.73), obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida, obtener conclusiones (3.73), vincular diferentes contenidos en una sola conclusión (3.73). El uso de

conocimientos previos (3.67) ocupa el cuarto lugar, le sigue el cuestionar la información a la que se está enfrentando (3.66), el sexto lugar lo tiene la habilidad de comparar diferentes puntos de vista de los autores (3.64), el séptimo lugar es para la habilidad identificar diferentes puntos de vista de los autores (3.63), vincular la información encontrada con el contexto (3.60) ocupa el octavo lugar, el noveno está ocupado por la habilidad de establecer los objetivos de la investigación (3.57), el décimo lugar es para la habilidad de encontrar contradicciones (3.44), y por último en el undécimo lugar se encuentra la habilidad para elaborar una esquema inicial (3.40).



**Gráfico 22. Habilidad para comprender una diversidad de contenido en internet**

Por otro lado, los alumnos realizaron una autoevaluación sobre sus habilidades en la realización de trabajos académicos. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=pésima, 2=deficiente, 3= regular, 4=buena y 5=excelente, la media de estas categorías es 3, es decir, regular. La tabla 8 da cuenta de la descripción de los resultados en cada uno de los rubros evaluados.

*Tabla 8. Estadísticos que presentan la autovaloración para comprender una diversidad de contenido*

		Establecer objetivos de la investigación	Elaborar un esquema inicial	Identificar diferentes puntos de vista de los autores	Comparar diferentes puntos de vista de los autores	Cuestionar la información a la que te estás enfrentado	Comparar contenidos	Encontrar contradicciones	Conocimientos previos	Vincular la información encontrada con tu contexto	Comparar información leída en una página para relacionarla	Integrar información	Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión
N	Válidos	291	290	290	289	290	279	289	288	286	285	287	288	281
	Perdidos	2	3	3	4	3	14	4	5	7	8	6	5	12
Media		3.57	3.40	3.63	3.64	3.66	3.78	3.44	3.67	3.60	3.73	3.74	3.73	3.73
Error típ. de la media		.051	.051	.053	.053	.052	.055	.057	.049	.053	.050	.052	.052	.054
Mediana		4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Moda		4	3 <sup>a</sup>	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Desv. típ.		.874	.868	.903	.903	.882	.922	.967	.833	.891	.851	.887	.885	.913
Varianza		.764	.754	.816	.815	.778	.850	.934	.694	.794	.724	.786	.784	.834
Asimetría		-.441	-.211	-.471	-.385	-.471	-.738	-.294	-.381	-.425	-.529	-.500	-.534	-.487
Error típ. de asimetría		.143	.143	.143	.143	.143	.146	.143	.144	.144	.144	.144	.144	.145
Curtosis		.168	-.191	.078	-.088	.111	.519	-.371	.194	-.160	.111	-.106	-.070	-.121
Error típ. de curtosis		.285	.285	.285	.286	.285	.291	.286	.286	.287	.288	.287	.286	.290
Rango		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		1038	987	1052	1051	1062	1054	993	1058	1031	1064	1074	1074	1048
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

a) *Establecer el objetivo de investigación:* Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable al establecer el objetivo del trabajo de investigación en internet. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.57 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.57, en promedio, .874 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

b) *Elaborar un esquema inicial:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de elaborar un esquema inicial, es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.40 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.40, en promedio, .868 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 3.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

c) *Identificar los diferentes puntos de vista de los autores:* Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable en la identificación de los diferentes puntos de vista de los autores. La categoría que más se repitió es 4 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.63 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.63, en promedio, .903 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Comparar diferentes puntos de vista de los autores:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de comparar diferentes puntos de vista de los autores, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.64 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.64, en promedio, .903 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*e) Cuestionar la información a la que se está enfrentando:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de cuestionar la información a la que se está enfrentando, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.66 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.66, en promedio, .882 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*f) Comparar contenidos:* Para la habilidad para comparar contenidos, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.78 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.78, en promedio, .922 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

g) *Encontrar contradicciones*: Para la habilidad de encontrar contradicciones, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.44 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.44, en promedio, .967 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

h) *Uso de conocimientos previos*: Para la habilidad para usar los conocimientos previos en los trabajos académicos basados en internet, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.67 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.67, en promedio, .833 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

i) *Vincular la información con el contexto*: Para la habilidad de vincular la información con el contexto, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.60 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.60, en promedio, .891 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*j) Comparar la información leída en una página para relacionarla:* Para la habilidad para comparar la información leída en una página para relacionarla, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.73 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.73, en promedio, .851 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*k) Integrar información:* Para la habilidad de integrar información, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.74 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.74, en promedio, .887 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*l) Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida:* Para la habilidad de obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.73 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.73, en promedio, .885 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.



m) *Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión:* Para la habilidad de vincular la información de diferentes contenidos en una sola conclusión, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.73 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.73, en promedio, .913 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

23. *Al leer un texto para tus actividades académicas ¿En qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades?*

Los alumnos realizaron una autoevaluación sobre sus habilidades en la valoración crítica de los textos. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=pésima, 2=deficiente, 3= regular, 4=buena y 5=excelente, la media de estas categorías es 3, es decir, regular. La tabla 9 da cuenta de la descripción de los resultados en cada uno de los rubros evaluados.

a) *Analizar el propósito del autor:* Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable al analizar el propósito del autor de un texto. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.52 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.52, en promedio, .910 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor.

Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

**Tabla 9. Estadísticos de autovaloración de la capacidad para el análisis crítico de un texto**

		Analizar el propósito del autor	Identificar el problema que el autor quiere resolver	Analizar datos, hechos y experiencia del autor	Identificar las conclusiones a las que llega el autor	Identificar los conceptos relevantes del documento	Identificar el motivo de esos conceptos	Supuestos del autor	consecuencias probables de ignorar al autor	Puntos de vista del autor
N	Válidos	288	288	288	287	289	289	288	288	281
	Perdidos	5	5	5	6	4	4	5	5	12
Media		3.52	3.60	3.64	3.89	3.76	3.60	3.52	3.55	3.72
Error típ. de la media		.054	.051	.050	.114	.050	.052	.055	.052	.056
Mediana		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Moda		4	4	4	4	4	4	4	4	4
Desv. típ.		.910	.865	.857	1.928	.854	.892	.926	.878	.931
Varianza		.829	.749	.734	3.718	.729	.796	.857	.771	.867
Asimetría		-.523	-.504	-.628	12.031	-.371	-.459	-.330	-.278	-.588
Error típ. de asimetría		.144	.144	.144	.144	.143	.143	.144	.144	.145
Curtosis		.126	.318	.504	182.792	-.089	.246	-.116	.077	.227
Error típ. de curtosis		.286	.286	.286	.287	.286	.286	.286	.286	.290
Rango		4	4	4	32	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	33	5	5	5	5	5
Suma		1014	1038	1047	1115	1088	1041	1013	1021	1045
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

*b) Identificar el problema que el autor quiere resolver:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de identificar el problema que el autor de un texto quiere resolver, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0

(favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.60 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.60, en promedio, .865 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*c) Analizar datos, hechos y experiencias del autor:* Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable en análisis de datos, hechos y experiencia del autor. La categoría que más se repitió es 4 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.64 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.64, en promedio, .857 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*d) Identificar las conclusiones a las que llega el autor:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de identificar las conclusiones a las que llega el autor, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.89 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.89, en promedio, 1.92 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*e) Identificar los conceptos relevantes del documento:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de identificar los conceptos relevantes del documento, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En

promedio, los alumnos se ubican en 3.76 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.76, en promedio, .854 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

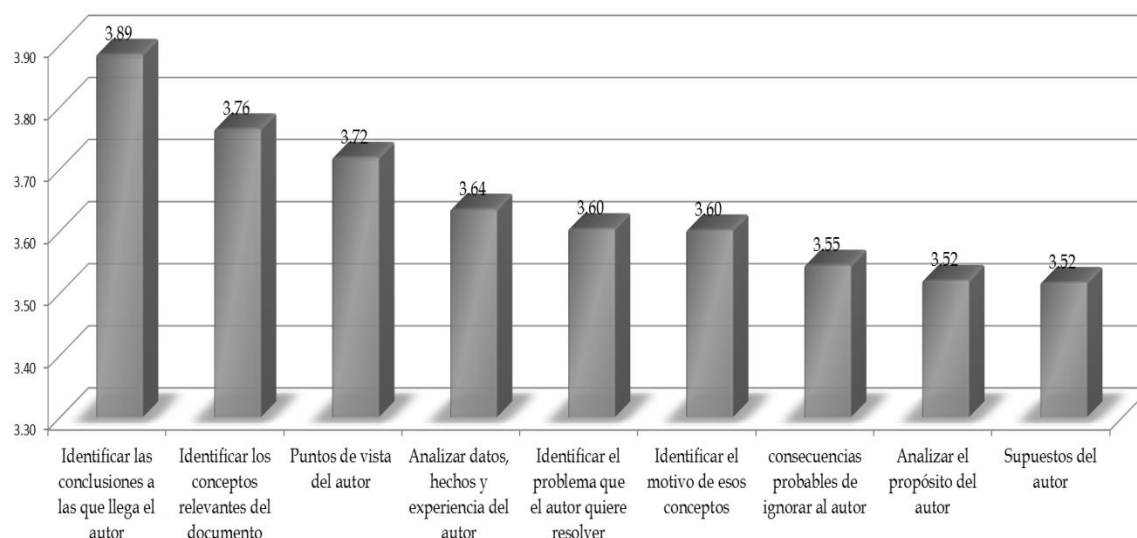
*f) Identificar los motivos de dichos conceptos:* Para la habilidad para identificar los motivos que el autor tiene para usar ciertos conceptos, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.60 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.60, en promedio, .892 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*g) Identificar los supuestos del autor:* Para la habilidad de encontrar los supuestos del autor, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.52 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.52, en promedio, .926 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

*h) Consecuencias probables de ignorar al autor:* Para la habilidad para asumir las consecuencias probables de ignorar al autor, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.55 (favorable).

Asimismo, se desvían de 3.55, en promedio, .878 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

i) *Analizar los puntos de vista del autor*: Para la habilidad de los puntos de vista del autor, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.72 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.72, en promedio, .931 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

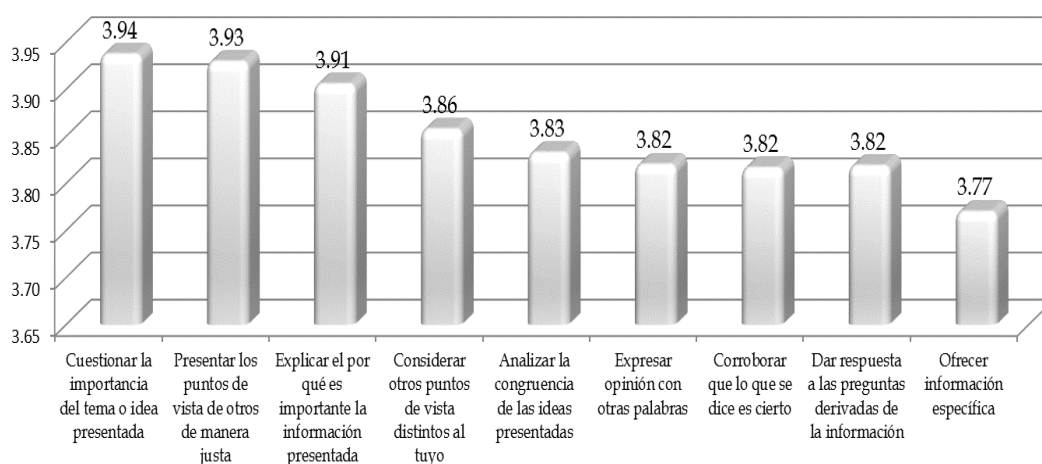


**Gráfico 23. Habilidades para la valoración crítica de un texto**

El gráfico 23, muestra de manera general las autoevaluaciones que los alumnos realizaron de su habilidad para valorar críticamente un texto, datos que muestran

las medias de cada uno de los rubros. Así tenemos que habilidad que se encuentran en primer lugar es la identificación de las conclusiones a las que llega el auto (3.89), el segundo lugar lo ocupa la identificación de los conceptos relevantes del documento (3.76), el tercer lugar es para la habilidad para analizar los puntos de vista del autor (3.72), el análisis de datos, hechos y experiencias del autor (3.64) es la habilidad que se encuentra en el cuarto lugar. El quinto lugar lo ocupan las habilidades de identificar el problema que el autor quiere resolver (3.60) y el motivo por el que autor utiliza ciertos conceptos (3.60); le sigue en el sexto lugar la habilidad para asumir las consecuencias probables de ignorar al autor, y en último y séptimo lugar se encuentran las habilidades para analizar el propósito del autor (3.52) e identificar los supuestos de los que parte (3.52).

25. *Al exponer un tema o idea para tus actividades académicas ¿En qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades?*



**Gráfico 24. Autovaloración de la calidad del pensamiento a la hora de analizar un tema a través de estándares intelectuales**

El gráfico 24 muestra la autoevaluación de los alumnos, acerca de la calidad del pensamiento a la hora de analizar un problema mediante estándares universales. Los resultados muestran una autovaloración positiva por encima de la media. Encontramos en primer lugar la habilidad para cuestionar la importancia del tema o ideas presentadas (3.94), en segundo lugar está la habilidad para presentar los puntos de vista de otros de manera justa (3.93), el tercer lugar es para la capacidad de explicar el por qué es importante la información presentada (3.91), la habilidad para considerar otros puntos de vista distintos al personal ocupa el cuarto lugar (3.86), en el quinto lugar podemos apreciar la habilidad para analizar la congruencia de las ideas presentadas (3.83). El sexto lugar está ocupado por tres habilidades: expresar la propia opinión con otras palabras (3.82), corroborar que lo que dice es cierto (3.82) y el dar respuestas derivadas de la información (3.82). El séptimo y último lugar es para la habilidad para ofrecer información específica (3.77).

Los alumnos realizaron una autoevaluación sobre la calidad de su razonamiento a la hora de analizar un problema a través de estándares intelectuales. Las respuestas se estructuraron en las categorías: 1=pésima, 2=deficiente, 3= regular, 4=buena y 5=excelente, la media de estas categorías es 3, es decir, regular. La tabla 10 da cuenta de la descripción de los resultados en cada uno de los rubros evaluados.

**Tabla 10. Estadísticos que presentan la autovaloración de la capacidad de autorreflexión**

		Expresar opinión con otras palabras	Corroborar que lo que se dice es cierto	Ofrecer información específica	Explicar el por qué es importante la información presentada	Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo	Analizar la congruencia de las ideas presentadas	Cuestionar la importancia del tema o idea presentada	Presentar los puntos de vista de otros de manera justa
N	Válidos	289	289	288	286	287	288	287	287	284
	Perdidos	4	4	5	7	6	5	6	6	9
Media		3.82	3.82	3.77	3.91	3.82	3.86	3.83	3.94	3.93
Error típ. de la media		.051	.045	.049	.050	.050	.052	.050	.049	.052
Mediana		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Moda		4	4	4	4	4	4	4	4	4
Desv. típ.		.875	.758	.832	.851	.850	.890	.840	.834	.883
Varianza		.766	.574	.693	.724	.722	.792	.706	.695	.779
Asimetría		-.830	-.597	-.388	-.644	-.642	-.793	-.744	-.683	-.762
Error típ. de asimetría		.143	.143	.144	.144	.144	.144	.144	.144	.145
Curtosis		1.029	.874	.051	.489	.649	.754	.892	.683	.639
Error típ. de curtosis		.286	.286	.286	.287	.287	.286	.287	.287	.288
Rango		4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		1104	1103	1086	1117	1096	1111	1100	1130	1116
Percentiles	25	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	50	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
	75	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00

a) *Expresar el problema (opinión) con otras palabras*: Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable al expresar el problema u opinión con otras palabras. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.82 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.82, en promedio, .875 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría



1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

b) *Corroborar que lo que dice es cierto*: La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos de su habilidad para corroborar que lo que se dice es cierto, es favorable. La categoría que más se repitió es 3.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.82 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.82, en promedio, .758 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

c) *Ofrecer información específica*: Los alumnos se autoevaluaron de manera favorable en la habilidad para ofrecer información específica. La categoría que más se repitió es 4 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.77 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.77, en promedio, .832 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

d) *Explicar por qué de la información presentada*: La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos de su habilidad para explicar el porqué de la información presentada, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.91 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.91, en promedio, .851 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se

consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*e) Dar respuestas derivadas de la investigación:* La autovaloración que hicieron los alumnos de sí mismos a la hora de dar respuestas derivadas de la investigación, es favorable. La categoría que más se repitió es 4.0 (favorable). En promedio, los alumnos se ubican en 3.82 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.82, en promedio, .850 unidades de la escala. El 50% de los alumnos se ubica por encima de 4.0, y el otro 50% por debajo de este valor. Ningún alumno se consideró dentro de la categoría 1, es decir, pésimo. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*f) Considerar otros puntos de vista distintos al personal:* Para la capacidad de reconocer otros puntos de vista distintos al personal, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.86 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.86, en promedio, .890 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*g) Analizar la congruencia de las ideas presentadas:* Para la habilidad analizar la congruencia de las ideas presentadas, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.83 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.83, en promedio, .840 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de

4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*h) Cuestionar la importancia de la idea o tema presentado:* Para la habilidad cuestionar la importancia de la idea o tema presentado, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.94 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.94, en promedio, .834 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésima). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.

*i) Presentar los puntos de vista de otros de manera justa:* Para la habilidad de *presentar los puntos de vista de otros de manera justa*, los alumnos se autoevaluaron de manera favorable. En promedio, los alumnos se ubican en 3.93 (favorable). Asimismo, se desvían de 3.93, en promedio, .883 unidades de la escala. La categoría más repetida fue 4 (favorable). La mitad de los alumnos se encuentra por encima de 4, la otra mitad se ubica por debajo de este valor. Ningún alumno se autoevaluó con la categoría 1 (pésimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios a altos.



## 4.2 PRÁCTICAS LETRADAS DE ESTUDIANTES

### UNIVERSITARIOS EN LOS MEDIOS

#### 4.2.1 Categorización de preguntas abiertas del cuestionario

Las preguntas abiertas del cuestionario se enuncian como sigue:

3. ¿Cuál es tu programa favorito en radio, televisión, periódicos, revistas e internet?

12. ¿Cuáles son los tres libros de ficción (novela, cuento, poesía, comic, etc...) que más te han gustado?

15. ¿Cuáles son los libros de no ficción que más te han impactado?

18. ¿Cuáles son tus páginas preferidas en internet?

A partir de las respuestas de brindadas por los estudiantes se procedió a establecer las categorías recogidas en cada respuesta. Para el análisis de las respuestas se utilizó el programa estadístico del SPSS.

**Pregunta 3. ¿Cuál es tu programa favorito en radio, televisión, periódicos, revistas e internet?**

**Cuadro 19. Categorías de las preferencias de lectura en los medios**

MEDIO	CATEGORÍAS
TELEVISIÓN	Documentales Entretenimiento Noticieros Deportes Cultural Musicales Panel y debate
PERIÓDICO	Nombre Sección
REVISTAS	Documentales Espectáculos Para hombres Divulgación y miscelánea Especializadas Universitarias

	Políticas
RADIO	Informativa- noticias Religioso Música Entretenimiento Divulgación y ciencia Cultural
Internet	Redes sociales Especializado Espectáculos Blogs Series Divulgación y ciencia Informativo-noticias Buscadores Entretenimiento Páginas para compartir Video juegos

**Pregunta 12. ¿Cuáles han sido los tres libros de ficción (novela, cuentos, poesía, comic, etc.) que más te han gustado?**

**Cuadro 20. Categorías de preferencias de lectura de ficción**

	GATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
LIBROS DE FICCIÓN	NOVELA	Fantástica Novela de aventura Épica clásica Superación/autoayuda Distópica De formación Gótica Romántica Ciencia ficción Contemporánea Filosófica Realismo Latinoamericana Teatro-tragedia Novela erótica Trágica Suspenso-terror Biográfica De aventura

**15. ¿Cuáles son los libros de no ficción (académicos o no) que más te han impactado?**

**Cuadro 21. Categorías de libros de no ficción que más han gustado**

	CATEGORÍA
NO FICCIÓN	Matemáticas Nutrición Química Psicología Física Teoría de la evolución Divulgación Derecho Administración y finanzas Historia Ingeniería y minas Astronomía Política-economía Biología-medicina Filosofía Humanidades y Bellas Artes Ficción respondida en la categoría de no ficción Autoayuda Religión Caricaturista

**1. ¿Cuál es tu página preferida en internet?**

**Cuadro 22. Categorías de páginas favoritas en internet**

	CATEGORÍAS
PÁGINAS FAVORITAS EN INTERNET	Redes sociales Mensajería Buscadores Especializado Entretenimiento Blogs y foros Educación Divulgación Noticias Deportes

**4.2.1 Preferencias de programas en T.V., radio, periódico, revista e internet**

Pregunta 3. ¿Cuál es tu programa (informativo, cultural, de ocio) favorito en: radio, T.V., periódico, revistas e internet?

A continuación se presentan los resultados relacionados con los programas o páginas favoritas en la televisión, el radio, el periódico, revistas e internet por parte de los estudiantes del último año de la universidad.

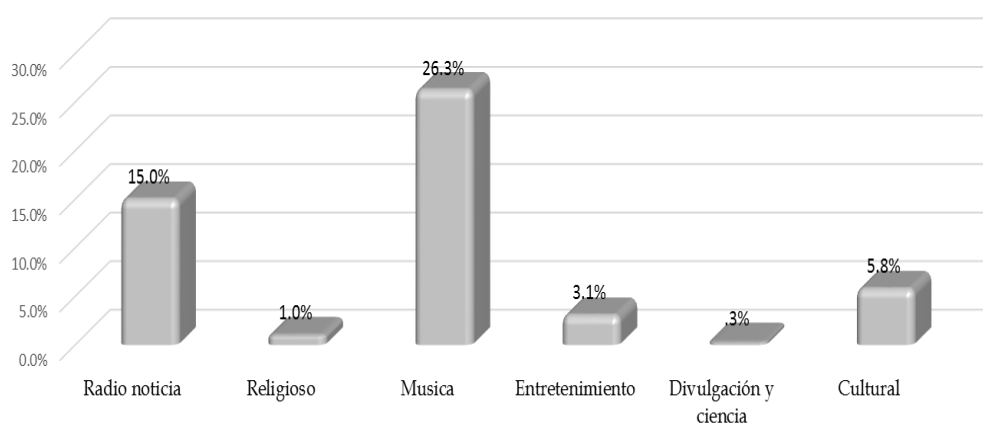
#### **4.2.1.1 Programa favorito en radio**

*Tabla 11. Resumen del procesamiento de los casos de las preferencias de programas en radio*

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Radio noticia * División	44	15.0%	249	85.0%	293	100.0%
Radio religioso * División	3	1.0%	290	99.0%	293	100.0%
Radio música * División	77	26.3%	216	73.7%	293	100.0%
Radio entretenimiento * División	9	3.1%	284	96.9%	293	100.0%
Radio ciencia * División	1	0.3%	292	99.7%	293	100.0%
Radio cultural * División	17	5.8%	276	94.2%	293	100.0%

La tabla 11 presenta el procesamiento de los casos en categorías en radio la cual nos muestra, en primer lugar, que radio música tiene el 26.3% de los casos, en segundo lugar está el radio noticias con el 15% de los casos, le sigue la radio cultural con el 5.8%, el cuarto lugar es para la radio entretenimiento con el 3.1%, el quinto lugar lo ocupa la radio religiosa con el 1% de los casos, y por último, se encuentra la radio ciencia con el 0.3% de los casos. Ver Gráfico 25.





**Gráfico 25. Tipos de programas de radio escuchado por los estudiantes**

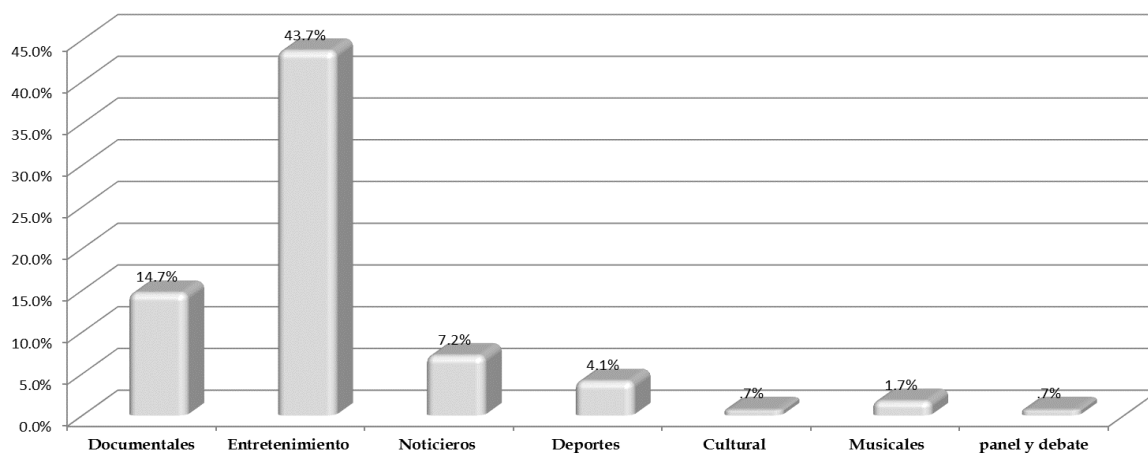
#### 4.2.1.2 Programa favorito en televisión

*Tabla 12. Resumen del procesamiento de los casos de programa favorito en televisión*

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
TV documentales * División	43	14.7%	250	85.3%	293	100.0%
TV entretenimiento * División	128	43.7%	165	56.3%	293	100.0%
TV noticieros * División	21	7.2%	272	92.8%	293	100.0%
TV deportes * División	12	4.1%	281	95.9%	293	100.0%
Tv cultural * División	2	0.7%	291	99.3%	293	100.0%
TV musicales * División	5	1.7%	288	98.3%	293	100.0%
TV panel y debate * División	2	0.7%	291	99.3%	293	100.0%

La tabla 12 presenta el procesamiento de los casos de programa favorito de televisión, divididos de la siguiente manera: en primer lugar TV entretenimiento con el 43.7%, el segundo lugar es ocupado por TV documentales con el 14.7%, el tercer lugar es para TV noticieros con el 7.2%. En cuarto lugar se encuentra TV

deportes con 4.1%; con el 1.7% esta TV musicales en quinto lugar y por último ambos con el 0.7% se encuentran en sexto lugar TV cultural y TV panel y debate.



**Gráfico 26. Resumen de categorías de televisión**

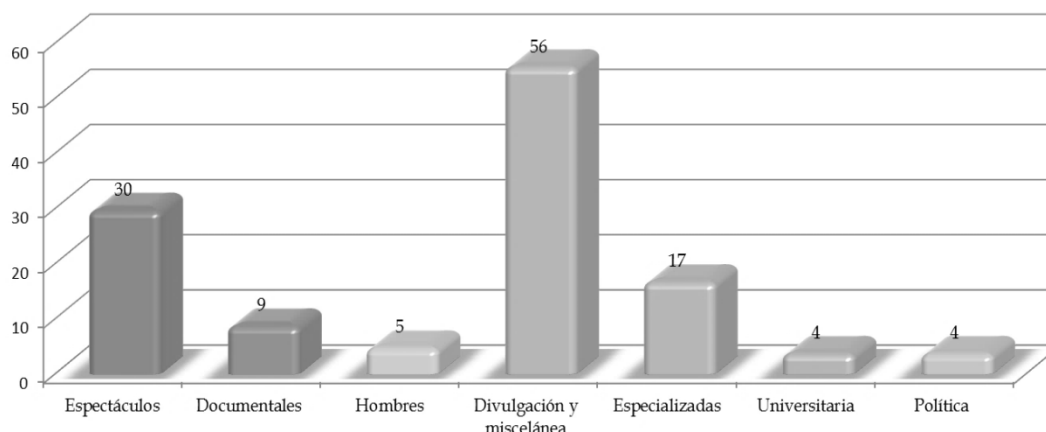
### 4.2.1.3 Revistas favoritas

*Tabla 13. Resumen del procesamiento de los casos de revistas favoritas*

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
División * revistas documentales	9	3.1%	284	96.9%	293	100.0%
División * revistas hombres	5	1.7%	288	98.3%	293	100.0%
División * revista divulgación y miscelánea	56	19.1%	237	80.9%	293	100.0%
División * revistas especializadas	17	5.8%	276	94.2%	293	100.0%
División * revista universitaria	4	1.4%	289	98.6%	293	100.0%
División * revista política	4	1.4%	289	98.6%	293	100.0%

La tabla 13 contiene el procesamiento de los casos de revistas, ésta nos muestra en primer lugar con el 19.1% a las Revistas de divulgación y miscelánea, el

segundo lugar es para Revistas especializadas con el 5.8% de los casos; el tercer lugar corresponde a Revistas documentales con el 3.1% de los casos. Con el 1.7% se encuentra en el cuarto lugar Revistas hombres y por último en cuarto lugar esta Revistas Universitarias con el 1.4%. Ver gráfico 27.



**Gráfico 27. Tipo de revistas favoritas de los estudiantes**

#### 4.2.1.4 Páginas favoritas en internet

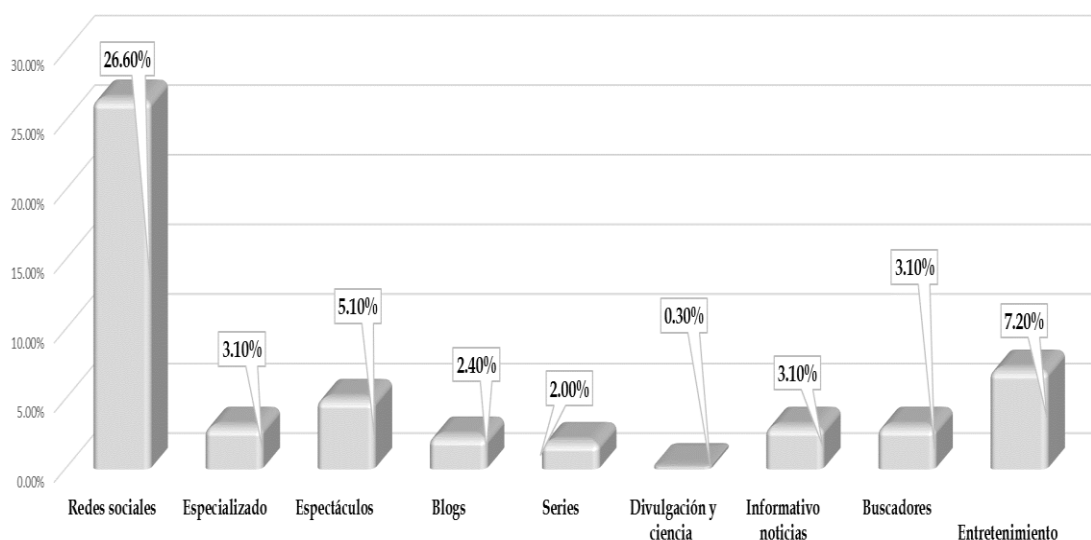
*Tabla 14. Resumen del procesamiento de los casos de páginas favoritas en internet*

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
División * Internet redes sociales	78	26.6%	215	73.4%	293	100.0%
División * Internet especializado	9	3.1%	284	96.9%	293	100.0%
División * Internet espectáculos	15	5.1%	278	94.9%	293	100.0%
División * Internet Blogs	7	2.4%	286	97.6%	293	100.0%
División * Internet series	6	2.0%	287	98.0%	293	100.0%
División * Internet divulgación y ciencia	1	0.3%	292	99.7%	293	100.0%
División * Internet informativo noticias	9	3.1%	284	96.9%	293	100.0%
División * Internet buscadores	9	3.1%	284	96.9%	293	100.0%
División * Internet entretenimiento	21	7.2%	272	92.8%	293	100.0%
División * Internet compartir	109	37.2%	184	62.8%	293	100.0%

División * Internet video juegos	2	0.7%	291	99.3%	293	100.0%
----------------------------------	---	------	-----	-------	-----	--------

La tabla 14 presenta el procesamiento de los casos de páginas favoritas de internet, donde se muestra en primer lugar con el 37.2% Internet compartir, en segundo lugar con el 26.6% Internet redes sociales; el tercer lugar es para Internet entretenimiento con el 7.2%. El cuarto lugar es para Internet espectáculos con el 5.1%, en quinto lugar con el 3.1% se encuentran internet informativo noticias, Internet especializado e Internet buscadores.

El sexto lugar es para Internet Blogs con el 2.4%, en séptimo lugar se encuentra Internet series con el 2.0%; con el 0.7% está Internet videojuegos en octavo lugar y por último en el noveno sitio Internet divulgación y ciencia con el 0.3%. Ver gráfico 28.



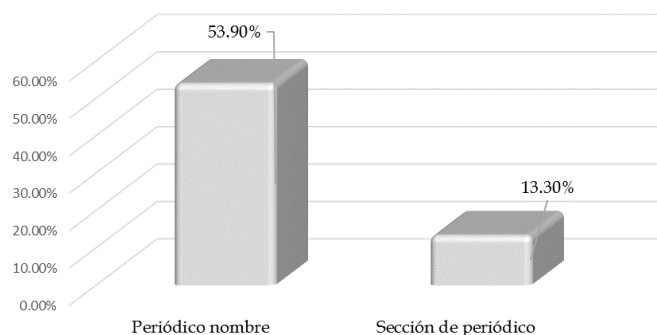
**Gráfico 28. Páginas de internet favoritas de los estudiantes**

#### **4.2.1.5 Periódicos favoritos**

*Tabla 15. Resumen del procesamiento de los casos de periódicos y sección del periódico favoritos*

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
División * Periódico nombre	158	53.9%	135	46.1%	293	100.0%
División * Sección de periódico	39	13.3%	254	86.7%	293	100.0%

La tabla 15 presenta el procesamiento de los casos de periódicos y sección del periódico favoritos, así parece en primer lugar con el 53.9% Periódico nombre y con el 13.3% Sección de Periódico en segundo lugar.



**Gráfico 29. Preferencias por sección o nombre de periódico**

## 4.2.2 Preferencias de lectura de ficción

**Pregunta 12. ¿Cuáles han sido los tres libros de ficción que más te han gustado?**

En este apartado se presentan los resultados relacionados con los libros de ficción favoritos de los estudiantes del último año de universidad.

### 4.2.2.1 Ficción

*Tabla 16. Resumen del procesamiento de los casos de libros de ficción -narrativa*

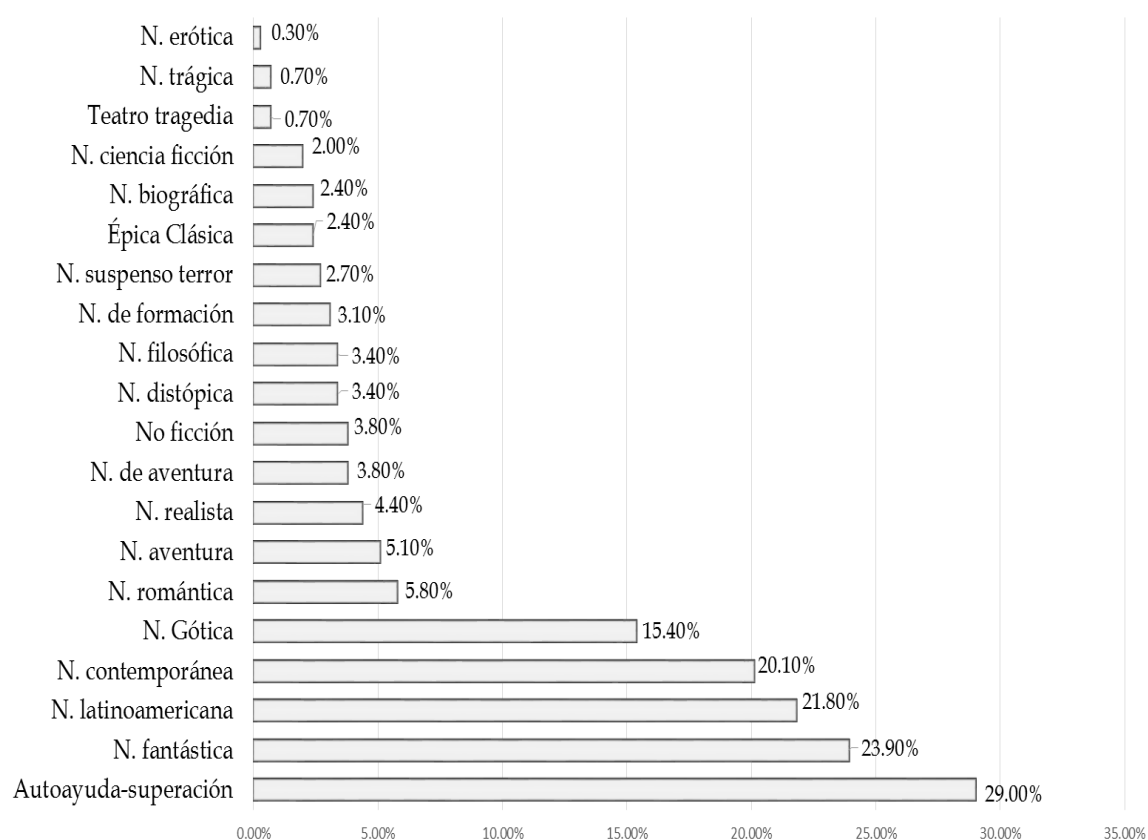
Casos	

	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
División * Novela fantástica	70	23.9%	223	76.1%	293	100.0%
División * Novela aventura	15	5.1%	278	94.9%	293	100.0%
División * Épica Clásica	7	2.4%	286	97.6%	293	100.0%
División * Autoayuda-superación	85	29.0%	208	71.0%	293	100.0%
División * N. Distópica	10	3.4%	283	96.6%	293	100.0%
División * N. de formación	9	3.1%	284	96.9%	293	100.0%
División * N. Gótica	45	15.4%	248	84.6%	293	100.0%
División * N. romántica	17	5.8%	276	94.2%	293	100.0%
División * N. ciencia ficción	6	2.0%	287	98.0%	293	100.0%
División * N. contemporánea	59	20.1%	234	79.9%	293	100.0%
División * N. Filosófica	10	3.4%	283	96.6%	293	100.0%
División * N. realista	13	4.4%	280	95.6%	293	100.0%
División * N. latinoamericana	64	21.8%	229	78.2%	293	100.0%
División * Teatro tragedia	2	0.7%	291	99.3%	293	100.0%
División * N. erótica	1	0.3%	292	99.7%	293	100.0%
División * N. trágica	2	0.7%	291	99.3%	293	100.0%
División * N. suspenso terror	8	2.7%	285	97.3%	293	100.0%
División * N. biográfica	7	2.4%	286	97.6%	293	100.0%
División * N. de aventura	11	3.8%	282	96.2%	293	100.0%
División * No ficción especializados	11	3.8%	282	96.2%	293	100.0%

La tabla 16 presenta el procesamiento de los casos de libros de ficción en su versión narrativa, de esta manera observamos en primer lugar a los libros de Autoayuda-superación con el 29.0% de los casos, en segundo lugar Novela fantástica con el 23.9%, el tercer lugar es para la Novela latinoamericana con el 21.8%, el cuarto lugar lo ocupa la Novela contemporánea con el 21.1%, en quinto lugar está la Novela gótica con el 15.4% y la Novela romántica con el 5.8% en sexto lugar.

El séptimo lugar es para la Novela de aventura con el 5.1% de los casos, octavo lugar es ocupado por la Novela realista con el 4.4%; juntos con el 3.8% respectivamente se encuentran en noveno lugar Novela de aventura y No ficción especializados; el décimo lugar es para la Novela filosófica y Novela Distópica con el 3.4% de los casos.

Novela de formación en undécimo lugar con el 3.1%; el duodécimo lugar es para Novela de suspenso terror con el 2.7%; con el 2.4% en cada caso en decimotercer lugar aparecen Novela biográfica y Épica clásica. El decimocuarto lugar es para Novela de Ciencia Ficción con el 2.0% de los casos. Teatro tragedia y Novela trágica tienen decimoquinto lugar con el 0.7% respectivamente; Por último la Novela erótica en decimosexto lugar con el 0.3%.



**Gráfico 30. Preferencias de lectura de ficción**

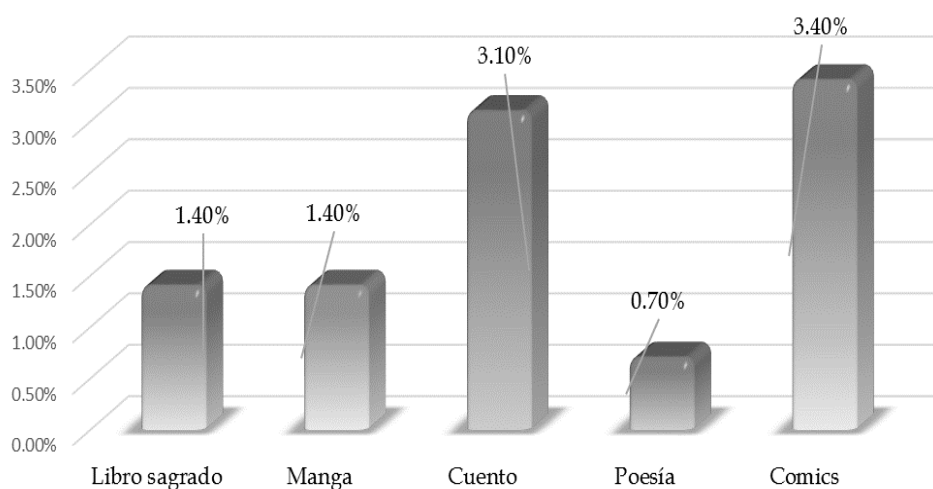
#### 4.2.2.2 Otra ficción

*Tabla 17. Resumen del procesamiento de los casos de preferencia de lectura de otra ficción*

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje

División * Libro sagrado	4	1.4%	289	98.6%	293	100.0%
División * Manga	4	1.4%	289	98.6%	293	100.0%
División * Cuento	9	3.1%	284	96.9%	293	100.0%
División * Poesía	2	0.7%	291	99.3%	293	100.0%
División * Comics	10	3.4%	283	96.6%	293	100.0%

La tabla 17 contiene el resumen del procesamiento de los casos de libros de otra ficción; de esta manera, aparece en primer lugar con el 3.4% de los casos, Cómics; en segundo lugar Cuento con el 3.1%; en tercer lugar, ambos con el 1.4%, Libro Sagrado y Manga; por último en cuarto lugar Poesía con el 0.7% de los casos.



**Gráfico 31. Preferencias de lectura de otra ficción**

### 4.2.3 Preferencias de lectura de no ficción

**Pregunta 15. ¿Cuáles han sido los tres libros de no ficción que más te han gustado?**

En este apartado se presentan los resultados relacionados con los libros de no ficción favoritos de los estudiantes del último año de universidad.

*Tabla 18. Resumen del procesamiento de los casos preferencias de los libros de no ficción*

	Casos		
	Válidos	Perdidos	Total



	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
División * Matemáticas	7	2.4%	286	97.6%	293	100.0%
División * Nutrición	3	1.0%	290	99.0%	293	100.0%
División * Química	3	1.0%	290	99.0%	293	100.0%
División * Psicología	11	3.8%	282	96.2%	293	100.0%
División * Física	18	6.1%	275	93.9%	293	100.0%
División * Teoría de la evolución	15	5.1%	278	94.9%	293	100.0%
División * Divulgación	5	1.7%	288	98.3%	293	100.0%
División * Derecho	19	6.5%	274	93.5%	293	100.0%
División * Administración y finanzas	29	9.9%	264	90.1%	293	100.0%
División * Historia	18	6.1%	275	93.9%	293	100.0%
División * Ingenierías y minas	1	0.3%	292	99.7%	293	100.0%
División * Astronomía	1	0.3%	292	99.7%	293	100.0%
División * Política y economía	4	1.4%	289	98.6%	293	100.0%
División * Biología y medicina	53	18.1%	240	81.9%	293	100.0%
División * Filosofía	8	2.7%	285	97.3%	293	100.0%
División * Ficción	25	8.5%	268	91.5%	293	100.0%
División * Autoayuda	12	4.1%	281	95.9%	293	100.0%
División * Religión	9	3.1%	284	96.9%	293	100.0%
División * Otros	22	7.5%	271	92.5%	293	100.0%
División * Caricaturista	3	1.0%	290	99.0%	293	100.0%
División * Humanidades y bellas artes	10	3.4%	283	96.6%	293	100.0%

La tabla 18 presenta el procesamiento de los casos de libros de no ficción de esta manera observamos en primer lugar a los libros de Biología y Medicina con el 18.1% de los casos, en segundo lugar se encuentran textos de Administración y finanzas con el 9.9%, el tercer lugar es para los libros de Ficción (respondidos dentro de la categoría de no ficción) con el 8.50%, el cuarto lugar lo ocupa la opción Otros con el 7.50%, en quinto lugar están los libros de Derecho con el 6.50% y los libros de Física e Historia el 6.10% en el sexto lugar.

El séptimo lugar es para Teoría de la evolución con el 5.1% de los casos, los libros de Autoayuda en octavo lugar con el 4.1%, en noveno lugar aparece Psicología con el 3.0%, el décimo lugar es para Humanidades y Bellas Artes con el 3.4% de los casos; el decimoprimer lugar es para Religión con el 3.1%, el decimosegundo lugar le corresponde a Filosofía con el 2.7%, Matemáticas tiene el decimotercer lugar con el 2.4%, Divulgación el decimocuarto lugar con el 1.7% de los casos, así

mismo, con el 1.4% de los casos se encuentra Política y economía en decimocuarto lugar.

Con el 1.0% de los casos, vemos en decimoquinto lugar a los libro de Nutrición, Química y Caricaturista y por último en decimosexto lugar con el 0.3% a Ingeniería en minas y Astronomía.

#### 4.2.4 Preferencias de lectura en internet

##### Pregunta 18. ¿Cuáles son tus páginas favoritas en internet?

En este apartado se presentan los resultados relacionados con las páginas favoritas de internet para los estudiantes del último año de universidad.

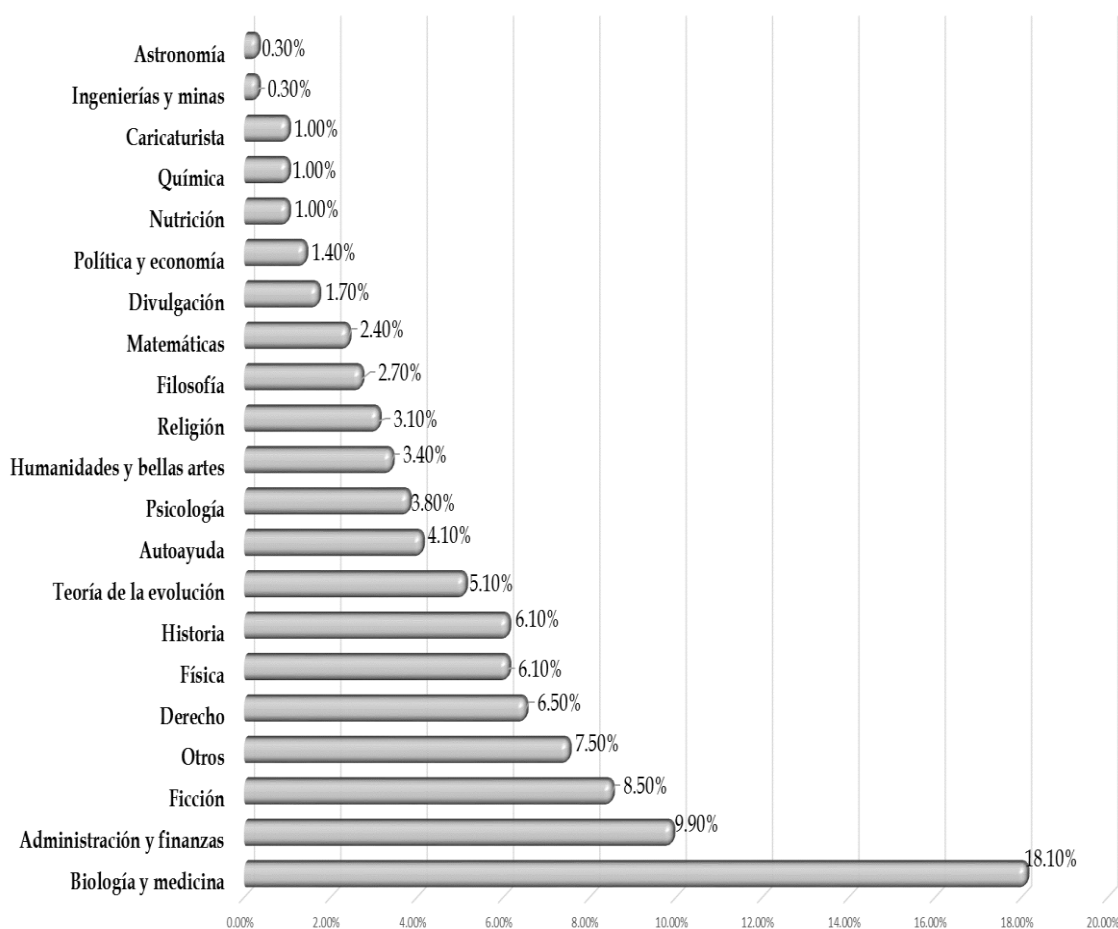
*Tabla 19. Resumen del procesamiento de los casos de páginas favoritas de internet por división*

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
División * Redes sociales	180	61.4%	113	38.6%	293	100.0%
División * Mensajería	24	8.2%	269	91.8%	293	100.0%
División * Buscadores	53	18.1%	240	81.9%	293	100.0%
División * Especializado	20	6.8%	273	93.2%	293	100.0%
División * Entretenimiento	84	28.7%	209	71.3%	293	100.0%
División * Blogs y foros	19	6.5%	274	93.5%	293	100.0%
División * Educación	40	13.7%	253	86.3%	293	100.0%
División * Divulgación y ciencia	23	7.8%	270	92.2%	293	100.0%
División * Noticias	47	16.0%	246	84.0%	293	100.0%
División * Deportes	14	4.8%	279	95.2%	293	100.0%
División * Otros	3	1.0%	290	99.0%	293	100.0%

La tabla 19 presenta el procesamiento de los casos de páginas favoritas de internet, de esta manera observamos en primer lugar a las Redes sociales con el 61.4% de los casos, en segundo lugar se encuentran las páginas de Entretenimiento con el 28.7%, el tercer lugar es para los buscadores con el 18.1%,

el cuarto lugar lo ocupan las páginas de Noticias con el 16.0%, en quinto lugar se encuentran las páginas de Educación con el 13.7% y el sexto lugar es para las páginas de Divulgación y ciencia con el 7.8%.

El séptimo lugar es para Especializado con el 6.8% de los casos, el octavo lugar lo tiene Blogs y foros con el 6.5%, en noveno lugar es ocupado por Deportes con el 4.8% y para finalizar el décimo lugar es para Otros con el 10.0%.



**Gráfico 32. Preferencias de lectura de no ficción**



## **4.3 FACTORIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS DIGITAL, MEDIAL Y DE LECTURA CRÍTICA HIPERTEXTUAL**

El análisis factorial es una técnica que consiste en resumir la información contenida en una matriz de datos con  $V$  variables. Para ello se identifican un reducido número de factores  $F$ , siendo el número de factores menor que el número de variables. Los factores representan a las variables originales, con una pérdida mínima de información.

El análisis factorial es una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. Su propósito consiste en buscar el mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos.

A diferencia de lo que ocurre en otras técnicas como análisis de la varianza o el de regresión, en el análisis factorial todas las variables del análisis cumplen el mismo papel: todas ellas son independientes en el sentido de que no existe a priori una dependencia conceptual de unas variables sobre otras.

El modelo del Análisis Factorial se expresa como una combinación lineal de factores no directamente observables:

$$X_{ij} = F_{1i} a_{i1} + F_{2i} a_{i2} + \dots + F_{ki} a_{ik} + V_i$$

Para que el Análisis Factorial tenga sentido deberían cumplirse dos condiciones básicas: Parsimonia e Interpretabilidad. Según el principio de parsimonia el

número de factores debe ser lo más reducido posible y estos deben ser susceptibles de interpretación sustantiva. Una buena solución factorial es aquella que es sencilla e interpretable.

Se asume que los factores únicos no están correlacionados entre sí ni con los factores comunes. Se puede distinguir entre Análisis Factorial Exploratorio, donde no se conocen los factores "a priori" sino que se identifican por el análisis factorial y, por otro lado estaría el Análisis Confirmatorio donde se propone "a priori" un modelo, según el cual hay unos factores que representan mejor a las variables originales.

### **4.3.1 Competencia digital**

#### **4.3.1.1 Dimensión comunicativa**

##### **Análisis factorial**

#### **4. ¿Con que frecuencias utilizas los siguientes sitios para compartir?**

En la tabla 20 muestra el estadístico de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett. Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de .820, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una adecuación excelente de nuestros datos a un modelo del análisis factorial. El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido el análisis factorial.

**Tabla 20. KMO y prueba de Bartlett. Dimensión comunicativa**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.820
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	869.909
	gl	78
	Sig.	.000

A continuación se presenta la tabla 21 contiene las comunalidades asignadas inicialmente a las variables reproducidas por la solución factorial. Estudiando las comunalidades de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de los sitios que los estudiantes utilizan compartir, encontramos que las variables *Flickr* y *Slideshare* son las peores explicadas, dado que el modelo sólo es capaz de reproducir el 36.5% y 37.6% respectivamente de su variabilidad original.

Para llegar a la solución factorial, se ha utilizado el método de extracción de componentes principales. Dicho método de extracción asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada.

**Tabla 21. Comunalidades.**  
*¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes sitios para compartir?*

	Inicial	Extracción
4a YouTube	1.000	.488
4b. Flickr	1.000	.365
4c. Google Reader	1.000	.533
4d. Napster	1.000	.643
4e. Blogs	1.000	.404
4f. LinkedIn	1.000	.624
4g. Trumba	1.000	.688
4h. Twitter	1.000	.538
4i. igoogle	1.000	.449
4j. Facebook	1.000	.465
4k. Slideshare	1.000	.376
4l. Picasa	1.000	.554
4m. Google maps	1.000	.565
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

En la tabla de porcentajes de la varianza explicada (tabla 22) se ofrece un listado de autovalores de la matriz de varianzas-covarianzas y del porcentaje de varianza que representa cada uno de ellos. De acuerdo a los resultados presentados tenemos tres factores con autovalores mayores a 1, donde el procedimiento para extraer factores consiguen explicar el 51.47% de la varianza de los datos originales.

**Tabla 22. Varianza total explicada. Sitios para compartir**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.971	30.548	30.548	3.971	30.548	30.548
2	1.584	12.184	42.732	1.584	12.184	42.732
3	1.137	8.743	51.475	1.137	8.743	51.475
4	.983	7.560	59.036			
5	.820	6.310	65.346			
6	.779	5.989	71.335			
7	.688	5.292	76.627			
8	.667	5.129	81.756			
9	.640	4.925	86.681			
10	.508	3.905	90.586			
11	.475	3.657	94.243			
12	.427	3.282	97.525			
13	.322	2.475	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

El gráfico 33 de sedimentación muestra con mayor claridad la formación de factores a partir de los autovalores mayores que uno. Se aprecia una clara inflexión a partir del segundo factor para luego desplazarse casi horizontalmente a un tercer factor. Lo anterior nos pudiera orientar a solicitar al programa spss la rotación de factores.



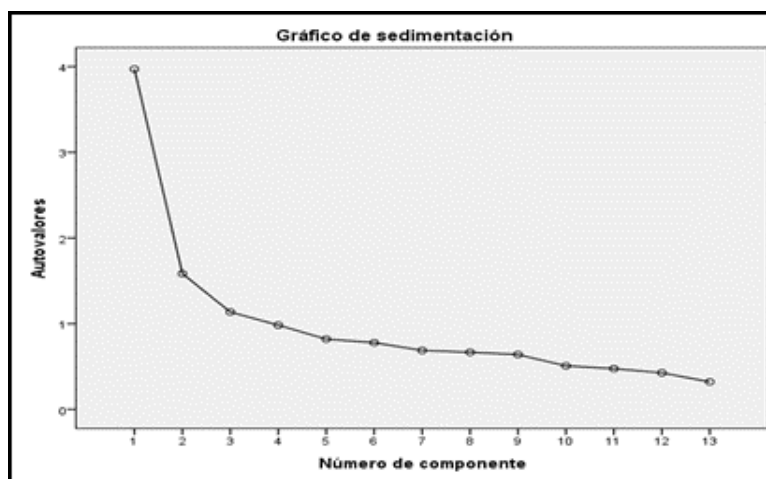


Gráfico 33. Gráfico de sedimentación de factores relacionados. Sitios para compartir

La tabla 23 muestra los resultados de la solución factorial. Contiene las correlaciones entre las variables originales (o saturaciones) y cada uno de los factores. Comparando las saturaciones relativas de cada variable en cada uno de los tres factores, podemos apreciar que el primer componente está estructurado por las variables: *Linkedin*, *napster*, *google Reader*, *Picasa*, *Slideshare*, *google maps*, *trumba*, *blogs*, *igoogle* y *flickr*. El segundo componente está constituido con las variables *YouTube* y *Facebook*, el tercer componente tiene sólo la variable *Twitter*.

Tabla 23. Matriz de componentes<sup>a</sup>  
¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes sitios para compartir?

	Componente		
	1	2	3
4f. Linkedin	.751	-.230	.083
4d. Napster	.677	-.398	.161
4c. Google Reader	.661	.106	-.292
4l. Picasa	.643	-.235	-.292
4k. Slideshare	.593	.031	-.150
4m. Google maps	.584	.311	-.357
4g. Trumba	.569	-.342	.497
4e. Blogs	.540	.315	.116
4i. igoogle	.534	.272	-.300
4b. Flickr	.524	-.290	.080
4j. Facebook	.120	.625	.246
4a YouTube	.306	.610	.146
4h. Twitter	.350	.267	.587

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
a. 3 componentes extraídos

## Rotación de factores

La rotación de factores se realizó con el procedimiento de *varimax*. *Varimax* es un método de rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor. Simplifica la interpretación de los factores optimizando la solución por columna.

En el caso tratado aquí, podemos observar que las variables con saturaciones altas son muchas para el primer factor, lo que justifica la rotación.

En la tabla 24 se muestra información adicional a la presentada inicialmente. Ahora, observamos la suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación. En este recuadro se observa los valores rotados no coinciden con los valores iniciales. Así, observamos que el primer factor absorbe el 19.7% de la varianza total contra 30.5% inicial, el segundo factor ahora tiene el 19.15% del total de la varianza contra el 12.1% del valor inicial; y el tercer factor, constituido inicialmente con 8.73% de la varianza ahora está conformado por el 12.32. Estos datos, nos hablan de un reajuste en la distribución de los factores.

**Tabla 24. Varianza total explicada rotada. Sitios para compartir**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.971	30.548	30.548	3.971	30.548	30.548	2.564	19.723	19.723
2	1.584	12.184	42.732	1.584	12.184	42.732	2.526	19.430	39.153
3	1.137	8.743	51.475	1.137	8.743	51.475	1.602	12.322	51.475
4	.983	7.560	59.036						
5	.820	6.310	65.346						
6	.779	5.989	71.335						
7	.688	5.292	76.627						
8	.667	5.129	81.756						
9	.640	4.925	86.681						
10	.508	3.905	90.586						
11	.475	3.657	94.243						
12	.427	3.282	97.525						

13	.322	2.475	100.000						
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.									

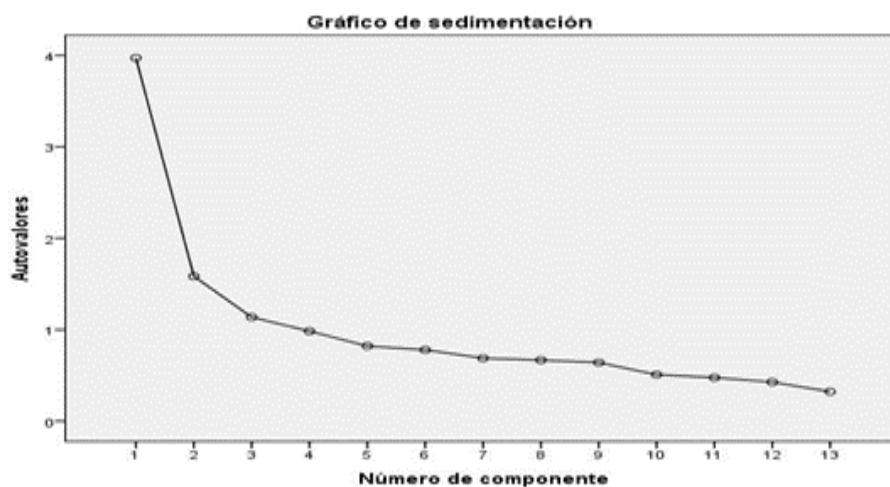


Gráfico 34. Gráfico de sedimentación rotado. Sitios para compartir.

El gráfico 34 de sedimentación rotado que se muestra a continuación, señala cómo la distribución de los factores con autovalores mayores que uno. No se aprecia mucha diferencia con el gráfico de la solución inicial.

La tabla 25 corresponde a la matriz de componentes rotados. En esta tabla se puede observar la conformación de los factores después de rotar con los valores por encima de .05, con el objetivo de mostrar de manera clara la composición de cada componente. A continuación se explican pasa a renombrar cada uno de los factores o componentes.

**Componente 1.** Este componente está formado ahora por *trumba*, *napster*, *Linkedin* y *flickr*. Este componente será llamado factor *sitios de intercambio de datos*, y que explica por sí sola el 19.73% de la varianza total, ocupando el primer lugar frente al resto de factores a explicar.

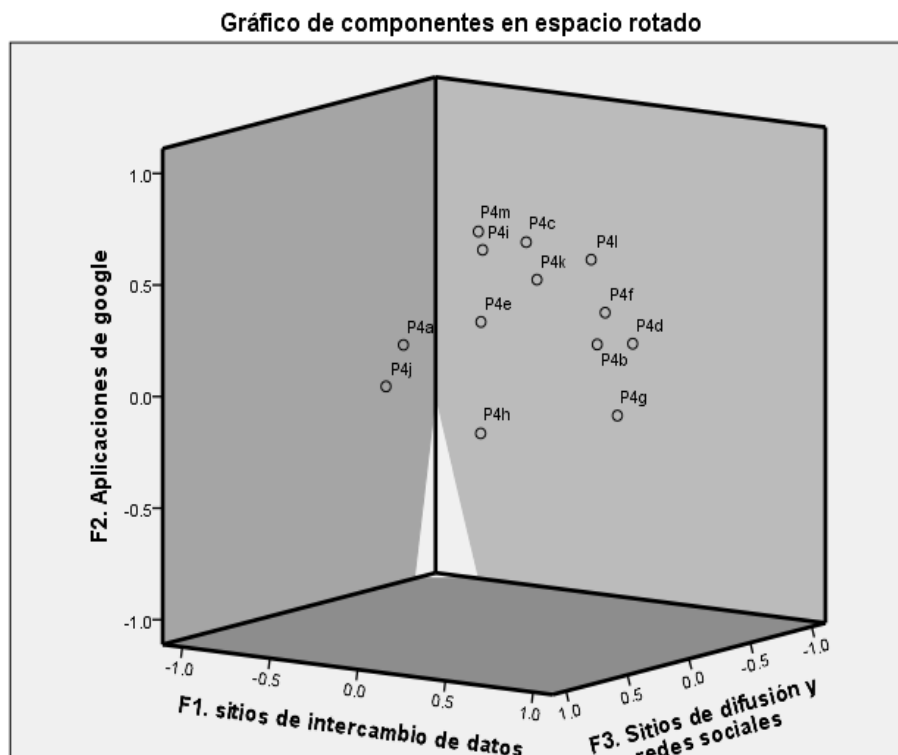
**Componente 2.** Está conformado por cinco variables: *google maps*, *google Reader*, *igoogle*, *Picasa* y *Slideshare*. Llamaremos a este componente el factor *aplicaciones de google*, dado que las primeras cuatro variables son precisamente aplicaciones de *google*. Este factor explica el 19.43% de la varianza total.

**Componente 3.** El tercer factor se estructura con las variables: *Facebook*, *YouTube* y *twitter*. Este tercer factor bien se puede denominar *redes sociales*. Este factor explica el 12.32% de la varianza total explicada.

**Tabla 25. Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>. Sitios para compartir**

	Componente		
	1	2	3
4g. Trumba	.814		
4d. Napster	.757		
4f. Linkedin	.675		
4b. Flickr	.554		
4m. Google maps		.724	
4c. Google Reader		.682	
4i. igoogle		.642	
4l. Picasa		.582	
4k. Slideshare		.521	
4j. Facebook			.660
4a. YouTube			.641
4h. Twitter			.630
4e. Blogs			
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.			

En el gráfico 35 podemos apreciar la nueva distribución de variables por factor, tal y como se ha explicado en los párrafos anteriores.



**Gráfico 35. Gráfico de componentes rotados. Sitios para compartir**

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular

las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas, basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación una de las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor intercambio de datos:**  $-.104 \text{ YouTube} + .226 \text{ Flickr} - .048 \text{ Google reader} + .324 \text{ Napster} + .028 \text{ Blogs} + .244 \text{ Linked in} + .427 \text{ Trumba} + .211 \text{ Twitter} - .133 \text{ igoogle} - .099 \text{ Facebook} + .026 \text{ Slideshare} + .070 \text{ Picasa} - .162 \text{ Google maps}$

**Factor aplicaciones de google:**  $.065 \text{ YouTube} - .003 \text{ Flickr} + .306 \text{ Google reader} - .042 \text{ Napster} + .076 \text{ Blogs} + .044 \text{ Linked in} - .251 \text{ Trumba} - .244 \text{ Twitter} + .315 \text{ igoogle} - .024 \text{ Facebook} + .198 \text{ Slideshare} + .247 \text{ Picasa} + .364 \text{ Google maps}$

**Factor redes sociales:**  $.395 \text{ YouTube} - .070 \text{ Flickr} - .049 \text{ Google readers} - .074 \text{ Napster} + .248 \text{ Blogs} - .024 \text{ Linked in} + .114 \text{ Trumba} + .446 \text{ Twitter} + .021 \text{ igoogle} + .439 \text{ Facebook} - .020 \text{ Slideshare} - .219 \text{ Picasa} + .016 \text{ Google maps}$

De acuerdo a lo anteriormente dicho, el análisis factorial realizado en esta dimensión nos permite *apreciar* o comprobar que estamos midiendo lo que decimos que medimos, en este caso la competencia digital en su *dimensión comunicativa*. Lo anterior es dado que estamos clarificando los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables están definiendo a los factores: *intercambios de datos, aplicaciones de google y redes sociales*, y cómo estos factores están relacionados entre sí. De esta forma, el análisis factorial está clarificando la estructura del instrumento y del constructo *dimensión comunicativa* de la competencia digital.

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades (capacidades), en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. De acuerdo a Lara (2011), la dimensión comunicativa de la competencia digital, abarca la comunicación interpersonal y la social. Abarca alfabetizaciones múltiples. Implica la adquisición y dominio personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de diferentes tecnologías.

La *dimensión comunicativa* de la competencia digital es un constructo hipotético o concepto latente que no se observa directamente pero que es deducido de las correlaciones entre las variables que se han construido. Lo que se ha realizado a través del análisis factorial es establecer la validez del constructo “dimensión comunicativa de la competencia medial”, de modo que se ha analizado la estructura del constructo.

De acuerdo a los resultados presentados, podemos apreciar que la variable latente *dimensión comunicativa* de la competencia digital, queda compuesta por los factores: *intercambio de datos, aplicaciones de google y redes sociales*.

Esta forma, la estructura del constructo *dimensión comunicativa* de la competencia digital queda conformado como sigue y puede apreciarse en el diagrama 2:

Dimensión comunicativa: .197 F1 (intercambio de datos) + .194 F2 (aplicaciones de google) + .123 F3 (redes sociales)

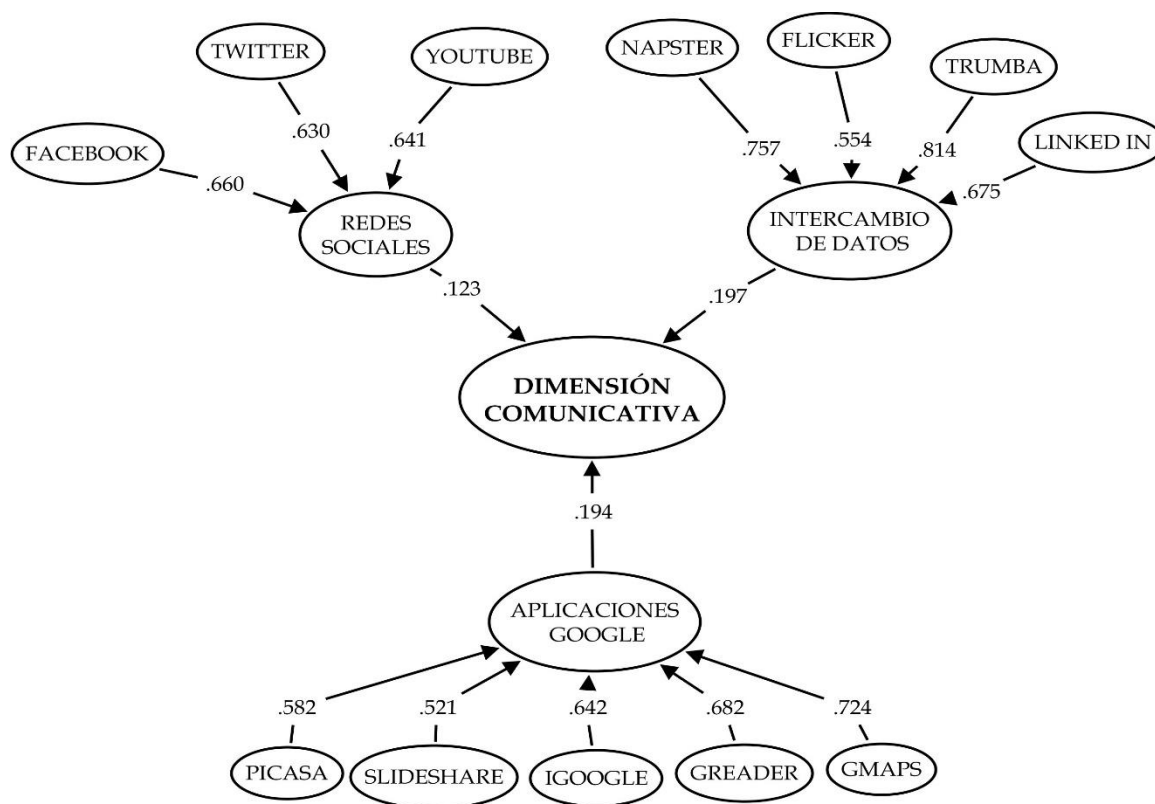
Dónde:

F1 (intercambio de datos):  $.814 \cdot \text{Trumba} + .757 \cdot \text{Napster} + .675 \cdot \text{Linked in} + .554 \cdot \text{Flicker}$

F2 (aplicaciones de google):  $.724 \cdot \text{google maps} + .682 \cdot \text{google Reader} + .642 \cdot \text{igoogle} + .582 \cdot \text{Picasa} + .521 \cdot \text{Slideshare}$

F3 (redes sociales):  $.660 \cdot \text{Facebook} + .641 \cdot \text{YouTube} + .630 \cdot \text{twitter}$

*Diagrama 1. Estructura del constructo dimensión comunicativa de la competencia digital*



Fuente: Elaboración propia



### **4.3.1.2 Dimensión tecnológica**

#### **Capacidad en el uso de algunos aspectos de las nuevas tecnologías y universo web**

La dimensión tecnológica está constituida por las preguntas 5. ¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada uno de los siguientes aspectos de las nuevas tecnologías?; 10. ¿Con qué frecuencia utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta académica para tu aprendizaje?, y 14. ¿Cómo consideras tu capacidad para usar el siguiente universo Web tanto en la escuela, trabajo o de manera personal?

A continuación analizaremos los resultados obtenidos en la pregunta 5 y 14 por tratarse de la capacidad evaluada y en ese sentido ver la conformación de factores. La extracción se llevó a cabo solicitando de antemano al programa 2 factores dado que son dos preguntas.

En la tabla 26 muestra el estadístico de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett. Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de .877, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una adecuación excelente de nuestros datos a un modelo del análisis factorial. El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido el análisis factorial.

*Tabla 26. KMO y prueba de Bartlett .Capacidad en el uso de algunos aspectos de las nuevas tecnologías y universo web*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.877
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2259.820
	gl	171
	Sig.	.000

La tabla 27 nos muestra el comportamiento de las comunalidades de la extracción y podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de valorar la capacidad en el uso de artefactos tecnológicos y el universo web, encontramos que la variable *Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)*, es la peor explicada, dado que el modelo sólo es capaz de reproducir el 13.1%, de su variabilidad original. Sin embargo, también hay otras variables que tienen valores muy bajos en cuanto a su explicación de la varianza, como: *bajar música, videos y películas*, con el 33.9%; *utilizar el Internet para encontrar información y recursos*, con el 37.8%; *utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros*, con el 33.91%; y, *utilizar una computadora para comunicarse con otras personas*, con el 33.97% de su variabilidad original.

Para llegar a la solución factorial, se ha utilizado el método de extracción de componentes principales. Dicho método de extracción asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada.

**Tabla 27. Comunalidades. Capacidad en el uso de algunos aspectos de las nuevas tecnologías y universo web.**

	Inicial	Extracción
5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora	1.000	.485
5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	1.000	.545
5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	1.000	.601
5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	1.000	.505
5e. Emplear software y hardware en red	1.000	.521
5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos	1.000	.378
5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.	1.000	.397
5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	1.000	.391
5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.	1.000	.538
5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	1.000	.510
5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.	1.000	.412
5l. Bajar música, juegos, películas	1.000	.339
14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)	1.000	.364
14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores	1.000	.509

14c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)	1.000	.131
14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)	1.000	.592
14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)	1.000	.539
14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya	1.000	.480
14g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+	1.000	.442

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La tabla 28 muestra el porcentajes de la varianza explicada ofrece un listado de autovalores de la matriz de varianzas-covarianzas y del porcentaje de varianza que representa cada uno de ellos. Cabe aclarar que se solicitó la extracción de dos factores porque de antemano sabemos que son dos preguntas. De acuerdo a los resultados presentados tenemos cuatro factores con autovalores mayores a 1. Sin embargo, de acuerdo al procedimiento para extraer factores consiguen explicar el 45.62% de la varianza de los datos originales con dos factores solicitados.

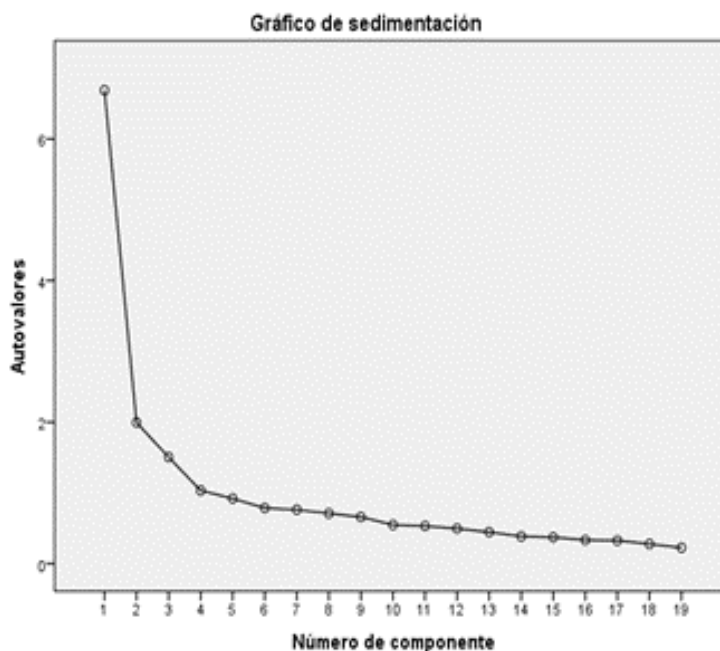
El gráfico 36, es el gráfico de sedimentación que permite distinguir perfectamente 4 valores por encima de la de uno, y otro más, muy cercano a la unidad.

**Tabla 28 Varianza total explicada. Capacidad en el uso de algunos aspectos de las nuevas tecnologías y universo web**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.686	35.189	35.189	6.686	35.189	35.189
2	1.994	10.493	45.682	1.994	10.493	45.682
3	1.506	7.926	53.608			
4	1.034	5.441	59.049			
5	.919	4.839	63.888			
6	.786	4.138	68.026			
7	.761	4.007	72.033			
8	.711	3.741	75.774			
9	.659	3.468	79.242			
10	.548	2.886	82.128			
11	.532	2.798	84.926			
12	.496	2.610	87.535			
13	.446	2.346	89.881			
14	.385	2.028	91.909			
15	.373	1.961	93.870			
16	.334	1.759	95.629			

17	.327	1.722	97.350		
18	.278	1.462	98.813		
19	.226	1.187	100.000		

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



**Gráfico 36. Gráfico de sedimentación de la capacidad en el uso de algunos aspectos de las nuevas tecnologías y universo web**

La tabla 29 es la matriz de componentes. Observamos la formación de los factores solicitados y cuáles son las variables que la conforman. Así, tenemos que el factor 1, reúne casi a la totalidad de las variables, mientras que el segundo factor se conforma sólo por las variables *comparar la efectividad entre dos buscadores y utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)*. De acuerdo a estos resultados en los que no se tiene claridad en cuanto a la estructura de los factores es que se realizar rotación de factores.

**Tabla 29. Matriz de componentes<sup>a</sup> de la capacidad en el uso de las nuevas tecnologías y universo web.**

	Componente	
	1	2
5e. Emplear software y hardware en red	.711	-.120
5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	.711	-.200
5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	.704	-.119
5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.	.696	-.232
5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	.693	-.347
5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora	.673	-.179
5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	.655	-.276
5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.	.635	.095
14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)	.586	.442
5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos	.583	-.194
5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	.571	-.255
14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)	.546	.543
5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.	.543	-.319
5l. Bajar música, juegos, películas	.541	-.213
14g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+	.529	.402
14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya	.525	.452
14c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)	.290	.216
14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores	.470	.537
14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)	.415	.438

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

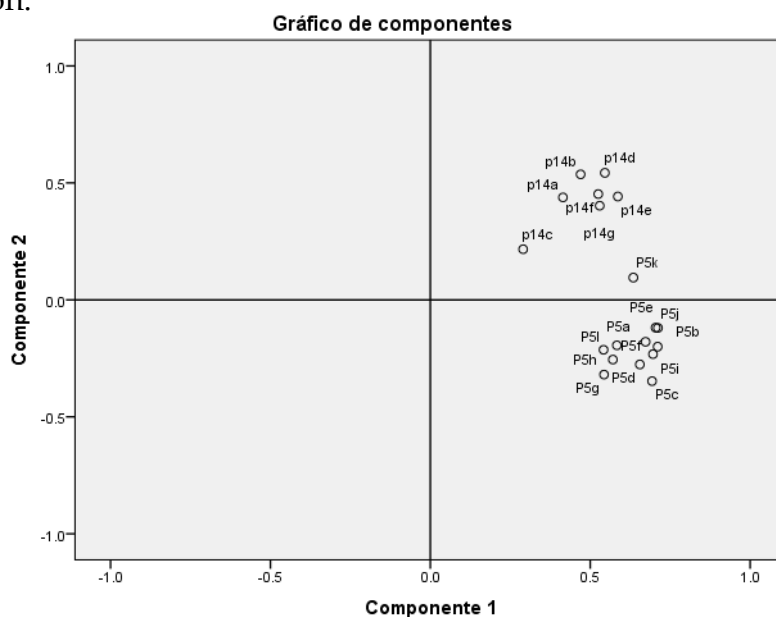
a. 2 componentes extraídos

La distribución de las variables en cada uno de los factores formados se presenta en el siguiente gráfico (37), en el cual se puede apreciar que el componente 1 está relacionado positivamente con las variables: *5e. Emplear software y hardware en red*, *5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo*, *5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones*, *5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil*, *5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos*, *5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora*, *5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes*, *5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos*, *5h. Utilizar*

*una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros, 5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas, 5l. Bajar música, juegos y películas.*

La relación es positiva porque se encuentran situados en la parte derecha de las abscisas. Sin embargo la relación es negativa con el segundo factor dado que las variables se encuentran en la parte inferior de las ordenadas.

El segundo componente está conformado por las variables: *14a. Utilizar diferentes buscadores, 14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores, 14e. Usar tu Universidad Virtual, 14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos, 14g. Obtener rendimiento del universo Google, 14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya y 5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.* La relación es positiva dado que las variables se encuentran en el lado derecho de las abscisas, la relación es positiva con el primer componente ya que se encuentra en el lado positivo de las ordenadas. Sin embargo, no queda clara la distribución de las variables en la conformación de los componentes por lo que se hace necesario realizar rotación.



**Gráfico 37. Gráfico de componentes de la capacidad de uso de las nuevas tecnologías y el universo web**

## **Rotación de factores**

Para lograr la interpretación de los factores se ha utilizado el método de rotación varimax. En la tabla 30, presentamos la matriz de componentes rotados resaltando los valores por encima de 0.5, para así lograr una mejor exposición de las variables iniciales obtenidas para cada componente. A continuación se muestra la composición de cada componente, así como, el cambio de nombre de cada factor:

**Componente 1:** Este componente contiene un conjunto de atributos que se concentran en la encuesta como pertenecientes a la pregunta *¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada uno de los siguientes aspectos de las nuevas tecnologías? Todos los índices de esta pregunta, a excepción, de la variable *Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web*, estructuran a este componente. Este componente bien podría tomar el nombre de *factor habilidades tecnológicas*.*

**Componente 2.** Con excepción de la variable, *identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)*, este componente está estructurado por todos los índices planteados para la pregunta 14. *¿Cómo consideras tu capacidad para usar el siguiente universo web en la escuela, trabajo o de manera personal? En este sentido, este componente podría llamarse *factor habilidades de navegación web*.*

**Tabla 30. Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> de tecnología y universo web**

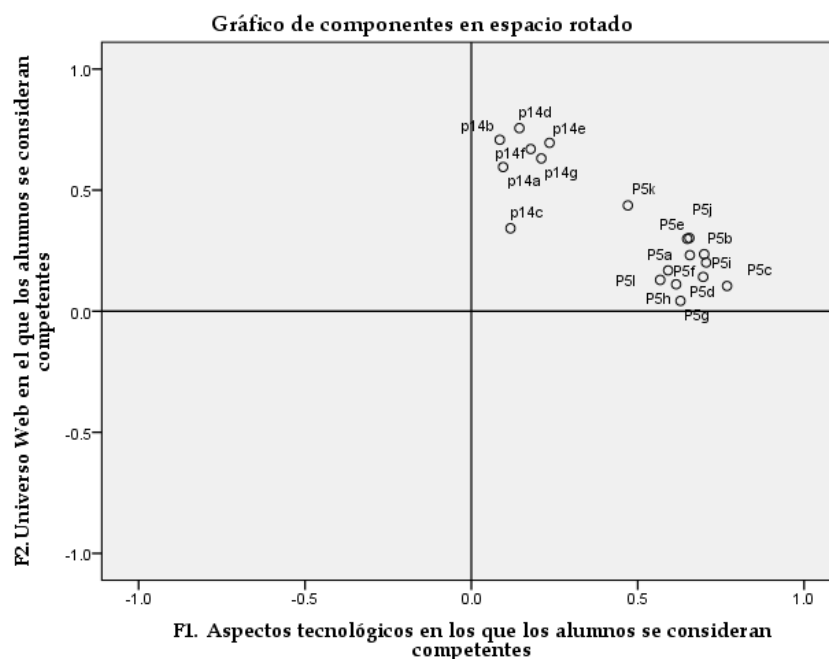
	Componente	
	1	2
5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	.768	
5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.	.706	
5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	.700	
5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	.697	
5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora	.657	
5e. Emplear software y hardware en red	.655	
5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	.649	
5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.	.629	
5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	.615	
5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos	.591	
5l. Bajar música, juegos, películas	.567	
14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)		.756
14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores		.708
14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)		.695
14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya		.670
14g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+		.631
14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)		.596
Método de extracción: Análisis de componentes principales.		
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

En el gráfico 38 podemos observar que la primera componente está correlacionada positivamente con: *5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos, 5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil, 5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo, 5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes, 5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora, 5e. Emplear software y hardware en red, 5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones, 5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas, 5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financiero., 5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos; y, 5l. Bajar música, juegos, películas.* La correlación



es positiva porque se encuentra a la derecha del eje de las ordenadas, la correlación es con la primera porque los puntos están muy cercanos al eje de las abscisas.

La segunda componente está correlacionada positivamente con: 14d. *Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)*, 14b. *Comparar la efectividad entre dos buscadores*, 14e. *Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)*; 14f. *Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya*, 14g. *Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+; y*, 14a. *Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)*. La correlación es positiva porque se encuentra en la parte superior del eje de las abscisas y a la derecha del eje de las ordenadas.



**Gráfico 38. Gráfico de componentes en espacio rotado. Tecnología y universo web.**

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en

cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas, basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor habilidades tecnológicas:** .134 *Capacidad para configurar una computadora + .144 Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo + .184 Utilizar un procesador de textos para crear documentos + .159 Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes + .122 Emplear software y hardware en red + .127 Utilizar el Internet para encontrar información y recursos + .157 Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas + .143 Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros+.152 Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil +.121 Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones + .051 Creación de un hipertexto*

complejo o publicación en la web + .127 Bajar música, juegos, películas- .073 Utilizar diferentes buscadores- .094 Comparar la efectividad entre dos buscadores-.025 Identificar los sitios apropiados por sus dominios -.086 Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos - .053 Usar tu Universidad Virtual - .063 Visitar otra universidad

**Factor habilidades de navegación web:** -.017 Capacidad para configurar una computadora - .023 Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo - .085 Utilizar un procesador de textos para crear documentos - .059 Utilizar un sistema de gráficos o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes + .010 Emplear software y hardware en red - .031 Utilizar el Internet para encontrar información y recursos- .086 Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas - .058 Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros. - .037 Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil + .010 Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones + .093 Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web - .043 Bajar música, juegos, películas +.216 Utilizar diferentes buscadores + .262 Comparar la efectividad entre dos buscadores + .114 Identificar los sitios apropiados por sus dominios + .271 Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos + .232 Usar tu Universidad Virtual + .232 Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya + .211 Obtener rendimiento del universo Google

De acuerdo a lo anteriormente dicho, el análisis factorial realizado en esta dimensión nos permite apreciar o comprobar que estamos midiendo lo que decimos que medimos, en este caso la competencia digital en su *dimensión tecnológica*. Lo anterior es dado que estamos clarificando los aspectos que

subyacen a una serie de variables, qué variables están definiendo a los factores: *habilidades tecnológica y habilidades de navegación Web*, y cómo estos factores están relacionados entre sí. De esta forma, el análisis factorial está clarificando la estructura del instrumento y del constructo *dimensión tecnológica* de la competencia digital.

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades (capacidades), en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. De acuerdo a Lara (2011), la *dimensión tecnológica* abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de entornos digitales. Es decir, que se debe contar con habilidades para utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

La *dimensión tecnológica* de la competencia digital es un constructo hipotético o concepto latente que no se observa directamente pero que es deducido de las correlaciones entre las variables que se han construido. Lo que se ha realizado a través del análisis factorial es establecer la validez del constructo *dimensión tecnológica* de la competencia medial, de modo que se ha analizado la estructura del constructo.

De acuerdo a los resultados presentados, podemos apreciar que la variable latente *dimensión tecnológica* de la competencia digital, queda compuesta por los factores: *habilidades tecnológicas y habilidades de navegación Web*.

De acuerdo a lo anteriormente expresado, la panorámica de una parte de la *dimensión tecnológica* queda como sigue y puede apreciarse en el diagrama 2:

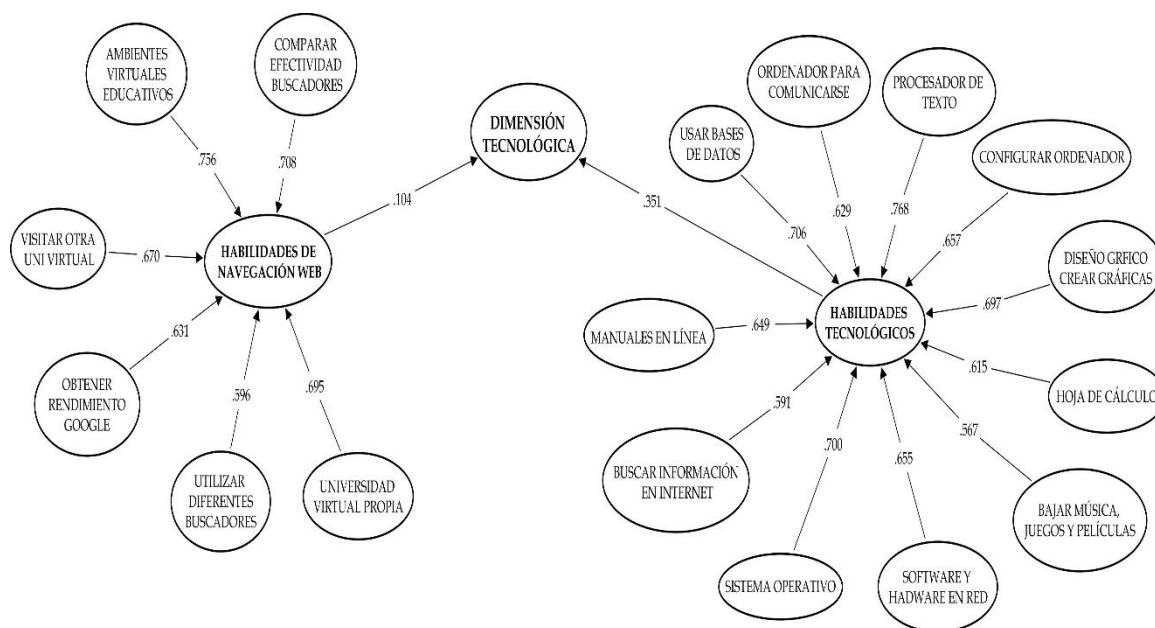
Dimensión tecnológica: .351 F1 (habilidades tecnológicas) y .104 F2 (habilidades de navegación Web)

Dónde:

**F1** (habilidades tecnológicas) : .768\*Utilizar un procesador de textos para crear documentos + .706\*Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil + .700\*Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo + .697\*Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes + .657\*Capacidad para configurar una computadora + .655\*Emplear software y hardware en red + .649\*Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones + .629\*Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas + .615\*Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros + .591\*Utilizar el Internet para encontrar información y recursos + .567\*Bajar música, juegos, películas

**F2** (habilidades de navegación Web): .756\*Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos + .708\*Comparar la efectividad entre dos buscadores + .695\*Usar tu Universidad Virtual + .670\*Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya + .631\*Obtener rendimiento del universo Google + .596\*Utilizar diferentes buscadores

Diagrama 2. Estructura del constructo dimensión tecnológica de la competencia digital relacionada con las habilidades tecnológicas y de navegación Web.



Fuente: Elaboración propia

**Pregunta 10. ¿Con qué frecuencias utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta académica para tu aprendizaje?**

Decidí realizar de manera individual porque tiene muchos incisos donde se nombran precisamente aparatos y tecnologías. Con esto buscaremos analizar los bloques que se forman en el uso de ellos.

Se presentan en la tabla 31 los estadísticos correspondientes al estudio de la adecuación de la muestra al modelo. Podemos comprobar que la adecuación muestral a este análisis no solamente resulta deseable, sino que presenta una muy buena adecuación a los datos, ya que el estadístico de KMO, que nos indica la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de 0,827, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejado para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de

los datos a un modelo de análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Como podemos comprobar en nuestro análisis la significación es perfecta, ya que obtiene el valor 0,000, por lo que se puede rechazar dicha hipótesis nula, considerando el ajuste de las variables mediante el análisis factorial idóneo.

**Tabla 31. KMO and Bartlett's Test. Aparatos y Ntic como herramientas didácticas**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.827
Prueba de esfericidad de Bartlett	Approx. Chi-Square	1603.703
	gl	171
	Sig.	.000

La tabla 32 nos muestra el comportamiento de las comunalidades de la extracción y podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de valorar frecuencia de uso de aparatos y tecnologías de comunicación como herramientas para el aprendizaje, encontramos que la variable internet es la peor explicada, dado que el modelo sólo es capaz de reproducir el 38.5%, de su variabilidad original.

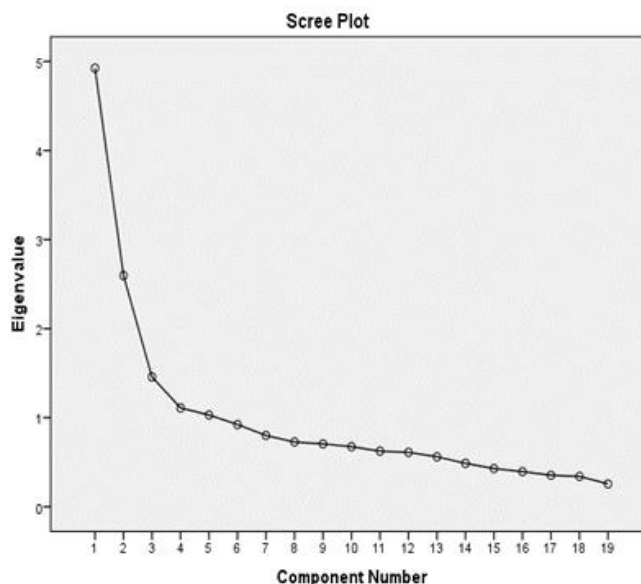
**Tabla 32. Comunalidades de aparatos y Ntic como herramientas didácticas**

	Inicial	Extracción
10a. Computadoras	1.000	.586
10b. Blogs	1.000	.587
10c. Correo electrónico	1.000	.622
10d. Foros virtuales	1.000	.647
10e. Pizarra digital	1.000	.626
10f. Kindle o iPad	1.000	.482
10g. Plataforma virtual	1.000	.587
10h. Audio conferencia	1.000	.685
10i. Video conferencias	1.000	.660
10j. Telefonía móvil	1.000	.666
10k. Proyector	1.000	.564
10l. Internet	1.000	.385
10m. You Tube	1.000	.509
10n. Televisión digital	1.000	.490

10o. Wikis	1.000	.561
10p. MP3	1.000	.617
10q. Video consolas	1.000	.570
10r. Facebook o Twitter	1.000	.663
10s. Messenger	1.000	.612

Extraction Method: Principal Component Analysis.

De acuerdo a la tabla 33 de la varianza total explicada, observamos los componentes que se han formado. Si consideramos aquellos que tienen valores mayores que 1 podemos seleccionar hasta cinco componentes. Según la tabla la primera componente explica el 25.92% de la varianza total, la segunda el 13.64%, la tercera el 7,67%, la cuarta el 5.42% y por último, la quinta es del 5.42%.



**Gráfico 39. Gráfico de sedimentación de aparatos y Ntic como herramienta didáctica**

**Tabla 33. Varianza total explicada de aparatos y Ntic como herramientas didácticas**

Componentes	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.925	25.922	25.922	4.925	25.922	25.922
2	2.596	13.664	39.586	2.596	13.664	39.586
3	1.458	7.673	47.259	1.458	7.673	47.259
4	1.109	5.837	53.097	1.109	5.837	53.097
5	1.030	5.421	58.518	1.030	5.421	58.518
6	.923	4.858	63.376			
7	.800	4.212	67.588			



8	.727	3.825	71.413		
9	.705	3.713	75.126		
10	.674	3.548	78.674		
11	.624	3.283	81.957		
12	.610	3.213	85.170		
13	.560	2.949	88.119		
14	.487	2.562	90.681		
15	.428	2.252	92.934		
16	.394	2.071	95.005		
17	.353	1.857	96.861		
18	.340	1.792	98.653		
19	.256	1.347	100.000		

Método de extracción: Análisis de componentes principales

Por otro lado, el gráfico 39 muestra que las primeros tres componentes al parecer son las significativas.

De acuerdo a la tabla 34 que muestra la distribución de las variables en cada una de las componentes, nos permite observar que la primera componente absorbe prácticamente a todas las variables y que el resto de componentes sólo a una. En este sentido podríamos pensar en una rotación de factores con una extracción de tres componentes.

**Tabla 34. Matriz de componentes <sup>a</sup> de aparatos y NTIC como herramientas didácticas**

	Componentes				
	1	2	3	4	5
10p. MP3	.635	.264	-.370	.051	-.072
10d. Foros virtuales	.628	-.239	.295	-.054	.325
10q. Video consolas	.605	-.081	-.384	.216	-.049
10e. Pizarra digital	.602	-.479	.120	-.134	-.040
10n. Televisión digital	.599	.032	-.274	-.209	.112
10b. Blogs	.586	-.038	-.040	-.254	.419
10h. Audio conferencia	.570	-.549	.007	.103	-.218
10i. Video conferencia	.543	-.441	-.050	.317	-.260
10m. You Tube	.527	.460	-.077	-.097	-.058

10s. Messenger	.501	.500	-.070	-.310	-.098
10f. Kindle o iPad	.494	-.294	.218	-.308	-.092
10o. Wikis	.493	.176	-.371	.213	.321
10r. Facebook o Twitter	.497	.596	-.009	-.219	-.114
10g. Plataforma virtual	.431	-.499	.332	-.153	.141
10l. Internet	.189	.412	.210	.317	.189
10c. Correo electrónico	.363	.322	.613	.104	-.011
10a. Computadoras	.211	.481	.494	.240	.094
10k. Proyector	.469	-.061	-.005	.577	.084
10j. Telefonía móvil	.442	.209	.155	.008	-.635

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 5 components extracted.

### Rotación de factores

Para lograr la interpretación de los factores se ha utilizado el método de rotación varimax. En la tabla 35, presentamos la nueva tabla de matriz de varianza explicada, muestra la suma de los cuadrados rotados, en esta sección de la tabla observamos cómo ahora el componente 1 asume el 18.48% de la varianza total explicada a diferencia del 25.92%; el segundo componente ahora explica 16.54% en relación al 13.64% anterior; y por último, la tercera componente ahora explica el 12.2% en comparación con el 7.67%, por lo que podemos decir que hubo un ajuste en la distribución de las variables. La varianza total explicada de los tres componentes es del 47.25%.

**Tabla 35. Varianza total explicada de aparatos y Ntic como herramientas didácticas**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.925	25.922	25.922	4.925	25.922	25.922	3.513	18.489	18.489
2	2.596	13.664	39.586	2.596	13.664	39.586	3.143	16.543	35.032
3	1.458	7.673	47.259	1.458	7.673	47.259	2.323	12.227	47.259
4	1.109	5.837	53.097						
5	1.030	5.421	58.518						
6	.923	4.858	63.376						
7	.800	4.212	67.588						
8	.727	3.825	71.413						

9	.705	3.713	75.126					
10	.674	3.548	78.674					
11	.624	3.283	81.957					
12	.610	3.213	85.170					
13	.560	2.949	88.119					
14	.487	2.562	90.681					
15	.428	2.252	92.934					
16	.394	2.071	95.005					
17	.353	1.857	96.861					
18	.340	1.792	98.653					
19	.256	1.347	100.000					

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La tabla 36 muestra la matriz de componentes rotados resaltando los valores por encima de 0.5, para así lograr una mejor exposición de las variables iniciales obtenidas para cada componente. A continuación se muestra la composición de cada componente, así como, el cambio de nombre de cada factor:

**Tabla 36. Matriz de componentes rotados de aparatos y Ntic como herramientas didácticas**

	Componentes		
	1	2	3
10e. Pizarra digital	.762		
10h. Audio conferencia	.751		
10g. Plataforma virtual	.729		
10d. Foros virtuales	.675		
10i. Video conferencias	.642		
10f. Kindle o iPad	.597		
10p. MP3		.759	
10o. Wikis		.635	
10q. Video consolas		.629	
10n. Televisión digital		.591	
10m. You Tube		.563	
10s. Messenger		.554	
10c. Correo electrónico			.747
10a. Computadoras			.720
10r. Facebook o Twitter			.548
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
Método de rotación: Varimax con normalización de Kaiser.			

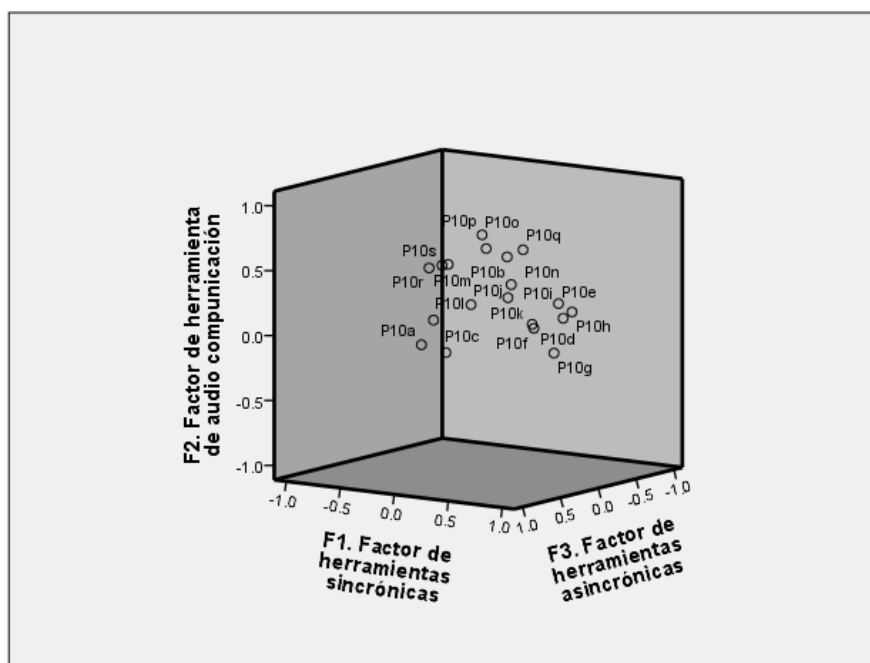
**Componente 1:** Este componente contiene un conjunto de atributos que se concentran en la encuesta como pertenecientes a la pregunta ¿Con qué frecuencias utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la

información y de la comunicación como herramienta académica para tu aprendizaje? Las variables que conforman esta componente son: *pizarra digital, audio conferencias, plataforma virtual, foros virtuales, videoconferencias, Kindle o iPad*. Por lo que este componente podría tomar el nombre de *factor herramientas sincrónicas*.

**Componente 2.** Este componente está conformado por las variables: *MP3, wikis, videoconsolas, televisión digital, YouTube y Messenger (ahora Skype)*. En este sentido, este componente podría tomar el nombre de *factor herramientas de audio comunicación*, ya que la mayoría corresponden a esta clasificación a excepción de las wikis.

**Componente 3.** El componente tres está estructurado por las variables: *correo electrónico, computadoras y Facebook y twitter*. De acuerdo a esta observación podemos denominar este componente como *factor herramientas asincrónicas*.

Las variables que quedaron fuera de las componentes son: el proyector, el internet y la telefonía móvil.



**Gráfico 40. Gráfico de componentes en espacio rotado de aparatos y Ntic como herramientas didácticas**

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas, basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación una de las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor herramientas sincrónicas:** .014 Computadoras + .080 Blogs +.102 Correo electrónico +.212 Foros virtuales + .232 Pizarra digital +.191 Kindle o iPad + .261 Plataforma virtual + .221 Audio conferencia + .177 Video conferencias + .040 Telefonía

móvil+ .078 Proyector - .034 Internet - .065 YouTube + .012 Televisión digital - .061 Wikis - .064 MP3 + .018 Video consolas - .089 Facebook o Twitter -. 077 Messenger

**Factor herramientas audio comunicación:** -.130 Computadoras + .093Blogs - .184Correo electrónico - .080 Foros virtuales - .037 Pizarra digital - .070 Kindle o iPad - .158 Plataforma virtual + .001 Audio conferencia + .037 Video conferencias + .018 Telefonía móvil+ .058 Proyector -.014 Internet + .168 YouTube + .209 Televisión digital + .258 Wikis + .288 MP3 + 245Video consolas + .151 Facebook o Twitter + .166 Messenger

**Factor herramientas asincrónicas:** .366 Computadoras + .011 Blogs + .391 Correo electrónico +.119 Foros virtuales - .025Pizarra digital + .060 Kindle o iPad + .058 Plataforma virtual + -.097 Audio conferencia + -.098 Video conferencias + .155 Telefonía móvil+ .014 Proyector + .214 Internet + .116 YouTube - .080Televisión digital - .096 Wikis - .064 MP3 - .159Video consolas + .180 Facebook o Twitter + .127 Messenger

De acuerdo a lo anteriormente dicho, el análisis factorial realizado en esta dimensión nos permite *apreciar* o comprobar que estamos midiendo lo que decimos que medimos, en este caso la competencia digital en su *dimensión tecnológica*, en este caso en el uso de aparatos y Ntic. Lo anterior es dado que estamos clarificando los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables están definiendo a los factores: *herramientas sincrónicas, herramientas de audio comunicación y herramientas asincrónicas*; y cómo estos factores están relacionados entre sí. De esta forma, el análisis factorial está clarificando la

estructura del instrumento y del constructo *dimensión tecnológica*, en lo relacionado al uso de aparatos y Ntic de la competencia digital.

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades (capacidades), en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. De acuerdo a Lara (2011), la *dimensión tecnológica* abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de entornos digitales. Es decir, que se debe contar con habilidades para utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

La *dimensión tecnológica* en el caso de uso de aparatos y Ntic de la competencia digital es un constructo hipotético o concepto latente que no se observa directamente pero que es deducido de las correlaciones entre las variables que se han construido. Lo que se ha realizado a través del análisis factorial es establecer la validez del constructo *dimensión tecnológica* de la competencia medial, de modo que se ha analizado la estructura del constructo.

De acuerdo a los resultados presentados, podemos apreciar que la variable latente *dimensión tecnológica* en el caso de uso de aparatos y Ntic de la competencia digital, queda compuesta por los factores: *herramientas sincrónicas, herramientas de audio comunicación y herramientas asincrónicas*.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, la panorámica general sobre la *dimensión tecnológica* relacionada con el uso de aparatos y Ntic, la competencia digital queda como sigue y puede apreciarse en el diagrama 3:

Dimensión tecnológica: .184 F1 (herramientas sincrónicas) + .165 F2 (herramientas de audio comunicación) + .122 F3 (herramientas asincrónicas)

Dónde:

F1 (herramientas sincrónicas): .762\*pizarra digital + .751\*audio conferencias + .729\*plataforma virtual + .675\*foros virtuales + .642\*video conferencias + .597\*Kindle o iPad

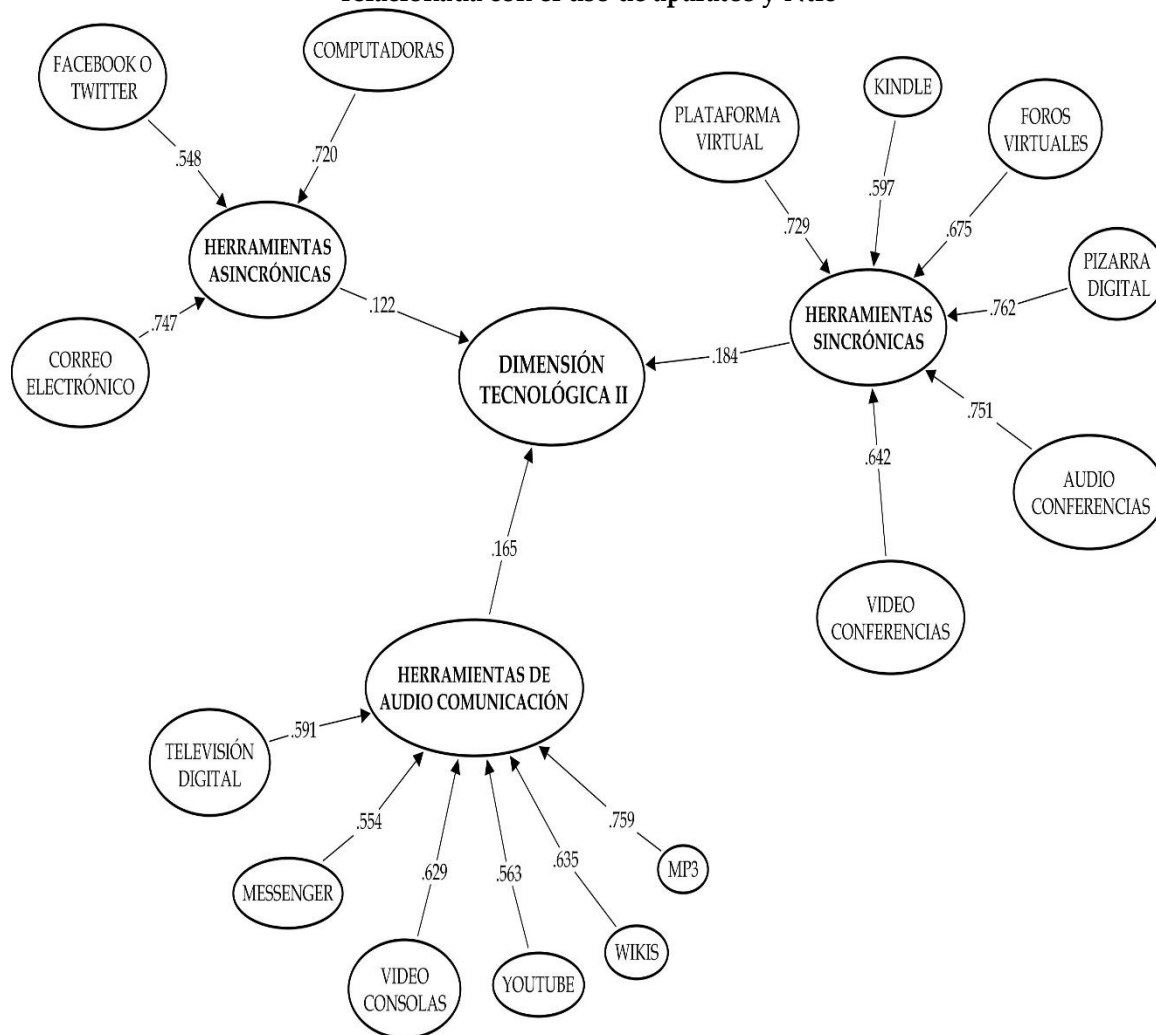
F2 (herramientas de audio comunicación): .759\*MP3 + .635\*Wikis + .629\*video consolas + .591\*televisión digital + .563\*YouTube + .554\*Messenger

F3 (herramientas asincrónicas): .747\*correo electrónico + .720\*computadoras + .548\*Facebook o Twitter.

La panorámica de todas las dimensiones de la dimensión tecnológica la podemos apreciar en el diagrama 4.

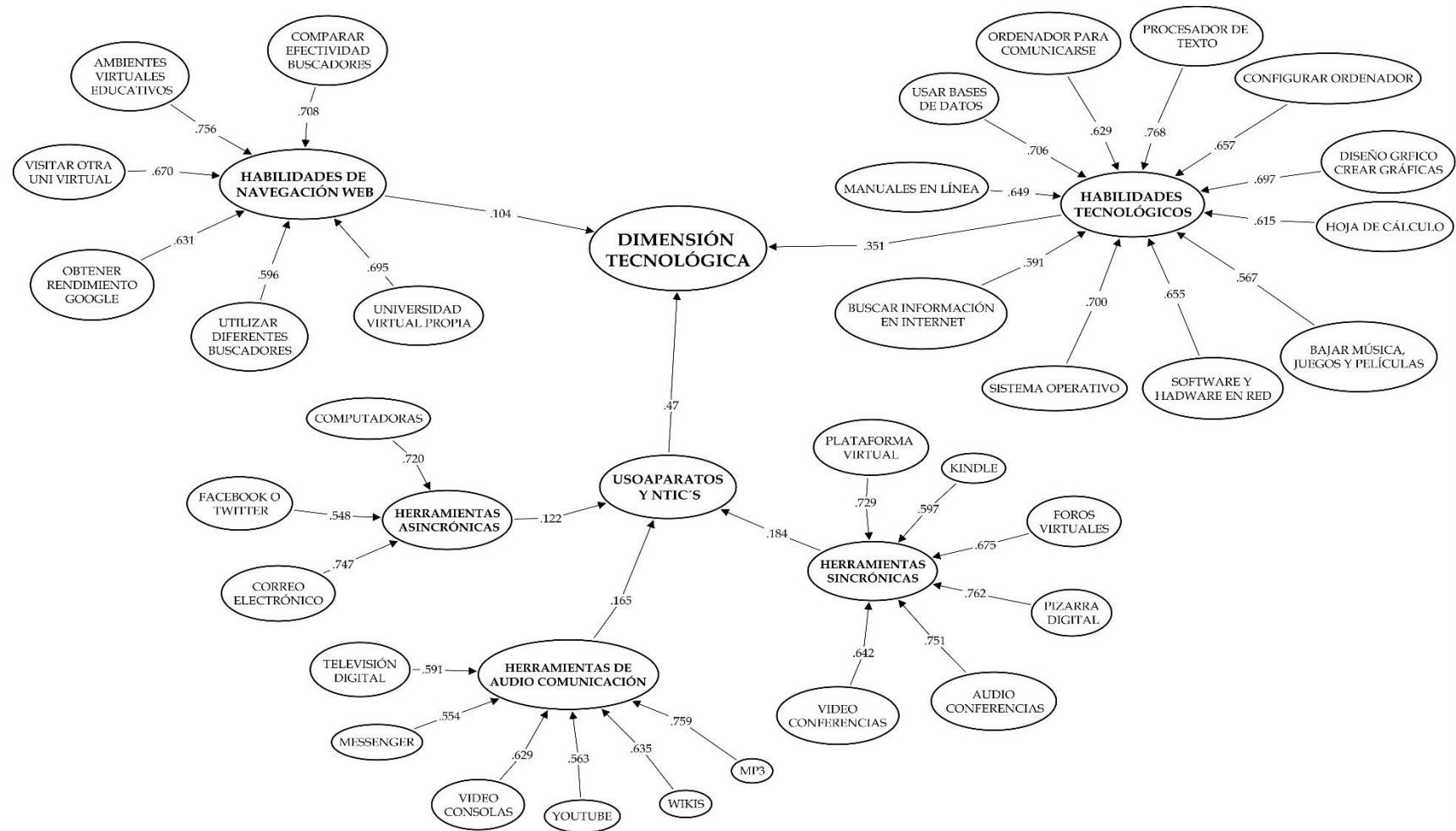


**Diagrama 3. Estructura del constructo dimensión tecnológica de la competencia digital relacionada con el uso de aparatos y Ntic**



Fuente: elaboración propia

**Diagrama 4. Constructo general de la dimensión tecnológica de la competencia digital**



Fuente: elaboración propia

### 4.3.1.3 Dimensión aprendizaje

La dimensión de aprendizaje está compuesta por las preguntas 17. ¿En qué grado evalúas tu capacidad para lograr comprensión de información de un texto en papel o en internet, de acuerdo a las siguientes actividades?; y 19. Cuando necesitas analizar textos (periódicos, libros, copias de artículos, textos on-line ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias? Aunque la primera pregunta evalúa capacidad y la segunda evalúa frecuencia ambas constituyen la dimensión. En este sentido, nos abocaremos a realizar un análisis factorial confirmatorio.

*Tabla 37. KMO y prueba de Bartlett. Dimensión aprendizaje*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.847
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2644.574
	gl	120
	Sig.	.000

En la tabla 37 muestra el estadístico de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett. Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de .847, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una adecuación excelente de nuestros datos a un modelo del análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido el análisis factorial.

A continuación se presenta la tabla 38 que contiene las comunalidades asignadas inicialmente a las variables reproducidas por la solución factorial. Estudiando las

comunalidades de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de la dimensión de aprendizaje, encontramos que la variable *juzgar la calidad de los contenidos* es la peor explicada, dado que el modelo sólo es capaz de reproducir el 30.1% de su variabilidad original.

Para llegar a la solución factorial, se ha utilizado el método de extracción de componentes principales. Dicho método de extracción asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada.

*Tabla 38. Comunalidades de la dimensión aprendizaje*

	Inicial	Extracción
17a. Juzgar la calidad de los contenidos	1.000	.301
17b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)	1.000	.504
17c. Participar en Newsgroups	1.000	.685
17d. Participar en Blogs	1.000	.714
17e. Participar en Webquest	1.000	.724
17f. Participar en Wikis educativas	1.000	.709
17g. Defender puntos de vista argumentados en foros	1.000	.561
19a. Notas al margen	1.000	.427
19b. Subrayado	1.000	.404
19c. Resumen	1.000	.618
19d. Síntesis	1.000	.691
19e. Mapa conceptual	1.000	.689
19f. Cuadro sinóptico	1.000	.611
19g. Exposición	1.000	.459
19h. Consultar vocabulario	1.000	.538
19i. Comparar información dentro del mismo texto	1.000	.399
Método de extracción: Análisis de componentes principales.		

Para poder realizar una interpretación un poco más sencilla, utilizamos el sistema de rotación de los factores utilizando la Normalización Varimax, convergiendo dicha rotación en 3 iteraciones, indicando que se realizará la extracción para dos componentes, con las conseguimos obtener el 56.46% de la varianza explicada. Si observamos en la tabla 39 la suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación, podemos observar que el porcentaje acumulado de acuerdo a los valores iniciales no tiene cambios considerables dado que el factor 1 pasa del 36.37% al 30.08%, el segundo factor pasa del 20.85% al 26.38% completándose el 56.46% de la varianza total explicada.

**Tabla 39. Varianza total explicada de la dimensión aprendizaje**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.820	36.376	36.376	5.820	36.376	36.376	4.813	30.078	30.078
2	3.214	20.085	56.461	3.214	20.085	56.461	4.221	26.383	56.461
3	1.147	7.169	63.631						
4	1.017	6.357	69.988						
5	.777	4.857	74.845						
6	.646	4.039	78.883						
7	.590	3.689	82.572						
8	.551	3.443	86.016						
9	.430	2.685	88.701						
10	.391	2.444	91.145						
11	.380	2.373	93.518						
12	.306	1.912	95.430						
13	.249	1.557	96.987						
14	.205	1.282	98.269						
15	.162	1.011	99.280						
16	.115	.720	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La tabla 40 muestra la matriz de componentes rotados resaltando los valores por encima de 0.5, para así lograr una mejor exposición de las variables iniciales obtenidas para cada componente. A continuación se muestra la composición de cada componente, así como, el nombre confirmatorio de cada factor:

**Componente 1:** Este componente contiene un conjunto de atributos que se concentran en la encuesta como pertenecientes a la pregunta Cuando necesitas analizar textos (periódicos, libros, copias de artículos, textos on-line ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias? Las variables que conforman esta componente son: *Notas al margen, subrayado, resumen, síntesis, mapa conceptual, cuadro sinóptico, exposición, consultar vocabulario y comparar información dentro del mismo texto.* Por lo que este componente podría tomar el nombre de *factor uso de estrategias.*

**Componente 2.** Este componente contiene un conjunto de atributos que se concentran en la encuesta como pertenecientes a la pregunta ¿En qué grado evalúas tu capacidad para lograr comprensión de información de un texto en papel o en internet, de acuerdo a las siguientes actividades? Las variables que conforman esta componente son: *Juzgar la calidad de los contenidos, Utilizar software didáctico, participar en Newsgroups, participar en Blogs, Participar en Webquest, participar en Wikis educativas y defender puntos de vista argumentados en foros,* por lo que este componente podría tomar el nombre de *factor capacidad de comprensión.*

**Tabla 40. Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> de la dimensión aprendizaje**

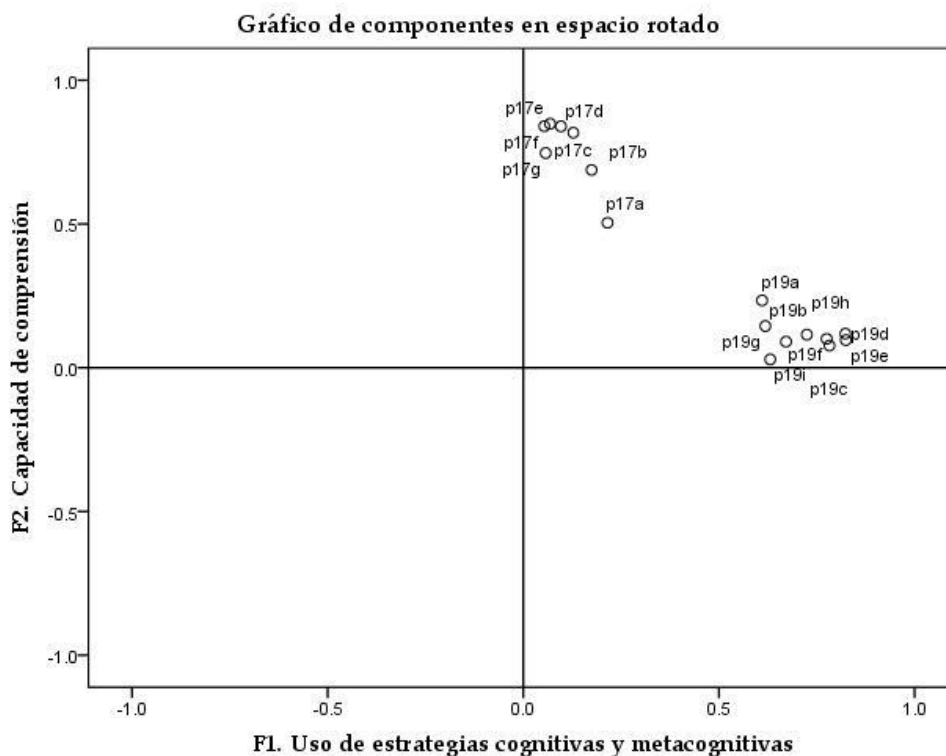
	Componente	
	1	2
19e. Mapa conceptual	.824	
19d. Síntesis	.823	
19c. Resumen	.782	
19f. Cuadro sinóptico	.775	
19h. Consultar vocabulario	.725	
19g. Exposición	.671	
19i. Comparar información dentro del mismo texto	.631	
19b. Subrayado	.619	
19a. Notas al margen	.610	
17e. Participar en Webquest		.848
17f. Participar en Wikis educativas		.840
17d. Participar en Blogs		.840
17c. Participar en Newsgroups		.817
17g. Defender puntos de vista argumentados en foros		.747

17b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)	.688
17a. Juzgar la calidad de los contenidos	.504

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.



**Gráfico 41. Gráfico de componentes en espacio rotado. Dimensión aprendizaje**

En el gráfico 41 podemos observar que la primera componente está correlacionada positivamente con: *a. Notas al margen, b. Subrayado, c. Resumen, d. Síntesis, e. Mapa conceptual, f. Cuadro sinóptico, g. Exposición, h. Consultar vocabulario, i. Comparar información dentro del mismo texto.* La correlación es positiva porque se encuentra a la derecha del eje de las ordenadas, la correlación es positiva con la segunda porque los puntos están muy cercanos al eje superior de las abscisas.

En el caso de la segunda componente, se puede apreciar que está correlacionada positivamente con *a. Juzgar la calidad de los contenidos*, *b. Utilizar software didáctico*, *c. Participar en Newsgroups*, *d. Participar en Blogs*, *e. Participar en Webquest*, *f. Participar en Wikis educativas*, *g. Defender puntos de vista argumentados en foros*. Está relacionada con el primer factor de manera positiva por estar en el lado derecho de las ordenadas.

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas, basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación una de las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor uso de estrategias:** .014 *Juzgar la calidad de los contenidos* - .007 *Utilizar software didáctico* - .027 *Participar en Newsgroups* - .035 *Participar en Blogs* -



.042 Participar en Webquest - .045 Participar en Wikis educativas - .038 Defender puntos de vista argumentados en foros + .122 Notas al margen + .130 Subrayado + .171 Resumen + .178 Síntesis + .180 Mapa conceptual + .168 Cuadro sinóptico + .145 Exposición + .156 Consultar vocabulario + .140 Comparar información dentro del mismo texto

**Factor capacidad de comprensión:** .115 Juzgar la calidad de los contenidos + .165 Utilizar software didáctico + .202 Participar en Newsgroups + .210 Participar en Blogs + .214 Participar en Webquest + .213 Participar en Wikis educativas + .188 Defender puntos de vista argumentados en foros + .019 Notas al margen - .005 Subrayado - .033 Resumen - .025 Síntesis - .031 Mapa conceptual - .027 Cuadro sinóptico - .022 Exposición - .020 Consultar vocabulario - .035 Comparar información dentro del mismo texto

De acuerdo a lo anteriormente dicho, el análisis factorial realizado en esta dimensión nos permite *apreciar* o comprobar que estamos midiendo lo que decimos que medimos, en este caso la competencia digital en su *dimensión aprendizaje*. Lo anterior es dado que estamos clarificando los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables están definiendo a los factores: *uso de estrategias* y *capacidad de comprensión*; y cómo estos factores están relacionados entre sí. De esta forma, el análisis factorial está clarificando la estructura del instrumento y del constructo *dimensión aprendizaje* de la competencia digital.

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades (capacidades), en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con

eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. De acuerdo a Lara (2011), la dimensión aprendizaje abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. Se puede decir que se habla de estrategias para aprender a aprender.

La *dimensión aprendizaje* de la competencia digital es un constructo hipotético o concepto latente que no se observa directamente pero que es deducido de las correlaciones entre las variables que se han construido. Lo que se ha realizado a través del análisis factorial es establecer la validez del constructo *dimensión aprendizaje* de la competencia medial, de modo que se ha analizado la estructura del constructo.

De acuerdo a los resultados presentados, podemos apreciar que la variable latente *dimensión aprendizaje* de la competencia digital, queda compuesta por los factores: *uso de estrategias y capacidad de comprensión*.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, la panorámica general sobre la *dimensión aprendizaje* de la competencia digital queda como sigue y puede apreciarse en el diagrama 5:

Dimensión aprendizaje: .300 F1 (uso de estrategias) + .263 F2 (capacidad de comprensión) Dónde:

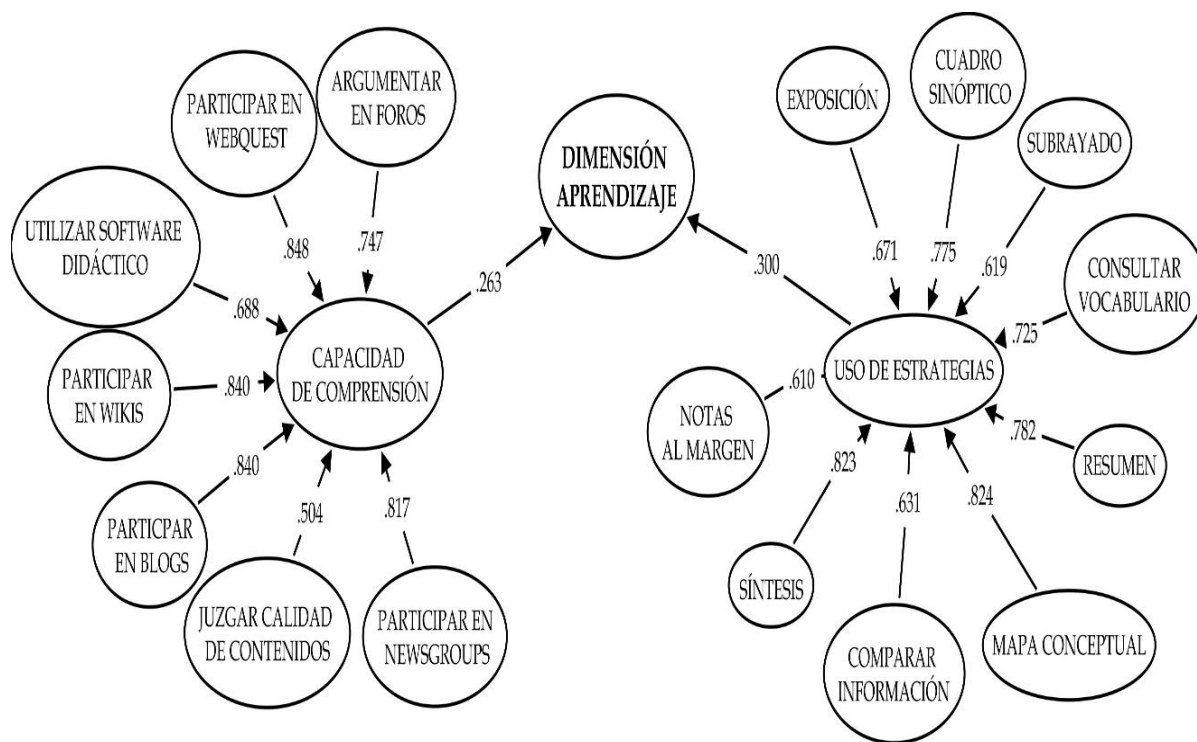
F1 (uso de estrategias): .824\*Mapa conceptual + .823\*Síntesis + .782\*Resumen  
+ .775\*Cuadro sinóptico + .725\*Consultar vocabulario + .671\*Exposición +

.631\*Comparar información dentro del mismo texto + .619\*Subrayado +

.610\*Notas al margen

F2 (capacidad de comprensión): .848\*Participar en Webquest + .840\*Participar en Wikis educativas + .840\*Participar en Blogs + .817\*Participar en Newsgroups + .747\*Defender puntos de vista argumentados en foros + .688\*Utilizar software didáctico + .504\*Juzgar la calidad de los contenidos

**Diagrama 5. Constructo de la dimensión aprendizaje de la competencia digital**



**Fuente: elaboración propia**

#### **4.3.1.4 Dimensión cultura digital**

La dimensión de la cultura digital está representada por la pregunta 24. De acuerdo al nivel de importancia que tú le asignas a los siguientes programas o medios informativos ¿Cuáles de ellos forman parte de tus redes sociales? En este sentido buscaremos observar cuáles son los grupos de medios que se forman.

En la tabla 41 muestra el estadístico de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett. Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de .810, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una adecuación excelente de nuestros datos a un modelo del análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido el análisis factorial.

*Tabla 41. KMO y prueba de Bartlett de la dimensión cultural de la competencia digital*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.810
Chi-cuadrado aproximado	1140.583
Prueba de esfericidad de Bartlett	36
gl	
Sig.	.000

A continuación se presenta la tabla 42 contiene las comunalidades asignadas inicialmente a las variables reproducidas por la solución factorial. Estudiando las comunalidades de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de los medios informativos que los jóvenes consideran importantes para tenerlos dentro de sus redes sociales, encontramos

que la variable *El imparcial* es la peor explicada, dado que el modelo sólo es capaz de reproducir el 48% de su variabilidad original.

Para llegar a la solución factorial, se ha utilizado el método de extracción de componentes principales. Dicho método de extracción asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada.

**Tabla 42. Comunalidades de la dimensión cultural de la competencia digital**

	Inicial	Extracción
24a. El imparcial	1.000	.480
24b. Expreso	1.000	.589
24c. CNN	1.000	.543
24d. Radio Sonora	1.000	.652
24e. Radio Universidad	1.000	.620
24f. La Jornada	1.000	.661
24g. Estéreo 100	1.000	.612
24h. Máxima 96.3	1.000	.715
24i. Milenio	1.000	.587

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la tabla de porcentajes de la varianza explicada (tabla 43) se ofrece un listado de autovalores de la matriz de varianzas-covarianzas y del porcentaje de varianza que representa cada uno de ellos. De acuerdo a los resultados presentados tenemos tres factores con autovalores mayores a 1, donde el procedimiento para extraer dos factores que consiguen explicar el 60.63% de la varianza de los datos originales.

**Tabla 43. Varianza total explicada de la dimensión cultural competencia digital**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.239	47.101	47.101	4.239	47.101	47.101
2	1.218	13.536	60.636	1.218	13.536	60.636
3	.975	10.829	71.465			
4	.801	8.898	80.363			
5	.468	5.196	85.559			
6	.439	4.875	90.434			
7	.377	4.193	94.627			
8	.310	3.439	98.066			
9	.174	1.934	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

El gráfico 42 de sedimentación muestra con mayor claridad la formación de factores a partir de los autovalores mayores que uno. Se aprecia una clara inflexión a partir del segundo factor para luego desplazarse casi horizontalmente a un tercer factor.

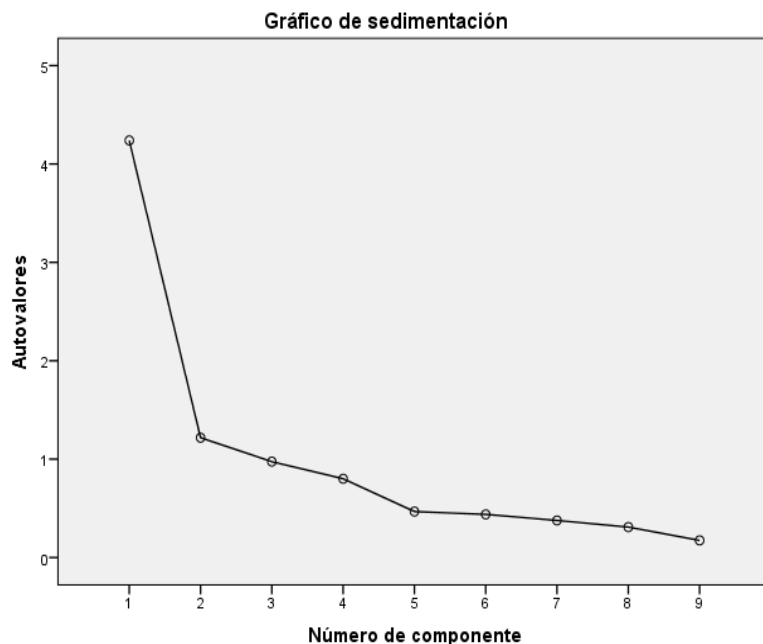


Gráfico 42. Gráfico de sedimentación de la formación de factores de los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales

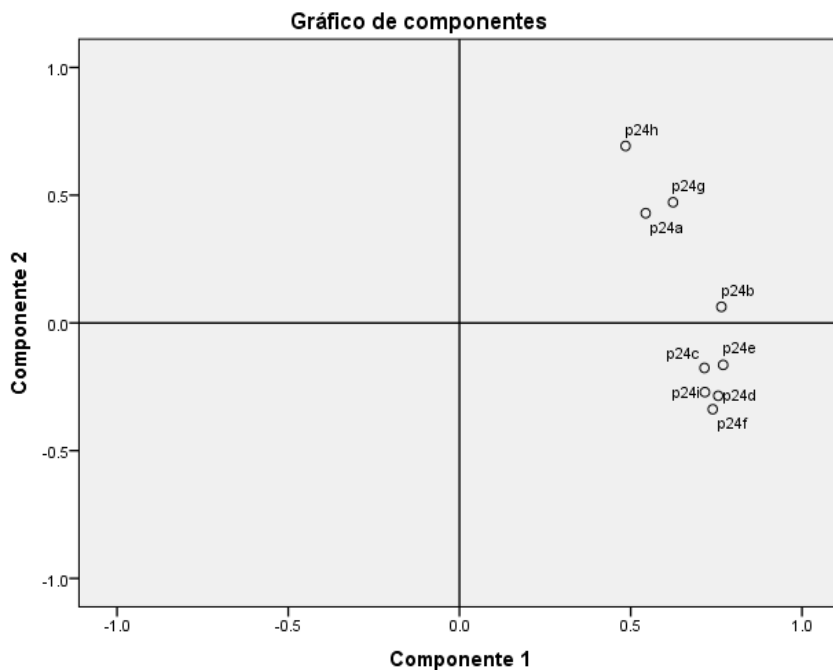


Gráfico 43. Gráfico de componentes de los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales

### Rotación de factores

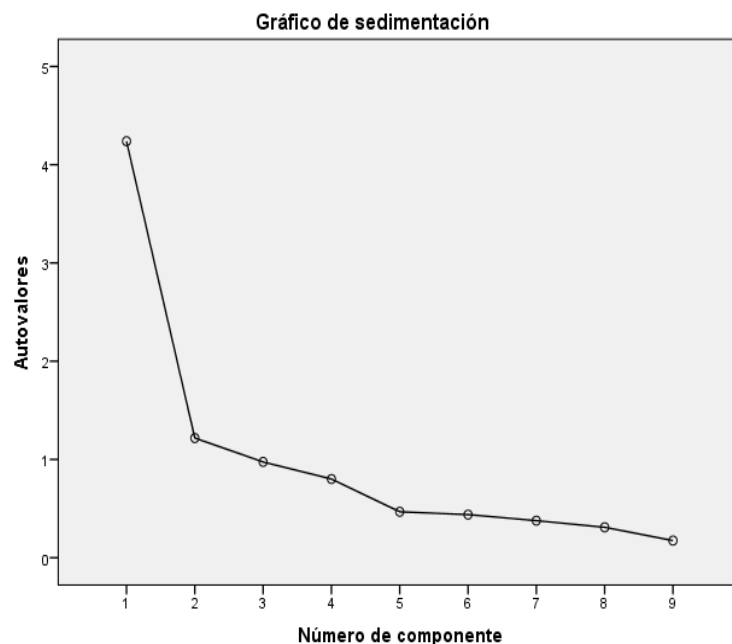
Para lograr la interpretación de los factores se ha utilizado el método de rotación varimax. Hemos eliminado de las variables aquella que la exploración inicial aportaba muy poco a la varianza, es decir a *El Imparcial*. En la tabla 44, presentamos la nueva tabla de matriz de varianza explicada, muestra la suma de los cuadrados rotados, en esta sección de la tabla observamos cómo ahora el primer componente asume el 42.86% de la varianza total explicada a diferencia del 49.97% y el segundo componente ahora explica 21.43% en relación al 14.32% anterior por lo que podemos decir que hubo un ajuste en la distribución de las variables.

**Tabla 44. Varianza total explicada de la dimensión cultural de la competencia digital**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.998	49.976	49.976	3.998	49.976	49.976	3.430	42.869	42.869
2	1.146	14.323	64.299	1.146	14.323	64.299	1.714	21.430	64.299
3	.933	11.665	75.964						
4	.574	7.171	83.136						
5	.451	5.631	88.767						
6	.380	4.749	93.516						
7	.341	4.267	97.783						
8	.177	2.217	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

El nuevo gráfico de sedimentación (44) muestra la conformación de dos componentes claramente definidos.



**Gráfico 44. Gráfico de sedimentación sobre los medios que incluyen los estudiantes en sus redes sociales**

La tabla 45 de componentes rotados de los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales, muestra la formación de dos componentes. A continuación se muestra la composición de cada componente, así como, el cambio de nombre de cada factor:

**Tabla 45. Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> de los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales**

	Componente	
	1	2
24f. La Jornada	.805	
24d. Radio Sonora	.775	
24i. Milenio	.758	
24c. CNN	.746	
24e. Radio Universidad	.711	
24b. Expresso	.677	
24h. Máxima 96.3		.876
24g. Estéreo 100		.816
Método de extracción: Análisis de componentes principales.		
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

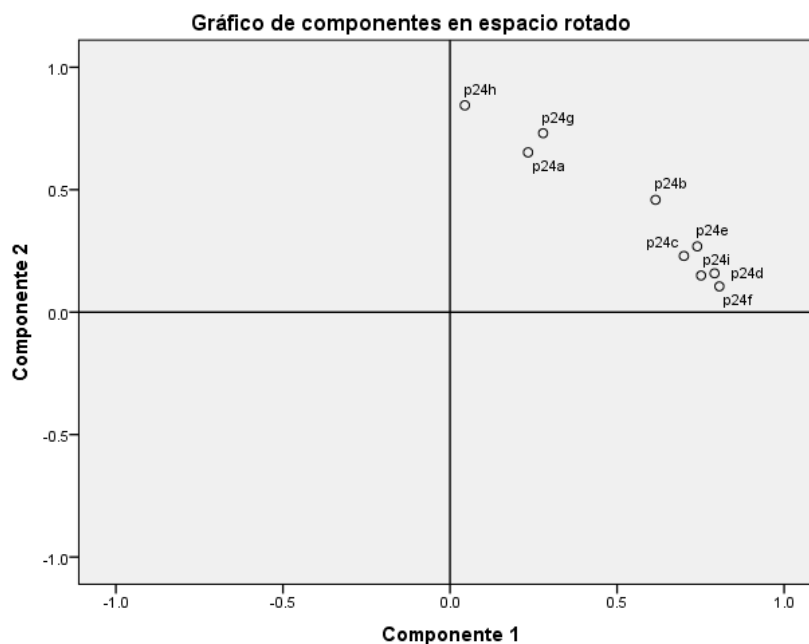


**Componente 1:** Este componente contiene un conjunto de atributos que se concentran en la encuesta como pertenecientes a la pregunta De acuerdo al nivel de importancia que tú le asignas a los siguientes programas o medios informativos ¿Cuáles de ellos forman parte de tus redes sociales? Las variables que conforman esta componente son: *La Jornada, Radio Sonora, Milenio, CNN, Radio Universidad y Expresso*. Por lo que este componente podría tomar el nombre de *factor medios informativos*.

**Componente 2.** Este componente está conformado por las variables: *Máxima 96.3 y Estéreo 100*. En este sentido, este componente podría tomar el nombre de *factor entretenimiento*.

El gráfico 45 muestra observar que el primer componente está correlacionada positivamente con: *24f. La Jornada, 24d. Radio Sonora, 24i. Milenio, 24c. CNN, 24e. Radio Universidad y 24b. Expresso*. La correlación es positiva porque se encuentra a la derecha del eje de las ordenadas, la correlación positiva es con la primera porque los puntos están muy cercanos al eje de las abscisas.

El segundo componente está correlacionada positivamente con: *24h. Máxima 96.3 y 24g. Estéreo 100* La correlación es positiva porque se encuentra en la parte superior del eje de las abscisas y a la derecha del eje de las ordenadas.



**Gráfico 45. Gráfico de componentes de espacios rotados sobre los medios que los estudiantes incluyen en sus redes sociales**

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas,

basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación una de las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor medios informativos:**  $-.078$  *El imparcial* +  $.126$  *Expresso* +  $.220$  *CNN*  
+  $.275$  *Radio Sonora* +  $.226$  *Radio Universidad* +  $.295$  *La Jornada* -  $.081$  *Estéreo 100*  
-  $.204$  *Máxima 96.3* +  $.261$  *Milenio*

**Factor entretenimiento:**  $.367$  *El imparcial* +  $.139$  *Expresso* -  $.033$  *CNN* -  $.104$  *Radio*  
*Sonora* -  $.018$  *Radio Universidad* -  $.143$  *La Jornada* +  $.407$  *Estéreo 100* +  $.543$   
*Máxima 96.3* -  $.099$  *Milenio*

De acuerdo a lo anteriormente dicho, el análisis factorial realizado en esta dimensión nos permite *apreciar* o comprobar que estamos midiendo lo que decimos que medimos, en este caso la competencia digital en su *dimensión cultural*. Lo anterior es dado que estamos clarificando los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables están definiendo a los factores: *medios informativos y de entretenimiento*; y cómo estos factores están relacionados entre sí. De esta forma, el análisis factorial está clarificando la estructura del instrumento y del constructo *dimensión cultural* de la competencia digital.

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades (capacidades), en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. De acuerdo a Lara (2011), La dimensión de la cultura digital abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital. Esta dimensión abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía

digital. Incluye la preparación para la vida en el mundo real y virtual. El objetivo es formar personas críticas capaces de hacer valer sus derechos de ciudadanos digitales.

La *dimensión cultural* de la competencia digital es un constructo hipotético o concepto latente que no se observa directamente pero que es deducido de las correlaciones entre las variables que se han construido. Lo que se ha realizado a través del análisis factorial es establecer la validez del constructo *dimensión cultural* de la competencia medial, de modo que se ha analizado la estructura del constructo.

De acuerdo a los resultados presentados, podemos apreciar que la variable latente *dimensión cultural* de la competencia digital, queda compuesta por los factores: *medios informativos y de entretenimiento*.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, la panorámica general sobre la *dimensión cultural* la competencia digital queda como sigue y puede apreciarse en el diagrama 6:

Dimensión cultural:  $.376 F1$  (medios informativos) +  $.229 F2$  (entretenimiento)

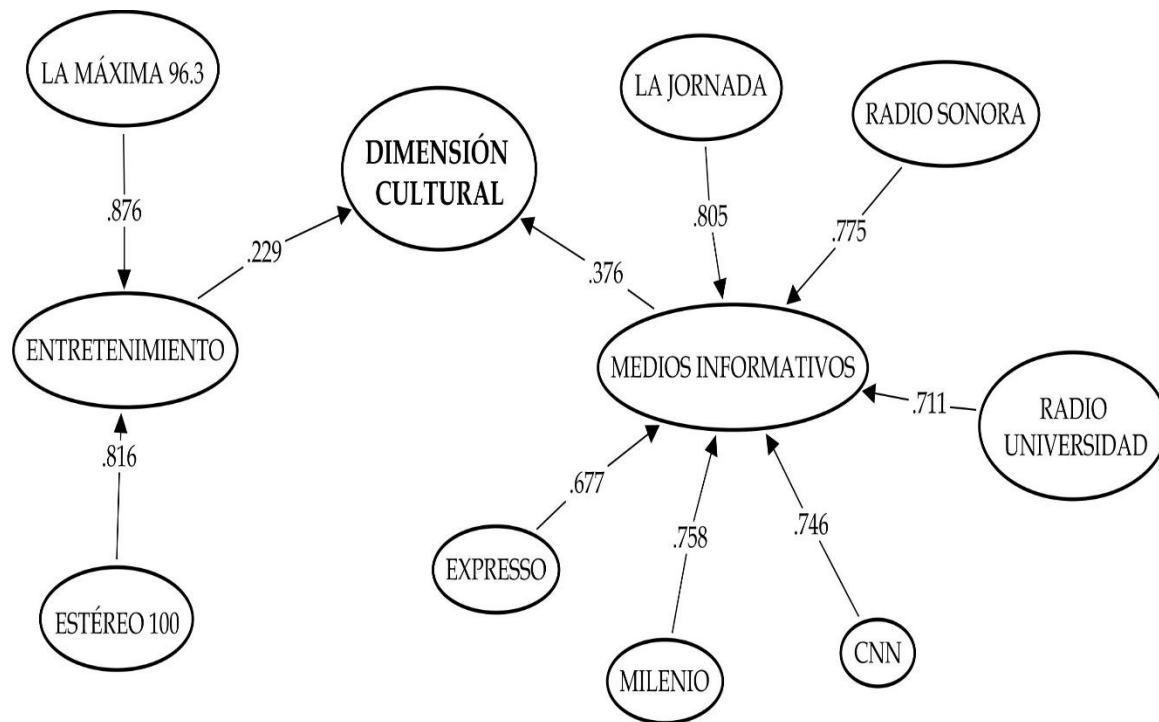
Dónde:

F1 (medios informativos):  $.805*La Jornada$  +  $.775*Radio Sonora$  +  $.758*Milenio$   
+  $.746*CNN$  +  $.711*Radio Universidad$  +  $.677*Expresso$

F2 (entretenimiento):  $.876*Máxima 96.3$  +  $.816*Estéreo 100$

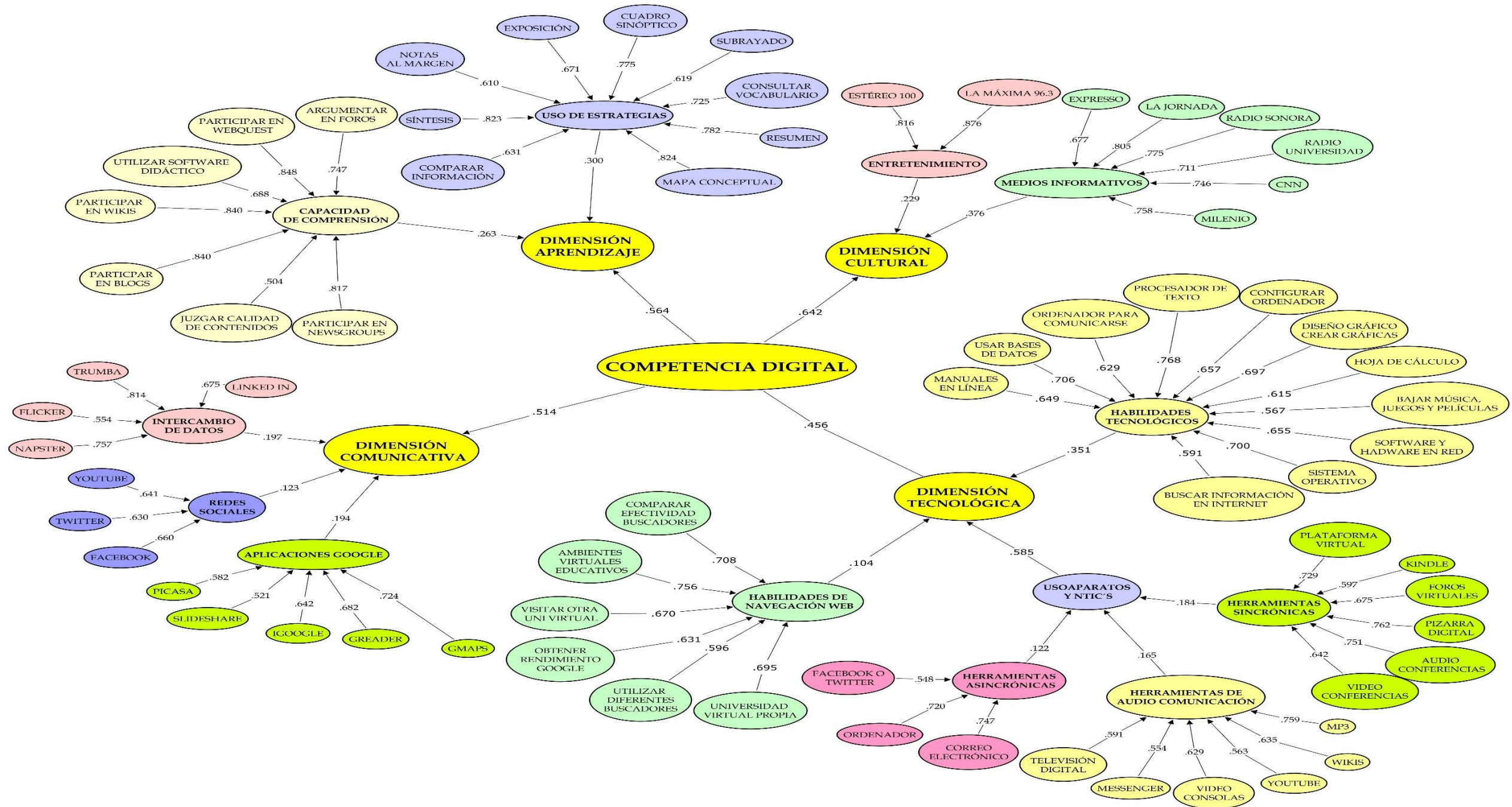
Para concluir, en el diagrama 7 podemos apreciar de forma panorámica todas las dimensiones de la competencia digital.

**Diagrama 6. Dimensión cultural de la competencia digital;** Error! Marcador no definido.



Fuente: elaboración propia

Diagrama 7. Competencia digital



Fuente: elaboración propia

## **4.3.2 Competencia medial**

### **4.3.1.1 Capacidad analítica e interactiva de los medios**

La competencia medial está compuesta por las preguntas: 11. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios de comunicación para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo?, 13. Cuando lees, escuchas o ves un noticiero y éstos te invitan a participar ¿Cuál es la forma en que lo haces?, 21. ¿En qué grado valoras tu capacidad para usar los medios de comunicación en relación con las siguientes actividades?, 22. ¿Qué tan eficiente te consideras para realizar las siguientes actividades en relación a medios como la radio, televisión, internet, periódico u otros?

Por cuestiones prácticas primero analizaré las preguntas 11 y 13 que corresponden a la capacidad analítica de los medios y a la aplicación interactiva de los medios respectivamente. Procederemos a constatar la conformación de dos factores a partir del análisis de dos preguntas.

La matriz de correlaciones obtuvo un valor determinante de .014, valor bastante bajo lo que indica que el modelo es adecuado.

***Tabla 46. Matriz de correlaciones<sup>a</sup>. Capacidad analítica e interactiva de los medios***

--

a. Determinante = .014

En la tabla 47 muestra el estadístico de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett. Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de .747, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una adecuación excelente de

nuestros datos a un modelo del análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido el análisis factorial.

**Tabla 47. KMO y prueba de Bartlett. Capacidad analítica e interactiva de los medios**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.747
Chi-cuadrado aproximado		1201.049
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	91
	Sig.	.000

A continuación se presenta la tabla 48 contiene las comunalidades asignadas inicialmente a las variables reproducidas por la solución factorial. Estudiando las comunalidades de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de la capacidad analítica de los medios y de interacción con los mismos, encontramos que las variables *13f. No participas* y *11g. Información a través de programas de T.V. en internet o celular* son las peores explicadas, dado que en el modelo sólo son capaces de reproducir el 8% y el 26% respectivamente de su variabilidad original.

Para llegar a la solución factorial, se ha utilizado el método de extracción de componentes principales. Dicho método de extracción asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada.

**Tabla 48. Comunalidades. Capacidad analítica e interactiva de los medios**

	Inicial	Extracción
11a. Radio	1.000	.453
11b. Televisión	1.000	.520
11c. Periódico en papel	1.000	.574
11d. Semanarios en papel	1.000	.445
11e. Revistas de papel	1.000	.443
11f. Podcast	1.000	.276



11g. Programas de T.V. en internet o celular	1.000	.260
11h. Periódicos en línea	1.000	.375
13a. Correo de voz	1.000	.440
13b. Teléfono	1.000	.551
13c. Twitter	1.000	.483
13d. Encuestas	1.000	.593
13e. Facebook	1.000	.683
13f. No participas	1.000	.008

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la tabla 49 presentamos la tabla de matriz de varianza explicada de la capacidad analítica e interactiva de los medios, muestra la suma de los cuadrados rotados, en esta sección de la tabla observamos cómo ahora el primer componente asume el 23.26% de la varianza total explicada a diferencia del 26.67% y el segundo componente ahora explica el 20.34% en relación al 16.94% anterior por lo que podemos decir que hubo un ajuste en la distribución de las variables. Los dos factores explican el 43.61% de la varianza total explicada.

**Tabla 49. Varianza total explicada. Capacidad analítica e interactiva de los medios**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.733	26.667	26.667	3.733	26.667	26.667	3.257	23.265	23.265
2	2.372	16.944	43.611	2.372	16.944	43.611	2.848	20.346	43.611
3	1.426	10.183	53.794						
4	.984	7.031	60.825						
5	.942	6.725	67.550						
6	.778	5.557	73.107						
7	.719	5.139	78.247						
8	.628	4.487	82.733						
9	.579	4.137	86.870						
10	.463	3.305	90.175						
11	.414	2.959	93.134						
12	.405	2.895	96.029						
13	.296	2.114	98.143						
14	.260	1.857	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La tabla 50 muestra la matriz de componentes rotados sobre la capacidad analítica e interactiva de los medios. En esta tabla observamos la formación de

dos componentes relacionados, como se ha mencionado, con la capacidad analítica e interactiva de los medios. A continuación se muestra la composición de cada componente, así como, el cambio de nombre de cada factor:

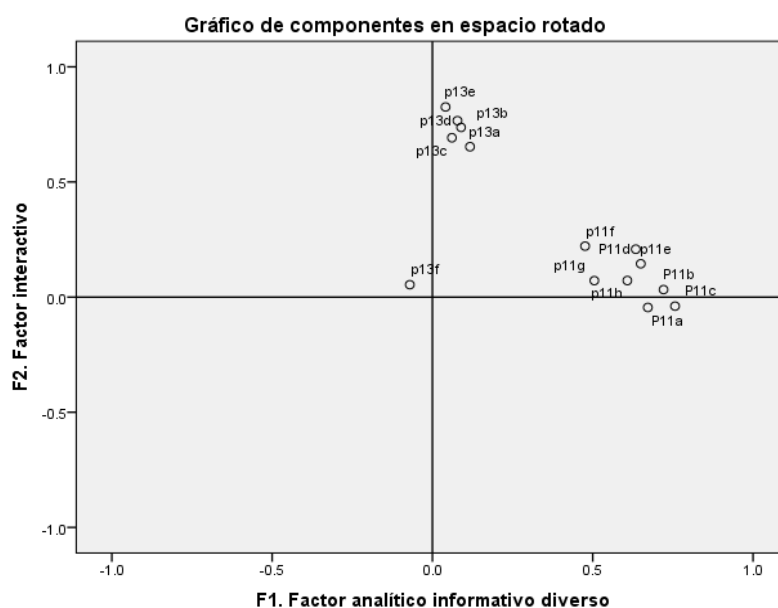
**Componente 1:** Este componente contiene un conjunto de atributos que se concentran en la encuesta como pertenecientes a la pregunta 11. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios de comunicación para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo? Las variables que conforman esta componente son: *periódico en papel, televisión, radio, revista en papel, seminarios en papel, periódicos en línea y T.V. en línea o en celular (móvil)* Por lo que este componente podría tomar el nombre de *factor analítico informativo diverso*.

**Componente 2.** Este componente está conformado por las variables: *Comentas la noticia a través de Facebook, encuestas, teléfono, twitter y correo de voz*. En este sentido, este componente podría tomar el nombre de *factor interacción con medios*.

**Tabla 50. Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> Capacidad analítica e interactiva de los medios**

	Componente	
	1	2
11c. Periódico en papel	.757	
11b. Televisión	.721	
11a. Radio	.672	
11e. Revistas en papel	.650	
11d. Semanarios en papel	.634	
11h. Periódicos en línea	.608	
11g. Programas de T.V. en internet o celular	.505	
13e. Facebook		.826
13d. Encuestas		.766
13b. Teléfono		.737
13c. Twitter		.692
13a. Correo de voz		.653
Método de extracción: Análisis de componentes principales.		
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

En el gráfico 46 muestra que el primer factor está correlacionado positivamente con la información obtenida de: 11c. Periódico en papel, 11b. Televisión, 11a. Radio, 11e. Revistas en papel, 11d. Seminarios en papel, 11h. Periódicos en línea, 11g. Programas de T.V. en internet o celular. La correlación es positiva porque se encuentra a la derecha del eje de las ordenadas, la correlación con la primera es positiva porque los puntos están muy cercanos al eje de las abscisas.



**Gráfico 46. Gráfico de componentes en espacio rotado.  
Capacidad analítica e interactiva de los medios**

El segundo componente está correlacionada positivamente con: 13e. Facebook ,13d. Encuestas, 13b. Teléfono, 13c. Twitter, 13a. Correo de voz. La correlación es positiva porque se encuentra en la parte superior del eje de las abscisas y a la derecha del eje de las ordenadas.

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas

nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas, basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación una de las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor analítico informativo diverso:**  $.219\text{Radio} + .229\text{Televisión} + .246\text{Periódico de papel} + .189\text{Semanales de papel} + .198\text{Revistas de papel} + .137\text{Popcast} + .157\text{T.V. en internet o celular} + .190\text{Periódicos en línea} - .010\text{Correo de voz} - .g \text{Teléfono} - .031\text{Twitter} - .031\text{Encuestas} - .047\text{Facebook} - .027\text{No participas}$

**Factor interacción con medios:**  $-.066\text{Radio} - .041\text{Televisión} - .070\text{Periódico de papel} + .030\text{Semanales de papel} + .006\text{Revistas de papel} + .047\text{Popcast} - .011\text{T.V. en internet o celular} - .018\text{Periódicos en línea} + .232\text{Correo de voz} + .264\text{Teléfono} + .250\text{Twitter} + .276\text{Encuestas} + .301\text{Facebook} + .025\text{No participas}$ .

De acuerdo a lo anteriormente dicho, el análisis factorial realizado en esta dimensión nos permite *apreciar* o comprobar que estamos midiendo lo que decimos que medimos, en este caso la competencia medial en la *capacidad analítica*

*e interactiva de los medios*. Lo anterior es dado que estamos clarificando los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables están definiendo a los factores: *analítico informativo diverso e interacción con medios*; y cómo estos factores están relacionados entre sí. De esta forma, el análisis factorial está clarificando la estructura del instrumento y del constructo *capacidad analítica e interactiva de los medios* de la competencia medial.

Sevillano, citando a Bonfadelli y Saxer (2002) menciona que la competencia medial comprende desarrollar habilidades relacionadas con la apropiación y el uso de comunicación de cara a una acción determinada. Comprende la búsqueda, recopilación, interpretación, comparación y aplicación de comunicación, y por cierto de forma independiente del medio donde se encuentre y su toma de presentación.

La *capacidad analítica e interactiva de los medios* de la competencia medial es un constructo hipotético o concepto latente que no se observa directamente pero que es deducido de las correlaciones entre las variables que se han construido. Lo que se ha realizado a través del análisis factorial es establecer la validez del constructo *capacidad analítica e interactiva de los medios* de la competencia medial, de modo que se ha analizado la estructura del constructo.

De acuerdo a los resultados presentados, podemos apreciar que la variable latente *capacidad analítica e interactiva de los medios* de la competencia medial, queda compuesta por los factores: *analítico informativo diverso e interacción con medios*.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, la panorámica general sobre la *capacidad analítica e interactiva de los medios* de la competencia medial queda como sigue y puede apreciarse en el diagrama 8:

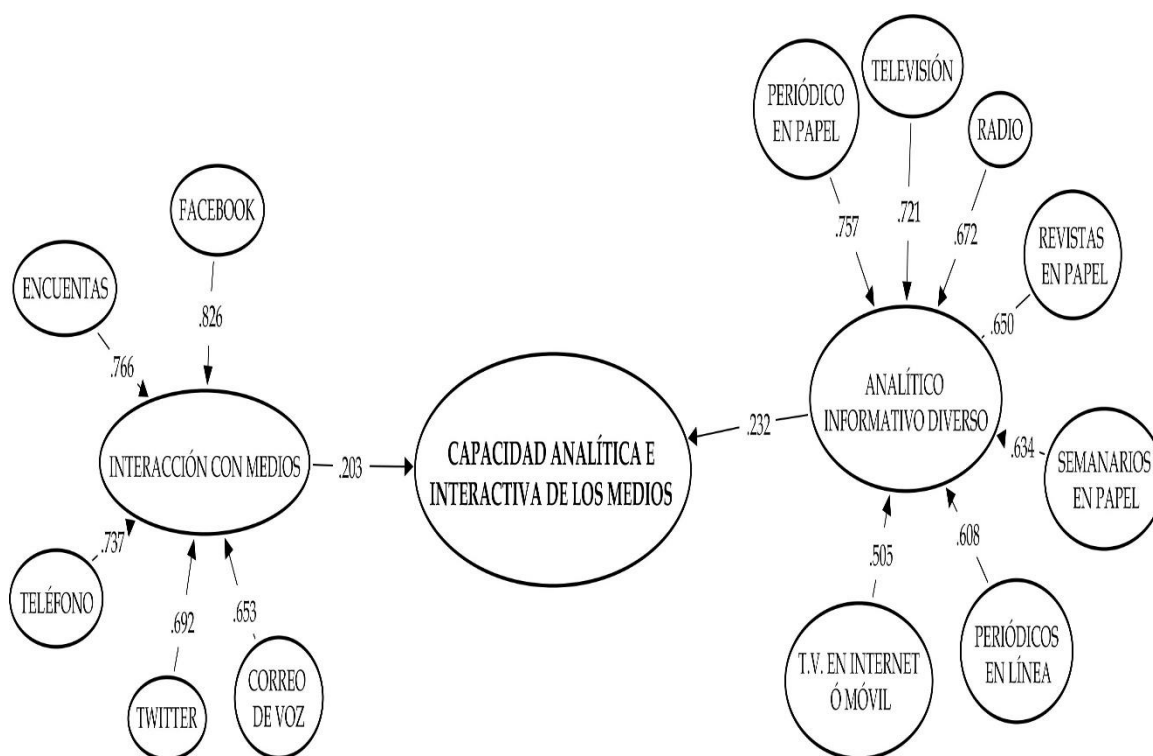
Dimensión capacidad analítica e interactiva de los medios: .232 F1 (analítico informativo diverso) + .203 F2 (interacción con medios)

Dónde:

F1 (analítico informativo diverso): .757\* Periódico en papel + .721\* Televisión + .672\* Radio + .650\*Revistas en papel + .634\* Semanarios en papel + .608\* Periódicos en línea + .505\* Programas de T.V. en internet o celular

F2 (interacción con medios): .826\*Facebook + .766\*Encuestas + .737\*Teléfono + .692\*Twitter + .653\* Correo de voz

**Diagrama 8. Capacidad analítica e interactiva de los medios**



Fuente: Elaboración propia

### 4.3.1.2 Capacidad reflexiva y ética de los medios

La capacidad reflexiva y ética de los medios está conformada con las preguntas:

21. ¿En qué grado valoras tu capacidad para usar los medios de comunicación en relación a las siguientes actividades?, y 22. ¿Qué tan eficiente te consideras para realizar las siguientes actividades en relación a medios como la radio, televisión, internet, periódico u otros? Con el análisis-factorial confirmatorio buscaremos constatar que los incisos de cada una de las preguntas se conformen en la unidad.

La tabla 51 muestra el estadístico de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett. Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de .902, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una adecuación excelente de nuestros datos a un modelo del análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido el análisis factorial.

**Tabla 51. KMO y prueba de Bartlett. Capacidad reflexiva y ética de los medios**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.902
	Chi-cuadrado aproximado	2369.514
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	78
	Sig.	.000

**Tabla 52. Comunalidades de la capacidad reflexiva y ética de los medios**

	Inicial	Extracción
21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	1.000	.622
21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	1.000	.611
21c. seleccionar los programas que ves y escuchas	1.000	.760
21d. Seleccionar las películas que te interesan	1.000	.714
21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación	1.000	.628
21f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación	1.000	.656
21g. Identificar mensajes subliminares	1.000	.354

22a. Identificar información oculta	1.000	.680
22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	1.000	.661
22c. Advertir información presentada de manera incompleta	1.000	.712
22d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información	1.000	.723
22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción	1.000	.659
22f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista	1.000	.645

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A continuación se presenta la tabla 52 contiene las comunalidades asignadas inicialmente a las variables reproducidas por la solución factorial. Estudiando las comunalidades de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de la capacidad analítica de los medios y de interacción con los mismos, encontramos que la variable 21g. *Identificar mensajes subliminares* es la peor explicada, dado que en el modelo sólo es capaz de reproducir el 35.4% de su variabilidad original.

Para llegar a la solución factorial, se ha utilizado el método de extracción de componentes principales. Dicho método de extracción asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada.

La tabla 53 presenta la matriz de varianza explicada de la capacidad reflexiva y ética de los medios, muestra la suma de los cuadrados rotados, en esta sección de la tabla observamos cómo el primer componente asume, en la suma de saturaciones, el 35% de la varianza total explicada a diferencia del 50.66% inicial y el segundo componente explica, en la suma de las saturaciones al cuadrado, el 29.79% en relación al 14.13% inicial por lo que podemos decir que hubo un ajuste en la distribución de las variables al llevarse a cabo el procedimiento de rotación. Los dos factores explican el 64.79% de la varianza total explicada.



**Tabla 53. Varianza total explicada de la capacidad reflexiva y ética de los medios**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6.586	50.660	50.660	6.586	50.660	50.660	4.550	35.004	35.004
2	1.838	14.136	64.796	1.838	14.136	64.796	3.873	29.792	64.796
3	.849	6.535	71.330						
4	.674	5.186	76.517						
5	.548	4.213	80.730						
6	.483	3.713	84.443						
7	.412	3.168	87.611						
8	.356	2.735	90.346						
9	.302	2.322	92.667						
10	.274	2.105	94.772						
11	.268	2.060	96.832						
12	.216	1.658	98.490						
13	.196	1.510	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La tabla 54 muestra la matriz de componentes rotados sobre la capacidad reflexiva y ética de los medios. En esta tabla observamos la formación de dos componentes relacionados, como se ha mencionado, con la capacidad reflexiva y ética de los medios. Para la formación de los componentes se consideran los valores por encima de .5. En este sentido presentamos a continuación la composición de cada componente, así como, el cambio de nombre de cada factor. Es importante resaltar que la variable *21g. Identificar mensajes subliminares* no fue considerada en cuenta:

**Componente 1:** Este componente contiene un conjunto de atributos que se concentran en la encuesta como pertenecientes a la pregunta 22. ¿Qué tan eficiente te consideras para realizar las siguientes actividades en relación a medios como la radio, televisión, internet, periódico u otros? Las variables que conforman este componente son: *22c. Advertir información presentada de manera incompleta*, *22d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información*,

22a. Identificar información oculta, 22f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista, 22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción, 22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos. Por lo que este componente podría tomar el nombre de *factor análisis ético de los medios*.

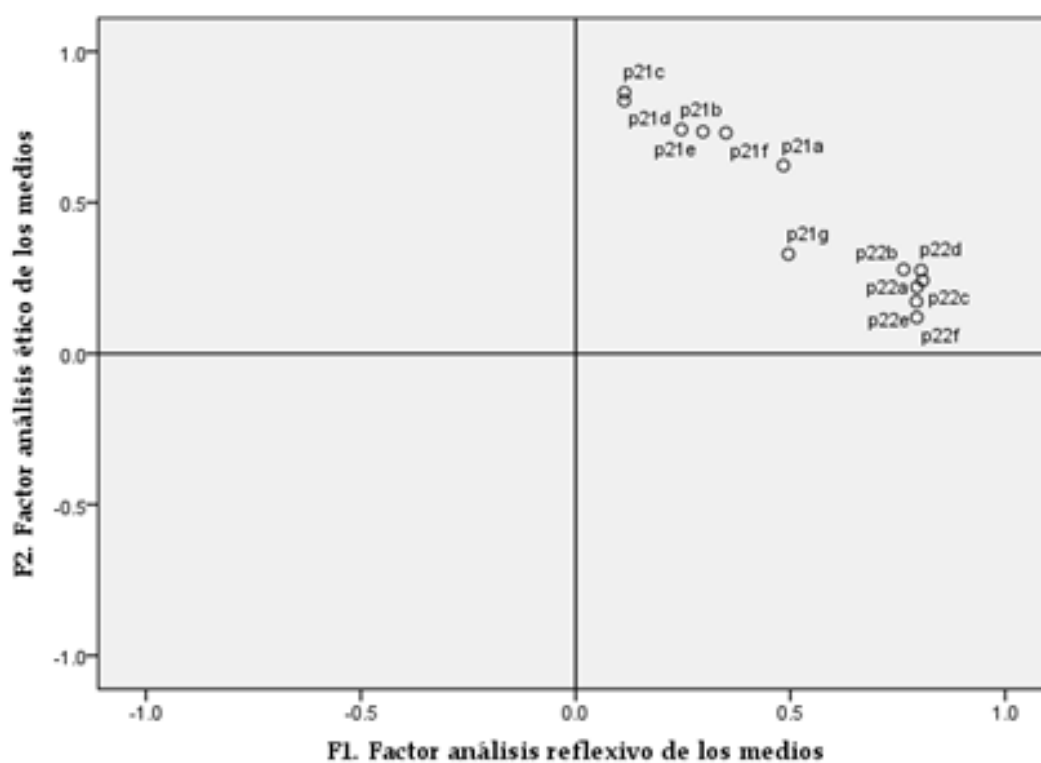
**Componente 2.** Este componente está conformado por las variables: 21c. Seleccionar los programas que ves y escuchas, 21d. Seleccionar las películas que te interesan, 21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre, 21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación, 21f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación, 21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación. En este sentido, este componente podría tomar el nombre de *factor análisis reflexivo sobre los medios*.

**Tabla 54. Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> de la capacidad reflexiva y ética de los medios**

	Componente	
	1	2
22c. Advertir información presentada de manera incompleta	.808	
22d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información	.804	
22a. Identificar información oculta	.794	
22f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista	.794	
22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción	.793	
22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	.764	
21c. seleccionar los programas que ves y escuchas		.865
21d. Seleccionar las películas que te interesan		.837
21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre		.742
21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación		.735
21f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación		.731
21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación		.622
Método de extracción: Análisis de componentes principales.		
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

En el gráfico 47 muestra que el primer factor llamado factor analítico de los medios, está correlacionado positivamente con capacidad reflexiva de los medios

al: 22c. Advertir información presentada de manera incompleta, 22d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información, 22a. Identificar información oculta, 22f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista, 22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción, 22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos. La correlación es positiva porque se encuentra a la derecha del eje de las ordenadas, la correlación con la primera es positiva porque los puntos están muy cercanos al eje de las abscisas.



**Gráfico 47. Gráfico de componentes en espacio rotado sobre la capacidad reflexiva y ética de los medios**

El segundo componente, factor análisis reflexivo de los medios, está correlacionado positivamente con: 21c. Seleccionar los programas que ves y escuchas, 21d. Seleccionar las películas que te interesan, 21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre, 21e. Comprender el contexto de la información

*transmitida por los medios de comunicación, 21f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación, 21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación*

La correlación es positiva porque se encuentra en la parte superior del eje de las abscisas y a la derecha del eje de las ordenadas.

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas, basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación una de las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor análisis reflexivo de los medios:** *-.065 Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre - .048Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación + .095 Identificar mensajes subliminares + .190 Identificar los motivos de información presentada con calificativos + .204 Identificar*

*la ausencia de datos suficientes para entender la información + .231 Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista + .034 Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación - .030 Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación + .212 Advertir información presentada de manera incompleta - .131 Seleccionar los programas que ves y escuchas + .212 Identificar información oculta - .126 Seleccionar las películas que te interesan + .221 Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción*

**Factor análisis ético de los medios:** *.231 Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre + .219 Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación + .028 Identificar mensajes subliminarios - .044 Identificar los motivos de información presentada con calificativos - .053 Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información - .109 Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista + .140 Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación + .207 Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación - .066 Advertir información presentada de manera incompleta + .303 Seleccionar los programas que ves y escuchas - .072 Identificar información oculta + .293 Seleccionar las películas que te interesan - .089 Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción*

De acuerdo a lo anteriormente dicho, el análisis factorial realizado en esta dimensión nos permite apreciar o comprobar que estamos midiendo lo que decimos que medimos, en este caso la competencia medial en su *dimensión capacidad reflexiva y ética de los medios*. Lo anterior es dado que estamos clarificando los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables

están definiendo a los factores: *análisis reflexivo de los medios* y *análisis ético de los medios*; y cómo estos factores están relacionados entre sí. De esta forma, el análisis factorial está clarificando la estructura del instrumento y del constructo *dimensión capacidad reflexiva y ética de los medios* de la competencia medial.

La *dimensión capacidad reflexiva y ética de los medios* de la competencia medial es un constructo hipotético o concepto latente que no se observa directamente pero que es deducido de las correlaciones entre las variables que se han construido. Lo que se ha realizado a través del análisis factorial es establecer la validez de la *dimensión capacidad reflexiva y ética de los medios* de la competencia medial, de modo que se ha analizado la estructura del constructo.

De acuerdo a los resultados presentados, podemos apreciar que la variable latente *dimensión capacidad reflexiva y ética de los medios* de la competencia medial, queda compuesta por los factores: *análisis reflexivo de los medios* y *análisis ético de los medios*.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, la panorámica general sobre la *dimensión capacidad reflexiva y ética de los medios* la competencia medial queda como sigue y puede apreciarse en el diagrama 9:

Dimensión capacidad reflexiva y ética de los medios: .350 F1 (análisis reflexivo de los medios) + .297 F2 (análisis ético de los medios)

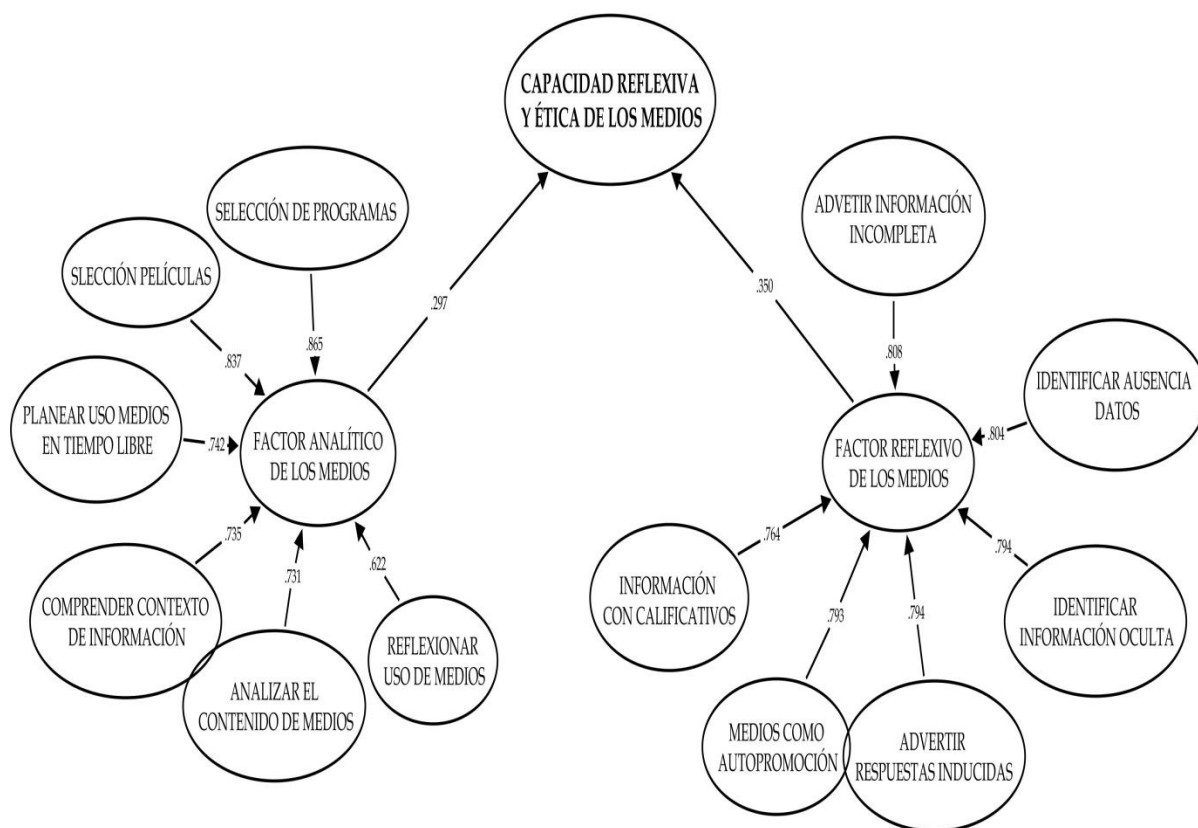
Dónde:

F1 (análisis reflexivo de los medios): .808\* Advertir información presentada de manera incompleta + .804\* Identificar la ausencia de datos suficientes para

entender la información + .794\*Identificar información oculta + .794\*Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista + .793\*Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción + .764\*Identificar los motivos de información presentada con calificativos

F2 (análisis ético de los medios): .865\*seleccionar los programas que ves y escuchas + .837\*Seleccionar las películas que te interesan + .742\*Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre + .735\*Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación + .731\*Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación + .622\*Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación.

**Diagrama 9. Capacidad reflexiva y ética de los medios**



Fuente: elaboración propia

### 4.3.3 Gusto por la lectura y estrategias críticas hipertextuales

#### 4.3.3.1 Gusto por la lectura

##### Pregunta 2. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

AF Exploratorio

En la tabla 55 muestra el estadístico de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett. Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de .719, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una adecuación excelente de nuestros datos a un modelo del análisis factorial. Mediante la prueba de esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido el análisis factorial.

Tabla 55. KMO y prueba de Bartlett. Gusto por leer

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.719
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	380.034
	gl	28
	Sig.	.000

A continuación se presenta la tabla 56 contiene las comunalidades asignadas inicialmente a las variables reproducidas por la solución factorial. Estudiando las comunalidades de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de los textos que les gusta leer a los estudiantes, encontramos que la variable *revistas científicas* es la peor explicada,



dado que el modelo sólo es capaz de reproducir el 30.8% de su variabilidad original.

Para llegar a la solución factorial, se ha utilizado el método de extracción de componentes principales. Dicho método de extracción asume que es posible explicar el 100% de la varianza observada.

**Tabla 56. Comunalidades. Gusto por leer**

	Inicial	Extracción
2b. Revistas científicas	1.000	.308
2a. Periódicos	1.000	.858
2c. Libros de ficción	1.000	.552
2d. Comics	1.000	.673
2e. Poesía	1.000	.565
2f. Revistas comerciales	1.000	.566
2g. Libros no ficción	1.000	.711
2h. Blogs	1.000	.610
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

En la tabla de porcentajes de la varianza explicada (tabla 57) se ofrece un listado de autovalores de la matriz de varianzas-covarianzas y del porcentaje de varianza que representa cada uno de ellos. De acuerdo a los resultados presentados tenemos tres factores con autovalores mayores a 1, donde el procedimiento para extraer factores consiguen explicar el 60.54% de la varianza de los datos originales.

**Tabla 57. Varianza total explicada. Gusto por leer**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.627	32.840	32.840	2.627	32.840	32.840
2	1.178	14.730	47.570	1.178	14.730	47.570
3	1.038	12.974	60.544	1.038	12.974	60.544
4	.909	11.367	71.911			
5	.649	8.117	80.027			
6	.619	7.738	87.765			

7	.596	7.455	95.220
8	.382	4.780	100.000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

El siguiente gráfico de sedimentación muestra con mayor claridad la formación de factores a partir de los autovalores mayores que uno. Se aprecia una clara inflexión a partir del segundo factor para luego desplazarse casi horizontalmente a un tercer factor. Lo anterior nos pudiera orientar a solicitar al programa spss la rotación de factores y la extracción de dos factores.<sup>13</sup>

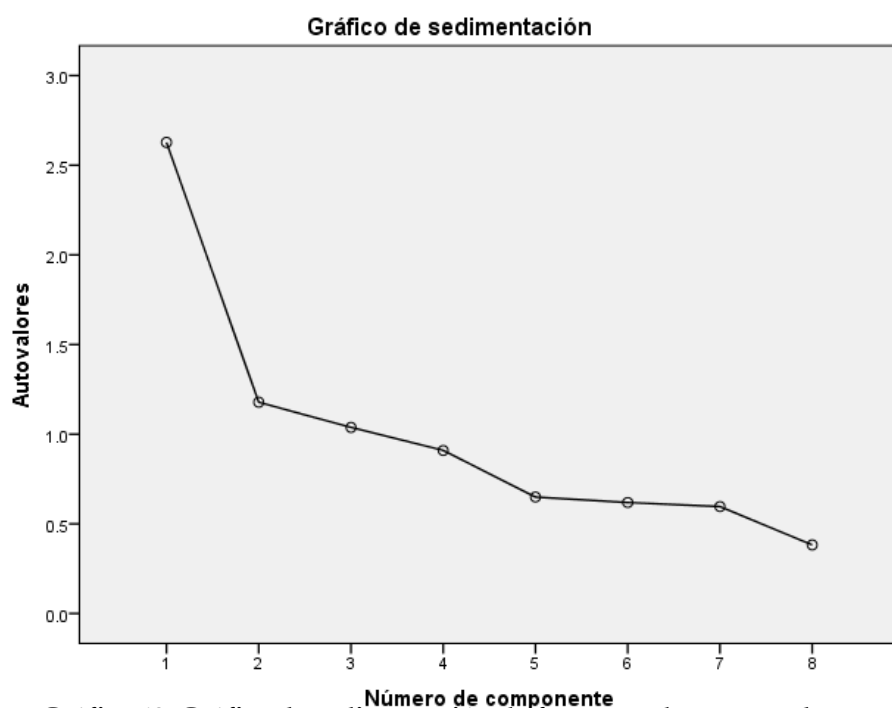


Gráfico 48. Gráfico de sedimentación de factores sobre gustos de textos

La tabla 58 muestra los resultados de la solución factorial. Contiene las correlaciones entre las variables originales (o saturaciones) y cada uno de los factores.

Comparando las saturaciones relativas de cada variable en cada uno de los tres factores, podemos apreciar que el primer factor está conformado por libros no

<sup>13</sup> Se realizó la rotación de factores, sin embargo, no se presentó ninguna modificación a la solución inicial.

ficción, blogs, poesía, libros de ficción, revistas comerciales y científicas. A este factor le podemos denominar *textos de recreación y cultura general*. El segundo factor se conforma con la variable *comics*, con lo que este factor le podríamos llamar *texto narrativo*. El tercer factor tiene sólo la variable periódicos, con lo que podríamos llamar *textos informativos*.

**Tabla 58. Matriz de componentes <sup>a</sup>. Gusto por leer.**

	Componente		
	1	2	3
2g. Libros no ficción	<b>.728</b>	-.412	-.107
2h. Blogs	<b>.708</b>	-.319	-.083
2e. Poesía	<b>.650</b>	.001	-.377
2c. Libros de ficción	<b>.604</b>	.432	.014
2f. Revistas comerciales	<b>.527</b>	-.447	.296
2b. Revistas científicas	<b>.438</b>	.328	.094
2d. Comics	.508	<b>.629</b>	-.139
2a. Periódicos	.283	.130	<b>.872</b>
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
a. 3 componentes extraídos			

El gráfico 97 Muestra cómo el primer componente está correlacionado positivamente con 2g. Libros no ficción, 2h. Blogs, 2e. Poesía, 2c. Libro de ficción, 2f. Revistas comercial y 2b. Revista científica. El segundo factor tiene una correlación positiva con los 2d. Comics y el tercero con los 2a. Periódicos.

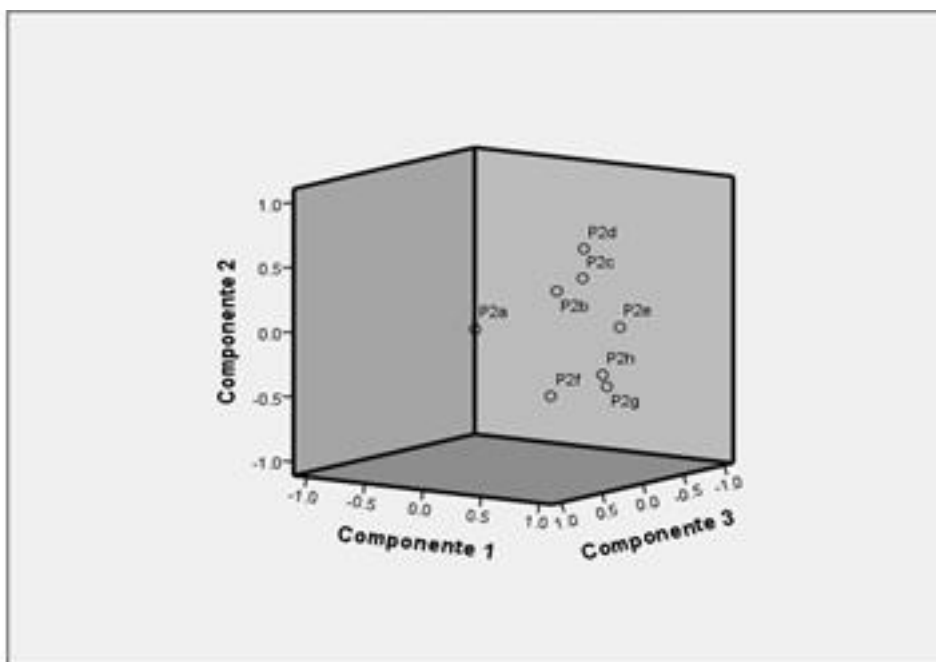


Gráfico 49. Gráfico de componentes sobre gusto por la lectura

### Rotación de factores

Uno de los procedimientos para llevar a cabo la interpretación es la *Rotación Factorial* que transforma la matriz factorial inicial en otra denominada matriz factorial rotada, más fácil de interpretar, que consiste en una combinación lineal de la primera y que explica la misma cantidad de varianza inicial. Los factores rotados tratan de que cada una de las variables originales tenga una correlación lo más próxima a uno que sea posible con uno de los factores, y correlaciones próximas a cero con los restantes, consiguiendo así correlaciones altas con un grupo de variables y baja con el resto.

Tabla 59. Varianza total explicada rotada del gusto por la lectura

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.627	32.840	32.840	2.627	32.840	32.840	2.008	25.098	25.098
2	1.178	14.730	47.570	1.178	14.730	47.570	1.798	22.472	47.570
3	1.038	12.974	60.544						
4	.909	11.367	71.911						
5	.649	8.117	80.027						

6	.619	7.738	87.765					
7	.596	7.455	95.220					
8	.382	4.780	100.000					

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Para poder realizar una interpretación un poco más sencilla, utilizamos el sistema de rotación de los factores utilizando la Normalización Varimax, convergiendo dicha rotación en 4 iteraciones, indicando que se realizará la extracción para dos componentes, con las conseguimos obtener el 47.57% de la varianza explicada. Si observamos en la tabla 189 la suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación, podemos observar que el porcentaje acumulado de acuerdo a los valores iniciales tiene cambios considerables donde el factor 1 pasa del 32.84% al 25.09%, el segundo factor pasa del 14.73% al 22.42% completándose el 47.57% de la varianza total explicada.

En la tabla 60 presentamos la *matriz de componentes rotados ¿Qué es lo que más te gusta leer?*, mostrando los valores situados por encima de .5 para así lograr una mejor exposición de las variables obtenidas para cada componente después de la rotación.

**Tabla 60. Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> ¿Qué es lo que más te gusta leer?**

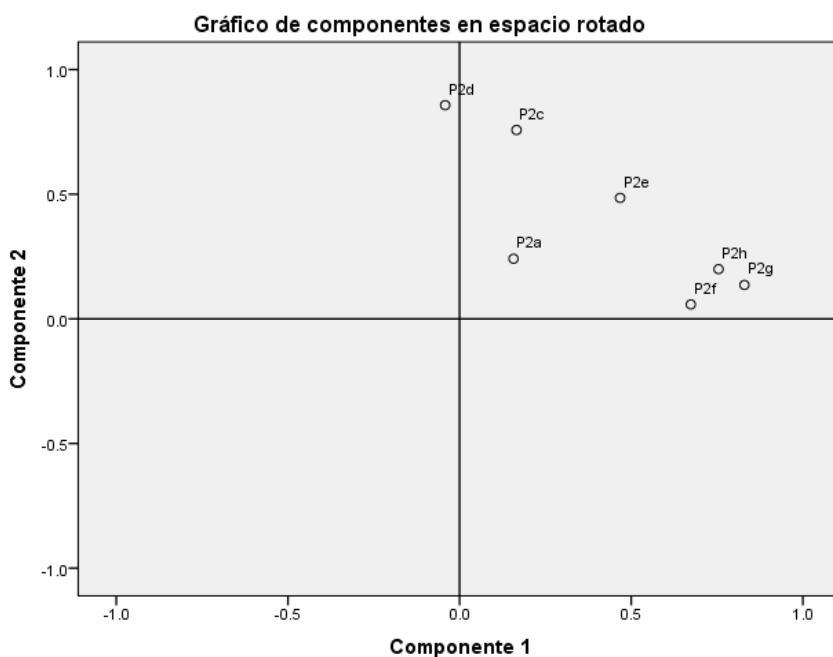
	Componente	
	1	2
2g. Libros no ficción	.820	
2h. Blogs	.744	
2f. Revistas comerciales	.691	
2d. Comics		.808
2c. Libros de ficción		.722
2b. Revistas científicas		.534

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Observamos que el primer componente está conformado por las variables: 2g. *Libros de no ficción*, 2h. *Blogs* y 2f. *revistas comerciales*. A este componente le podemos llamar *factor textos de interés general*. El segundo factor está compuesto por las variables: 2d. *Comics*, 2c. *Libros de ficción* y 2b. *Revistas científicas*. Por lo que a este componente le podemos llamar *factor de textos de ciencia ficción*. Como podemos observar las variables que quedan fuera de alguna clasificación son la poesía y el periódico ya que presentan valores por debajo de .5, y podemos interpretar que son aquellos textos que no son preferidos por los estudiantes universitarios.



**Gráfico 98. Gráfico de componentes en espacio rotado ¿Qué es lo que más te gusta leer?**

En el gráfico 98 podemos observar la composición de los factores. El primer factor se relaciona positivamente con las variables 2g. *Libros de no ficción*, 2h. *Blogs* y 2f. *revistas comerciales*. La relación es positiva porque se encuentra en el lado derecho las abscisas. Por otro lado, tenemos el segundo factor que también se relaciona positivamente con las siguientes variables: 2d. *Comics*, 2c. *Libros de*

*ficción* y *2b. Revistas científicas*. La relación es positiva porque se encuentra en la parte superior de las ordenadas. La relación de este segundo factor es positiva con el primero por estar en la parte superior de las ordenadas y a la derecha de las abscisas. Además, podemos observar que las variables *2e. Poesía* y *2a. Periódico* no se encuentran correlacionadas con ningún factor.

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

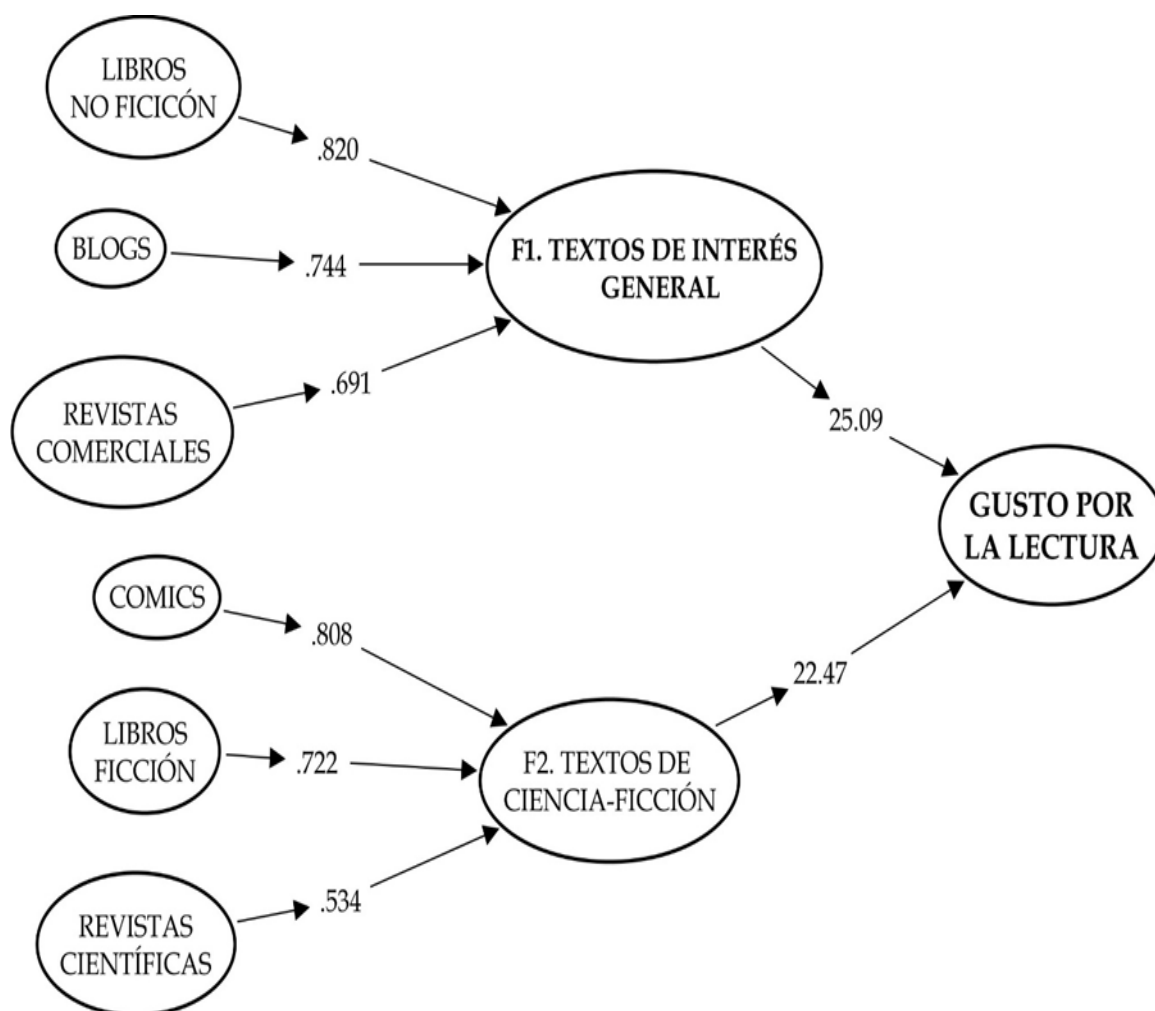
Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas, basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación una de las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor textos de interés general:**  $.010$  periódicos -  $.056$  revistas científicas -  $.066$  libros de ficción -  $.203$  comics +  $.187$  poesía +  $.400$  revistas comerciales +  $.438$  libros de no ficción +  $.381$  blogs

**Factor textos de ciencia-ficción:** .154 periódicos - .319 revistas científicas - .428 libros de ficción - .531 comics + .162 poesía - .156 revistas comerciales - .083 libros de no ficción - .029 blogs

De acuerdo a lo anteriormente dicho, la panorámica general sobre la lectura queda como sigue y puede apreciarse en el diagrama 10:

Diagrama 10. Composición del variable gusto por la lectura



Fuente: Elaboración propia



Gusto por la lectura:  $.25 F1$  (textos de interés general) +  $.22 F2$  (textos de ciencia ficción)

Dónde:

F1 (textos de interés general):  $.820*lnf + .744*b + .691*rc$

F2 (textos de ciencia-ficción):  $.808*cm + .722lf + .534*rct$

En el ámbito de la lectura, el lector competente es aquel que puede relacionar el texto al que se enfrenta con textos anteriores ya conocidos por él, ya que activa su intertexto lector, es decir sus conocimientos anteriores que forman parte de su experiencia lectora. Sin embargo, las condiciones tecnológicas actuales permiten que la experiencia lectora no sólo se realice en texto escrito, sino que también se realice lectura de lo que se lee y se escucha. En este sentido, y de acuerdo a los resultados obtenidos, los estudiantes activan su intertexto lector al recordar lo visto y escuchado en los medios de comunicación, en su trabajo, en la casa y durante su formación en la escuela.

De esta forma realizan lecturas hipermodales y con ello se abre una gran posibilidad de establecer hipervínculos. Dado que la lectura es siempre relacionar y un proceso en el que el lector establece conexiones y vínculos entre sus propios conocimientos con el texto y su contenido. Esa capacidad de (hiper)vincular es lo que se viene considerando como interacción lectora - actividad cognitiva compleja y esencial en la recepción de cualquier modalidad textual." (Mendoza, 2012, p. 78)

La importancia de los resultados se encuentra en determinar qué elementos forma el imaginario y la constitución de la cultura lectora de los estudiantes, que nos permita entender cuáles son los factores que influyen en su concepción y comprensión de lo que leen, ven y escuchan. En este sentido y de acuerdo a los análisis realizados, podemos decir que la formación lectora de los estudiantes del octavo semestre de la Universidad de Sonora está representada en dos grupos: por un lado, por *textos de interés general* como los constituidos, hasta esta parte del análisis, por libros de no ficción, blogs y revistas comerciales. Por otro lado, se encuentran los *textos de ciencia-ficción*, entre lo que podemos observar: los comics, libros de ficción y revistas científicas. Factores donde la poesía y los periódicos no están incluidos y por lo tanto no conforman su intertexto lector.

#### **4.3.3.2 Estrategias crítica hipertextuales**

La evaluación de las estrategias críticas hipertextuales se realiza a partir de los siguientes aspectos: la evaluación de la medida de estrategias de lectura hipertextual (pregunta 20), el cotejo para razonar (pregunta 23), de los estándares intelectuales (pregunta 25) y los elementos del pensamiento (pregunta 9). Con el análisis factorial buscaremos que todos estos aspectos conformen la unidad.

La tabla 61 muestra el estadístico de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de Bartlett. Se observa que el estadístico KMO tiene un valor de .954, valor muy cercano a la unidad, lo que indica una adecuación excelente de nuestros datos a un modelo del análisis factorial. Mediante la prueba de

esfericidad de Bartlett podemos asegurar que si el nivel crítico es superior a 0,05 entonces no podremos rechazar la hipótesis nula de esfericidad. El contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis de variables iniciales incorrelacionadas, por lo tanto tiene sentido el análisis factorial.

**Tabla 61. KMO y prueba de Bartlett de Estrategias críticas hipertextuales**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.954
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	9763.817
	gl	780
	Sig.	.000

A continuación se presenta la tabla 62 contiene las comunalidades asignadas inicialmente a las variables reproducidas por la solución factorial. Estudiando las comunalidades de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En el caso de las estrategias críticas hipertextuales, encontramos que la variable 25i. *Presentar los puntos de vista de otros de manera justa*, es la que mejor explica la variabilidad con el 74.5%. En cambio, la variable 20f. *Comparar contenidos* es la peor explicada, dado que en el modelo sólo es capaz de reproducir el 48.5% de su variabilidad original.

**Tabla 62. Comunalidades de Estrategias críticas hipertextuales**

	Inicial	Extracción
9a. Establecer el objetivo del trabajo académico	1.000	.661
9b. Formular preguntas que guíen tu trabajo	1.000	.629
9c. Delinear el camino que conduce a conclusiones	1.000	.568
9d. Establecer diversas formas de comprender una información	1.000	.625
9e. Estructurar argumentos para defender tus conclusiones	1.000	.644
9f. Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo	1.000	.634
9g. Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo	1.000	.585
9h. Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico	1.000	.649
9i. Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico	1.000	.524
20a. Establecer objetivos de la investigación	1.000	.615
20b. Elaborar un esquema inicial	1.000	.559
20c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	1.000	.657
20d. Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	1.000	.681
20e. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado	1.000	.593
20f. Comparar contenidos	1.000	.485
20g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados	1.000	.618
20h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información	1.000	.661
20i. Vincular la información encontrada con tu contexto	1.000	.668

20j. Comparar información leída en una página para relacionarla con otra	1.000	.676
20k. Integrar información	1.000	.620
20l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	1.000	.682
20m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión	1.000	.626
23a. Analizar el propósito del autor	1.000	.664
23b. Identificar el problema que el autor quiere resolver	1.000	.676
23c. Analizar datos, hechos y experiencia para obtener conclusiones	1.000	.623
23d. Identificar las conclusiones a las que llega el autor	1.000	.671
23e. Identificar los conceptos relevantes del documento	1.000	.698
23f. Identificar el motivo de esos conceptos	1.000	.706
23g. Señalar los supuestos de los parte el autor	1.000	.707
23h. Identificar las consecuencias de ignorar el planteamiento del autor	1.000	.663
23i. Identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema	1.000	.623
25a. Expresar tu punto de vista con otras palabras	1.000	.594
25b. Corroborar que lo que se dice es cierto	1.000	.647
25c. Ofrecer información específica	1.000	.727
25d. Explicar el por qué es importante la información presentada	1.000	.686
25e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	1.000	.716
25f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo	1.000	.682
25g. Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica)	1.000	.714
25h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada	1.000	.721
25i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa	1.000	.745
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

Se obtuvieron inicialmente 5 factores (autovalores superiores a 1), que explicaban el 68.62% de la varianza. Esta estructura se aleja de la propuesta de la autora en la formación de cuatro factores: uno basado las estrategias de lectura hipertextual de Bråten y Strømsø (2011), y tres más basados en los elementos del pensamiento, en el cotejo para razonar y en los estándares intelectuales propuestos por Paul y Elder (2003). Para lograr tal objetivo se llevó a cabo una refactorización y se estableció que los factores a extraer fueran cuatro.

**Tabla 63. Varianza total explicada de la refactorización obtenido en el primer AF forzado a 4 las estrategias críticas hipertextuales**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	18.855	47.138	47.138	18.855	47.138	47.138	7.984	19.959	19.959
2	2.963	7.407	54.545	2.963	7.407	54.545	6.297	15.742	35.701
3	2.488	6.219	60.764	2.488	6.219	60.764	6.133	15.333	51.034
4	1.933	4.832	65.596	1.933	4.832	65.596	5.825	14.563	65.596

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como resultado se muestra la tabla 63, la cual presenta la de matriz de varianza explicada de la lectura crítica hipertextual. En ella se muestra la suma de los cuadrados rotados; en esta sección de la tabla se observa cómo el primer componente asume, en la suma de saturaciones, el 19.95% de la varianza total explicada a diferencia del 47.13% inicial; el segundo componente explica, en la suma de las saturaciones al cuadrado, el 15.74% de la varianza total explicada en relación al 7.40% inicial; el tercer componente explica, en la suma de las saturaciones al cuadrado, el 15.33% de la varianza total explicada en relación al 6.21% inicial; y el cuarto componente explica, en la suma de las saturaciones al cuadrado, el 14.56% de la varianza total explicada en relación al 4.83% inicial. Por lo anterior, se puede decir que hubo un ajuste en la distribución de las variables al llevarse a cabo el procedimiento de rotación. Los cuatro factores explican el 65.59% de la varianza total explicada.

A continuación, en la tabla 64 se puede observar la matriz de componentes rotados sobre las estrategias críticas hipertextuales. Para la formación de los componentes se consideran los valores por encima de .5. En este sentido se presenta a continuación la composición de cada componente, así como el cambio de nombre de cada factor.

**Tabla 64. Matriz de componentes rotados<sup>a</sup> de las estrategias críticas hipertextuales**

		Componente			
		1	2	3	4
Factor 1. Estrategias de lectura hipertextual	20i. Vincular la información encontrada con tu contexto	.762			
	20j. Comparar información leída en una página para relacionarla con otra	.760			
	20d. Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	.727			
	20h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información	.721			
	20k. Integrar información	.717			
	20c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	.699			
	20e. Cuestionar la información a la que te estás enfrentado	.686			

	20l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	.679
	20g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados	.665
	20m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión	.664
	20a. Establecer objetivos de la investigación	.632
	20b. Elaborar un esquema inicial	.599
	20f. Comparar contenidos	.590
Factor 2. Estándares intelectuales	25h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada	.780
	25e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	.777
	25i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa	.772
	25g. Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica)	.762
	25f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo	.737
	25c. Ofrecer información específica	.711
	25d. Explicar el por qué es importante la información presentada	.699
	25a. Expresar tu punto de vista con otras palabras	.638
	25b. Corroborar que lo que se dice es cierto	.637
	Factor 3. Elementos del pensamiento	9a. Establecer el objetivo del trabajo académico
9d. Establecer diversas formas de comprender una información		.741
9h. Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico		.736
9e. Estructurar argumentos para defender tus conclusiones		.718
9b. Formular preguntas que guíen tu trabajo		.706
9f. Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo		.699
9c. Delinear el camino que conduce a conclusiones		.688
9g. Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo		.676
9i. Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico		.669
Factor 4. Cotejo para razonar	23f. Identificar el motivo de esos conceptos	.735
	23e. Identificar los conceptos relevantes del documento	.734
	23h. Identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor	.718
	23g. Señalar los supuestos de los parte el autor	.718
	23d. Identificar las conclusiones a las que llega el autor	.683
	23i. Identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema	.680
	23c. Analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones	.665
	23b. Identificar el problema que el autor quiere resolver	.638
	23a. Analizar el propósito del autor	.608

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

**Componente 1.** Constituido por 12 variables que reflejan estrategias de lectura en la web 2.0. Este es el factor *Estrategias de lectura hipertextual*, el cual explica por sí solo el 19.95% de la varianza total, ocupando el primer lugar del resto de componentes a presentar.

**Componente 2.** Tiene los atributos contenidos en 9 variables que estructuran los elementos que conllevan la valoración de una situación, asunto o problema a

través de pautas como la claridad, la precisión, la exactitud, la relevancia, la amplitud y la lógica. Se ha denominado este componente, factor *Estándares intelectuales*, el cual explica el 15.74% de la varianza total.

**Componente 3.** Estructurado por 9 variables que tienen un enfoque metacognitivo que pueden aplicarse en el desarrollo de trabajos académicos en el contexto de la web 2.0. Este componente, ha denominado factor *Elementos del pensamiento*, explica el 15.33% de la varianza total.

**Componente 4.** Conformado por 9 variables que permiten enfrentar de información presentada en diversos formatos y de diversas fuentes, de manera crítica y reflexiva. Este componente, denominado factor *Cotejo para razonar*, explica el 14.56% de la varianza total.

Una vez que se han obtenido las componentes podemos lograr definir las puntuaciones factoriales mediante una estimación para cada uno de los sujetos en cada factor extraído, para así valorar qué situación tiene ese sujeto frente a estas nuevas variables que hemos construido a partir de la reducción de las variables iniciales introducidas en el análisis. Cuando se utiliza el método de extracción de factores utilizando las componentes principales, las puntuaciones obtenidas se calculan a partir de la solución factorial. Dicha solución es ortogonal por lo que las puntuaciones también lo son.

Se obtiene finalmente la matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales que contiene las ponderaciones para cada variable para poder calcular las puntuaciones factoriales. Mediante estos coeficientes estimados podemos construir una ecuación lineal para cada una de las componentes extraídas,

basadas en las variables y las puntuaciones factoriales. Presentamos a continuación una de las ecuaciones que finalmente hemos obtenido para la estimación de las puntuaciones factoriales de un sujeto:

**Factor estrategias de lectura hipertextual:** .120 *Establecer objetivos de la investigación* + .104 *Elaborar un esquema inicial* + .145 *Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente* + .148 *Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente* + .149 *Cuestionar la información a la que te estás enfrentado* + .088 *Comparar contenidos* + .109 *Encontrar contradicciones en los contenidos consultados* + .153 *Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información* + .162 *Vincular la información encontrada con tu contexto* + .168 *Comparar información leída en una página para relacionarla con otra* + .146 *Integrar información* + .121 *Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida* + .131 *Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión* - .011 *Analizar el propósito del autor* - .006 *Identificar el problema que el autor quiere resolver* - .035 *Analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones* - .061 *Identificar las conclusiones a las que llega el autor* - .80 *Identificar los conceptos relevantes del documento* - .86 *Identificar el motivo de esos conceptos* - .039 *Señalar los supuestos de los parte el autor* - .055 *Identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor* - .035 *Identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema* - .018 *Establecer el objetivo del trabajo académico* - .075 *Formular preguntas que guíen tu trabajo* - .069 *Delinear el camino que conduce a conclusiones* - .067 *Establecer diversas formas de comprender una información* - .032 *Estructurar argumentos para defender tus conclusiones* + .011 *Asumir las consecuencias de la*



*información expuesta en el trabajo + .005 Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo - .048 Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico - .028 Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico - .040 Expresar tu punto de vista con otras palabras - .056 Corroborar que lo que se dice es cierto - .045 Ofrecer información específica - .025 Explicar el por qué es importante la información presentada - .028 Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información - .007 Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo - .056 Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica) - .048 Cuestionar la importancia del tema o idea presentada - .036 Presentar los puntos de vista de otros de manera justa.*

**Factor estándares intelectuales:** *-.063 Establecer objetivos de la investigación - .081 Elaborar un esquema inicial - .033 Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente - .031 Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente - .050 Cuestionas la información a la que te estás enfrentado - .024 Comparar contenidos - .038 Encontrar contradicciones en los contenidos consultados - .030 Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información - .029 Vincular la información encontrada con tu contexto + .006 Comparar información leída en una página para relacionarla con otra + .013 Integrar información + .007 Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida + .007 Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión - .067 Analizar el propósito del autor - .099 Identificar el problema que el autor quiere resolver - .044 Analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones - .023 Identificar las conclusiones a las que llega el autor - .017 Identificar los conceptos relevantes del documento - .001 Identificar el*

*motivo de esos conceptos - .038 Señalar los supuestos de los parte el autor - .043 Identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor - .036 Identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema -.056 Establecer el objetivo del trabajo académico - .040 Formular preguntas que guíen tu trabajo - .031 Delinear el camino que conduce a conclusiones - .023 Establecer diversas formas de comprender una información + .022 Estructurar argumentos para defender tus conclusiones + .006 Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo - .003 Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo - .046 Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico - .051 Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico + .142 Expresar tu punto de vista con otras palabras + .135 Corroborar que lo que se dice es cierto + .166 Ofrecer información específica + .164 Explicar el por qué es importante la información presentada + .201 Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información + .195 Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo + .193 Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica) + .203 Cuestionar la importancia del tema o idea presentada + .197 Presentar los puntos de vista de otros de manera justa.*

**Factor elementos del pensamiento:** *.177 Establecer el objetivo del trabajo académico + .168 Formular preguntas que guíen tu trabajo + .170 Delinear el camino que conduce a conclusiones + .180 Establecer diversas formas de comprender una información + .166 Estructurar argumentos para defender tus conclusiones + .162 Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo + .154 Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo + .178 Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico + .156 Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico + .024 Expresar tu punto de vista con otras palabras + .021 Corroborar que lo que se dice es*

cierto - .010Ofrecer información específica - .026Explicar el por qué es importante la información presentada - .049Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información - .032Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo - .012Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica) - .044Cuestionar la importancia del tema o idea presentada - .035 Presentar los puntos de vista de otros de manera justa + .023Establecer objetivos de la investigación + .021Elaborar un esquema inicial + .002Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente - .015Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente - .005Cuestionas la información a la que te estás enfrentado - .029Comparar contenidos - .010Encontrar contradicciones en los contenidos consultados - .011Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información - .044Vincular la información encontrada con tu contexto - .072Comparar información leída en una página para relacionarla con otra - .064Integrar información - .038Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida - .049Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión - .012Analizar el propósito del autor + .033Identificar el problema que el autor quiere resolver - .015Analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones - .001Identificar las conclusiones a las que llega el autor - .014Identificar los conceptos relevantes del documento - .032Identificar el motivo de esos conceptos - .035Señalar los supuestos de los parte el autor - .027Identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor - .043Identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema.

**Factor cotejo para razonar:** -.019Establecer el objetivo del trabajo académico + .043Formular preguntas que guíen tu trabajo + .019Delinear el camino que conduce a

conclusiones + .000Establecer diversas formas de comprender una información -  
.072Estructurar argumentos para defender tus conclusiones - .107Asumir las  
consecuencias de la información expuesta en el trabajo - .082Identificar puntos de vista  
distintos a los expuestos en tu trabajo + .007Pensar en las preguntas a responder en el  
trabajo académico + .001Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico -  
.042Expresar tu punto de vista con otras palabras - .009Corroborar que lo que se dice es  
cierto - .022Ofrecer información específica - .032Explicar el por qué es importante la  
información presentada - .050Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información  
- .085Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo - .041Analizar la congruencia de  
las ideas presentadas (consistencia lógica) - .033Cuestionar la importancia del tema o  
idea presentada - .044Presentar los puntos de vista de otros de manera justa -  
.023Establecer objetivos de la investigación + .013Elaborar un esquema inicial -  
.063Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente - .051Comparar  
diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente - .050Cuestionas la información a  
la que te estás enfrentado - .008Comparar contenidos - .030Encontrar contradicciones  
en los contenidos consultados - .065Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas  
enriqueciendo la información - .047Vincular la información encontrada con tu contexto  
- .064Comparar información leída en una página para relacionarla con otra -  
.054Integrar información - .033Obtener conclusiones que dan significado a la  
información obtenida - .039Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión +  
.151Analizar el propósito del autor + .174Identificar el problema que el autor quiere  
resolver + .182Analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener  
conclusiones + .182Identificar las conclusiones a las que llega el autor + .209Identificar

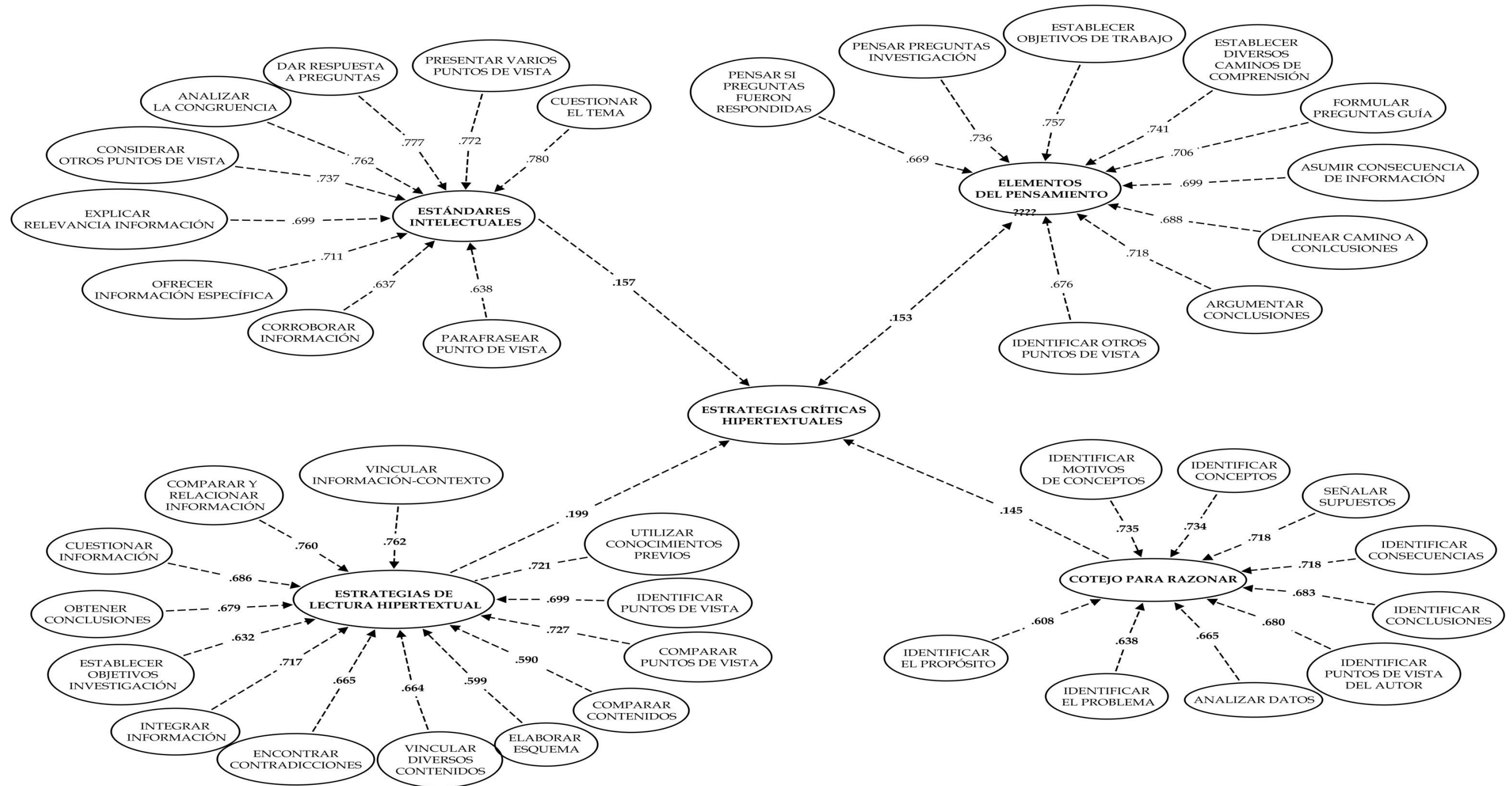
los conceptos relevantes del documento + .214Identificar el motivo de esos conceptos + .202Señalar los supuestos de los parte el autor + .214Identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor + .197Identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, el análisis factorial realizado en esta dimensión nos permite *apreciar* o comprobar que estamos midiendo lo que decimos que medimos, en este caso *las estrategias críticas hipertextuales*. Lo anterior es dado que estamos clarificando los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables están definiendo a los factores: *estrategias de lectura hipertextual, estándares intelectuales, elementos del pensamiento crítico y cotejo para razona*; y cómo estos factores están relacionados entre sí. De esta forma, el análisis factorial está clarificando la estructura del instrumento y del constructo *estrategias críticas hipertextuales*.

Las *estrategias críticas hipertextuales* son un constructo hipotético o concepto latente que no se observa directamente pero que es deducido de las correlaciones entre las variables que se han construido. Lo que se ha realizado a través del análisis factorial es establecer la validez del constructo *estrategias críticas hipertextuales*, de modo que se ha analizado la estructura del constructo.

De acuerdo a los resultados presentados, podemos apreciar que la variable latente *estrategias críticas hipertextuales*, queda compuesta por los factores: *estrategias de lectura hipertextual, estándares intelectuales, elementos del pensamiento y cotejo para razonar*.

Diagrama 11. Estrategias críticas hipertextuales



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo anteriormente dicho, la panorámica general sobre las *estrategias críticas hipertextuales* queda como sigue y puede apreciarse en el diagrama 11:

Estrategias críticas hipertextuales: .195 F1 (estrategias de lectura hipertextual) + .156 F2 (estándares intelectuales)+ .152 F3 (elementos del pensamiento) + .144 F4 (cotejo para razonar)

Dónde:

**F1 (estrategias de lectura hipertextual):** .760\*Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente + .699\*Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente + .721\*Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información + .762\*Vincular la información encontrada con tu contexto + .760\*Comparar información leída en una página para relacionarla con otra + .686\*Cuestionar la información a la que te estás enfrentado + .679\*Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida + .632\*Establecer objetivos de la investigación + .717\*Integrar información +.665\*Encontrar contradicciones en los contenidos consultados + .664\*Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión+ .599\*Elaborar un esquema inicial + .590\* Comparar contenidos

**F2 (estándares intelectuales):** .780\*Cuestionar la importancia del tema o idea presentada + .772\*Presentar los puntos de vista de otros de manera justa + .777\*Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información + .762\*Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica) + .737\*Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo + .699\*Explicar el por qué es importante

la información presentada + .711\*Ofrecer información específica +  
.637\*Corroborar que lo que se dice es cierto + .638\*Expresar tu punto de vista  
con otras palabras

**F3 (elementos del pensamiento):** .736\*Pensar en las preguntas a responder en el  
trabajo académico + .757\*Establecer el objetivo del trabajo académico +  
.741\*Establecer diversas formas de comprender una información +  
706\*Formular preguntas que guíen tu trabajo + .699\*Asumir las consecuencias  
de la información expuesta en el trabajo + .688\*Delinear el camino que conduce  
a conclusiones + .718\*Estructurar argumentos para defender tus conclusiones +  
.676\*Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo +  
.669\*Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico.

**F4 (cotejo para razonar):** .735\*Identificar el motivo de esos conceptos +  
.734\*Identificar los conceptos relevantes del documento + .718\*Señalar los  
supuestos de los parte el autor + .718\* Identificar las consecuencias probables  
que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor + .683\* Identificar las  
conclusiones a las que llega el autor + .680\*Identificar los puntos de vista desde  
los cuales el autor aborda el tema + .665\*Analizar datos, hechos y experiencia  
que el autor maneja para obtener conclusiones + .638\* Identificar el problema  
que el autor quiere resolver + .608\*Analizar el propósito del autor.



## **4.4 ACTITUDES, SENTIMIENTOS Y VALORES DE LOS ESTUDIANTES COMO CIUDADANOS DIGITALES EN LA CULTURA DE LA CONVERGENCIA**

### **4.4.1. Cultura digital**

La dimensión de la cultura digital abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital. Incluye la preparación para la vida en el mundo real y virtual. El objetivo es formar personas críticas capaces de hacer valer sus derechos de ciudadanos digitales.

El objetivo general es analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad.

El objetivo particular es conocer las creencias, valores y motivaciones de los estudiantes en relación a la cultura digital.

Para lograr este objetivo se realizaron cuatro preguntas a los estudiantes universitarios:

1. ¿Cómo ha transformado internet y los dispositivos actuales (móviles, iPad, iPod, etc.) a la sociedad y a la cultura?
2. ¿Qué saben ustedes de las leyes para regular el uso de software y de información en internet?
3. ¿Cómo administran su identidad personal y el grado de privacidad y seguridad de datos personales?

4. ¿Conoce las leyes que regulan la participación de los usuarios en la web como en las redes sociales, cyberbullyng y movimientos sociales como el de los indignados, primavera árabe o Yosoy132?

Para estructurar los resultados, expondremos en primer lugar la categorización de las dimensiones, después las dimensiones del plano de contenido, para luego definir el sistema de codificación, analizar la presencia de categorías en el conjunto de la comunicación.

### **Categorización de las dimensiones**

Para la realización del análisis de contenido de las respuestas a la entrevista que buscaba conocer los conocimientos, opiniones y actitudes con relación a la cultura digital, no apoyamos en los softwares Nvivo y SPSS.

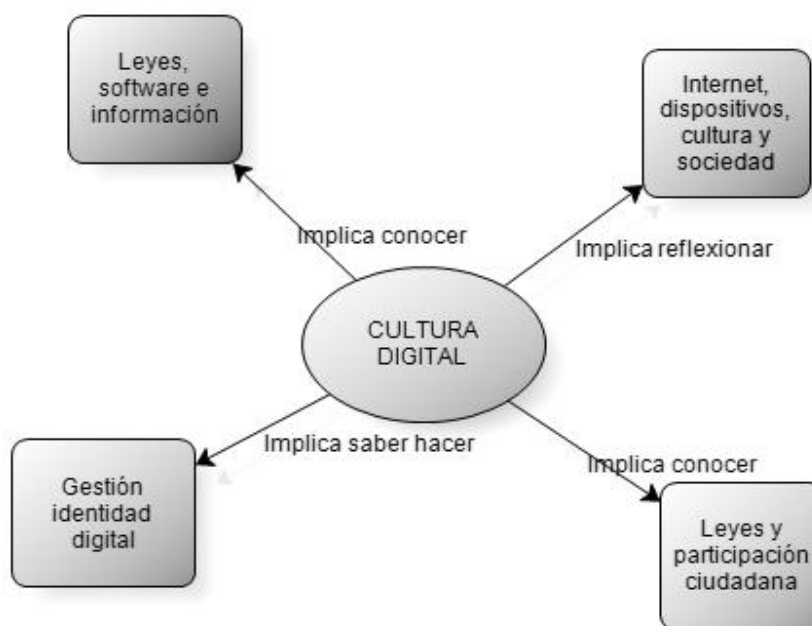
La cultura digital es una dimensión que debe de estar desarrollada para decir que una persona está alfabetizada digitalmente. Las habilidades a desarrollar en esta dimensión, como se mencionó anteriormente, son:

- ❖ Gestionar la identidad digital y el grado de privacidad y de seguridad de los datos personales y de la información en Internet.
- ❖ Actuar de forma cívica y legal respecto a los derechos de propiedad del software.
- ❖ Conocer y respetar los diferentes ámbitos de propiedad de los contenidos digitales.

- ❖ Reflexionar sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento. Castaño, Maiz, Garay, Bustillo y Tejada (2009).

A partir de la aportación de los autores mencionados se realizaron las preguntas en la entrevista y se creó el siguiente modelo:

**Figura 21. Modelo de la cultura digital**



Una vez creado el modelo se sientan las bases para la categorización o codificación de la información obtenida de los estudiantes. El desarrollo de categorías se presenta a continuación:

**Cuadro 23. Categorización de la cultura digital**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	SUB-SUBCATEGORÍAS
INTERNET Y CULTURA	De manera positiva	1. Han facilitado el acceso a información 2. Acceso a recursos como apoyo didáctico 3. Facilita la vida 4. Facilidad y simplificación de comunicación 5. Mejor y más comunicación 6. Mayor acceso a tecnología 7. Libros portátiles 8. Promueve trabajo colaborativo 9. Transferir información 10. Creación de nuevas industrias 11. Autodeterminación y defensa de la cultura 12. Actualización en información
	De manera negativa	1. Se convierte en vicio y distractor

		<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Relaciones interpersonales frías</li> <li>3. No leer libros</li> <li>4. Daños a la salud</li> <li>5. Sociedad sin voluntad</li> <li>6. Pérdida de valores familiares</li> <li>7. Pérdida de responsabilidad</li> <li>8. No se vive en la realidad</li> <li>9. No se puede vivir si tecnología</li> <li>10. Fomenta la pereza</li> <li>11. Faltas de respeto</li> <li>12. Consumismo infantil</li> <li>13. Aumenta el individualismo</li> </ol>	
	Reflexión sobre la necesidad de nuevas habilidades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Necesidad de saber gestionar información</li> <li>2. Nuevo lenguaje (texto)</li> <li>3. Necesidad de saber gestionar el tiempo</li> <li>4. Necesidad de educación medial</li> <li>5. Gestión de trabajos académicos</li> </ol>	
<b>LEYES SOFTWARE E INFORMACIÓN</b>	Uso de software libre	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No sabe sobre software libre</li> <li>2. Ha usado Open Office</li> <li>3. Ha escuchado sobre software pero no los ha usado</li> <li>4. Ha usado aplicaciones de Google</li> <li>5. Ha usado Audacity</li> <li>6. Ha usado Avast</li> </ol>	
	Conocimiento sobre leyes de software e información	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No conoce</li> <li>2. Ha escuchado sobre la Ley SOPA</li> <li>3. Ha escuchado sobre Copyright</li> <li>4. Conoce creative common</li> <li>5. Cree que internet es tan libre que no necesita de leyes que la regulen</li> </ol>	
<b>GESTIÓN IDENTIDAD DIGITAL</b>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usa información incompleta</li> <li>2. Gestiona contraseñas</li> <li>3. Limita el acceso a personas</li> <li>4. No le gustan los espacios sociales</li> <li>5. Gestiona la información a compartir</li> <li>6. Configura privacidad en páginas</li> <li>7. No tiene privacidad</li> <li>8. Proporciona información falsa</li> <li>9. No dice lo que hace</li> <li>10. Confía en la buena voluntad de la contraparte</li> <li>11. No usa fotos personales</li> <li>12. Se asegura de cerrar sesión</li> </ol>	
	<b>LEYES Y PARTICIPACIÓN DIGITAL</b>	Conocimiento de leyes y participación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No conoce</li> <li>2. Sí conoce</li> <li>3. Opiniones sobre leyes: cree en ideología anonymus, leyes usadas para controlar a la población</li> </ol>
		Movimientos sociales de la cultura digital	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No sabe de ellos</li> <li>2. Ha escuchado de ellos: de la primavera árabe, de los malnacidos, del Yo soy 132</li> <li>3. Ha participado en un movimiento</li> <li>4. Opinión sobre los movimientos en la red: es una forma para hacerse escuchar y tecnología para hacer el mal</li> </ol>

## **Dimensiones del plano de contenido**

El análisis de contenido arroja cuatro dimensiones jerárquicas en torno a la cultura digital: *Internet, cultura y sociedad, Leyes de uso de información y software, administración de identidad personal y leyes de participación en la Web* que a continuación describimos y mostramos en la diagrama 12.

### **Dimensión: Internet, cultura y sociedad**

Consideramos importante conocer cuáles son las percepciones de los estudiantes en relación a los cambios culturales y sociales que ha traído consigo el internet, es decir, la reflexión sobre los aspectos culturales y social de la sociedad del conocimiento. En esta dimensión se consideran tres subdimensiones: *Impacto positivo, impacto negativo y la necesidad de nuevas habilidades*. A su vez cada una de esas subdimensiones presenta la categorización como se muestra a continuación:

Impacto positivo: En esta subdimensión insertamos las categorías relativas a *Trabajo colaborativo, Transferencia de información, Facilita la vida, Acceso a tecnología, Acceso a información, Apoyo didáctico, Mejor comunicación, Libros portátiles, Defensa de cultura, Nuevas industrias, y Simplificación comunicación*.

Impacto negativo: En esta subdimensión insertamos las categorías relativas a *Sociedad sin voluntad, Imposible vivir sin tecnología, No se vive en la realidad, Fomenta la pereza, Perdida responsabilidad , Consumismo infantil, No leer libros, Daños a la salud, Pérdida de valores familiares, Individualismo, Faltas de respeto, Vicio y distractor; y Relaciones interpersonales frías*.

Reflexión sobre nuevas habilidades: En esta subdimensión insertamos las categorías relativas a *Educación medial, Gestionar tiempo, Gestionar información, Nuevo lenguaje.*

### **Dimensión: Leyes de uso de información y software**

En esta segunda dimensión agrupamos las categorías que se refieren a las habilidades para actuar de forma cívica y responsable con respecto a los derechos de propiedad del software y de propiedad de contenidos digitales. Incluimos en este grupo a las subdimensiones: *Uso de software libre y conocimiento sobre las leyes de software e información.* Cada una de estas subdivisiones se ha categorizado de la siguiente manera:

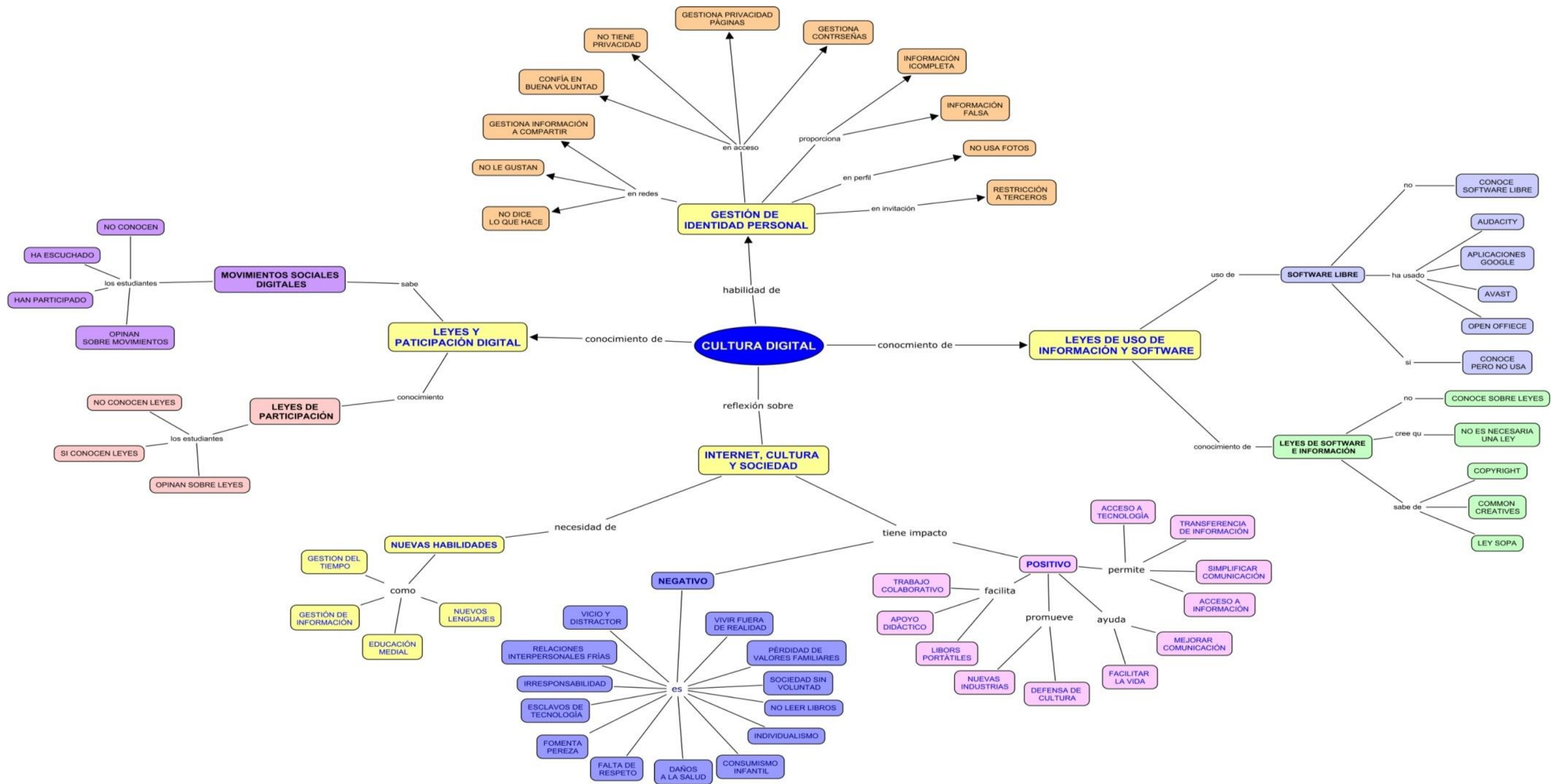
Uso de software libre: *No sabe nada sobre software libre, Ha escuchado sobre software libre pero no lo usa, Open office, Aplicaciones de Google, Audacity y Avast.*

Conocimiento sobre las leyes de software e información: *No conoce, Cree que no es necesaria una ley, Ley SOPA, Creative common, Copyright.*

### **Dimensión: Gestión de identidad personal**

Esta tercera dimensión analiza cómo los estudiantes gestionan su privacidad en el ámbito de internet, así como sus datos personales. Dentro de este grupo hemos categorizado: *Información incompleta, No usa fotos, Restricción terceros, No gusto por Esp. Soc., Gestiona contraseñas, Gestiona privacidad páginas, Confía en buena voluntad, Información falsa, No dice lo que hace, No tiene privacidad, Cierran sesión, Gestiona información a compartir.*

Diagrama 12. Organización gráfica de la competencia digital en la dimensión cultura digital



Fuente: Elaboración propia

### **Dimensión: Leyes de participación digital**

La cuarta dimensión analiza cómo los estudiantes entienden la forma de participación en los medios digitales, de acuerdo a lo anterior en encontramos dos subdivisiones: *Conocimiento sobre leyes de participación digital y movimientos sociales digitales*. A continuación se muestra la categorización relativa la cada una de las subdivisiones:

Conocimiento sobre leyes de participación digital: *No conoce, Si conoce y Opiniones sobre las leyes.*

Movimientos sociales digitales: *Ha escuchado, No sabe de ellos, opinión sobre los movimientos sociales, han participado.*

### **Definición del sistema de codificación**

En el apartado anterior hemos agrupado las principales categorías en cada una de las dimensiones o subdimensiones. A continuación definimos éstas dentro de cada dimensión y las ilustramos con algunos ejemplos.

### **Dimensión: Internet, cultura y sociedad**

Impacto positivo:

- ❖ *Trabajo colaborativo*: en el ámbito educativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad



que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles. (Díaz Barriga, 1999). Se refiere a la generación de conocimiento como un proceso social e interactivo mediado por las Tics que caracteriza a la sociedad del conocimiento.

Ejemplos:

*"(...) nos ayudan mucho, es parte de la comunicación que nos ayuda a estar comunicado con todos nuestros compañeros y para hacer tareas y todo eso."* (A18, económicas-mujer)

*"(...) en trabajar en equipo con tus demás compañeros".* (A37, ingeniería-hombre)

- ❖ *Transferir información:* Se refiere a una convención o una norma que controla o permite la transferencia de archivos entre dos ordenadores.

Ejemplos:

*"(...) hay más facilidad de transferir información de una persona a otra y pues simplemente más facilidad".* (A32, ingeniería-mujer)

- ❖ *Facilita la vida:* se refiere al impacto que las Ntic tienen sobre la vida rutinaria, haciéndola más sencilla, con el ahorro de tiempo y energía.

Ejemplos:

*"(...) simplemente ha facilitado todo eso, así de sencillo". (A11, humanidades-hombre)*

*"Creo que la tecnología ha avanzado mucho y nos ayuda en ciertos aspecto". (A15, económicas, mujer)*

*"Pues han trasformado mucho porque ahora hacemos las cosas más rápido y más fáciles". (A18, económicas-mujer)*

*"(...) es una herramienta que nos facilita, nos hace la vida más cómoda". (A28, biológicas-mujer)*

- ❖ *Mayor acceso a la tecnología: se traduce en la oportunidad de tener aparatos y tecnologías que permitan tener acceso a la información, datos, la automatización de trabajos, la interactividad, la digitalización, procesamiento y almacenamiento de la información.*

Ejemplos:

*"Pues han vendo modificando en gran medida, ya que ahora para todo ocupamos el internet, el teléfono celular sobre todo". (A20, ingeniería-hombre)*

*"Pues la ha cambiado mucho en verdad, porque pues antes no había (las Ntic) y si había era muy caro pues y no era accesible, pero ya que ahora la misma competencia que hay, pues ahora casi todos ya lo tienen pues (...)"*. (A24, sociales-hombre)

*"Pues han trasformado de que ahora todos los usan, toda la gente tiene tablets y ipads y todo, ya todos andan con la tecnología ahora". (A35, económicas-hombre)*

- ❖ *Apoyo didáctico*: se refiere al soporte que las Ntic brindan al proceso de enseñanza aprendizaje. En el ámbito virtual son todas aquellas herramientas que permiten la creación de recursos multimedia, edición de páginas web, comunicación a través de internet, herramientas de distribución de entorno de aprendizaje, entre otros.

Ejemplos:

*“Pues en lo general a mí me ha ayudado mucho, porque encuentro muchos recursos que me han estado ayudando en todas mi materias”.* (A6, ingeniería-hombre)

*“Eh, creo que el uso de estas nuevas tecnologías es nos ayuda mucho ahora, más facilidad en cuanto a guardar trabajos, enviar... o sea, está en todas partes”.* (A7, ingeniería-hombre)

*“Bueno pues han ayudado bastante, porque pues ayuda mucho en las tareas.* (A17, sociales-hombre)

- ❖ *Mejor comunicación*: se refiere a entornos de comunicación totalmente nuevos surgidos por las Ntic en el que el enviar un mensaje se ha hecho fiable, rápido, interactivo y público.

Ejemplos:

*“Por ejemplo en el caso de las tablets, eh, tenemos un acceso mejor a mucha comunicación de manera más portátil y este, trasportable, ¿no? (...)”.* (A1, humanidades-hombre)

*“Pues qué tanto habrá, es una nueva posibilidad, simplemente de comunicación y de estar en contacto con muchas cosas”. (A11, humanidades-hombre)*

*“Pues sinceramente ha facilitado la comunicación entre los individuos”. (A29, ingeniería-hombre)*

- ❖ *Libros portátiles:* Se conoce como libro electrónico, libro digital, ciberlibro, también conocido como eBook o ecolibro, es una versión electrónica o digital de un libro o un texto. También suele denominarse así al dispositivo usado para leer estos libros, que es conocido también como e-Reader o lector de libros electrónicos.

Ejemplos:

*“(...) por ejemplo en el caso de los libros, hay libros que podemos acceder a ellos y no andarlos cargando, en las tablets, están ligeros”. (A1, humanidades-hombre)*

*“(...) vienen a beneficiarnos en no estar cargando libros, en mi carrera que es Derecho traigo todos los códigos en el celular y pues pienso que en eso nos ayuda”. (A16, sociales-hombre)*

*“(...) información y pues más que nada más liviana”. (A30, biológicas-mujer)*

- ❖ *Simplificación de la información:* se refiere a la posibilidad de conjuntar en un solo dispositivo la telefonía, el correo de voz, la mensajería instantánea, video y audio conferencias.

Ejemplos:

*“Pues el celular ha facilitado la comunicación en cierta forma y la ha simplificado en otras (...)”.* (A1, humanidades-hombre)

*“Pues sigamos que nos ayudan en cierta forma a comunicarnos más fácil y más rápido, ¿no? (...)”.* (A19, biológicas-mujer)

*“Porque es más fácil comunicarnos entre sí, nada más”.* (A20, económicas-mujer)

- ❖ *Defensa de la cultura:* La información digital tiene un gran efecto transformador ya que puede intercambiar contenidos de cualquier índole a través de la interacción con un gran número de personas. Estas circunstancias son capaces de transformar de manera significativa a la sociedad, transformaciones que pueden ser positivas o bien traer consigo crisis y transformar modelos de interacción social.

*Ejemplo:*

*“Todas las culturas están tratando de conservarse como culturas a cambio del fenómeno informático”.* (A2, humanidades-hombre)

- ❖ *Creación de nuevas industrias:* Las Ntic se convierten en dinamizadoras de nuevas empresas a través de la innovación y desarrollo de tecnologías y dispositivos.

*Ejemplo:*

*“(...) en cuestiones de trabajo pues revolucionaron todo el mundo laboral en todas partes abrieron muchas nuevas industrias”.* (A2, humanidades-hombre)

- ❖ *Acceso a la información*: se refiere al conjunto de técnicas para buscar, categorizar, modificar y acceder a la información que se encuentra en un sistema: bases de datos, bibliotecas, archivos, Internet... Es un término estrechamente relacionado con la informática, la bibliotecología y la archivística, disciplinas que estudian el procesado automatizado, clasificado y custodia de la información respectivamente.

Ejemplos:

*"(...) han (las Ntic) facilitado información en cuestiones de estudio". (A2, humanidades-hombre)*

*"Pues es, es como un renacimiento, no, porque tienes al alcance la información de todo el mundo (...)". (A3, humanidades-hombre)*

*"Por ejemplo, tan simple como las noticias, antes no se enteraban tanto de las cosas, y ahora con internet bien rápido todo o por ejemplo podemos andar actualizados con el iPad o las tablets". (A13, humanidades-mujer)*

*"(...) tenemos a la mano toda la información que queremos, con internet ya nada más entras a Google y ya tienes toda la información que quieres, si no sabes algo rápido lo buscas". (A18, económicas-mujer)*

Impacto negativo:

- ❖ *Sociedad sin voluntad*: es la sociedad a la que los medios le ha arrebatado la conciencia.

Ejemplos:

*“Pues, que ya no están enterados en lo que pasa en la realidad, simplemente están metidos ahí todo el día y ya no se enteran de nada, se volvieron unos zombies de la comunicación”. (A23, sociales-mujer)*

*“(...) se puede confiar demasiado en ellos”. (A40, biológicas-hombre)*

- ❖ *No se puede vivir sin tecnología:* se refiere a la dependencia o adicción que las personas tienen de las Ntic

Ejemplo:

*“(...) pero igual ha hecho mucho daño sobre todo en los niños porque los niños no tienen como la capacidad de discernir, bueno si tienen la capacidad de discernir pues, pero es como que son adictos a la tecnología y no pueden o sea de forma diaria ellos no pueden saber cómo hacer la tarea sin la computadora por ejemplo”.*

*(A19, biológicas-mujer)*

*“No sé... pues, no sé pues antes, hoy en día es muy indispensable el celular, porque van avanzando las cosas, así es, ni idea”. (A36, económicas-hombre)*

- ❖ *Fomenta la pereza:* se refiere cómo Ntic provocan en las personas negligencia, astenia, tedio o descuido en realizar acciones, movimientos o trabajos.

Ejemplo:

*“(...) porque hace más flojas a las personas”. (A22, ingeniería-hombre)*

- ❖ *Pérdida de responsabilidad:* se refiere a cómo los Ntic han provocado la pérdida de un valor que está en la conciencia de la persona, que le permite

reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos, siempre en el plano ético y moral.

Ejemplo:

*“(...) se pierde la responsabilidad que tiene la parte, las personas y los estudiantes principalmente. (A21, ingeniería-hombre)*

- ❖ *Consumismo infantil:* El consumismo puede referirse tanto a la acumulación, compra o consumo de bienes y servicios considerados no esenciales, como al sistema político y económico que promueve la adquisición competitiva de riqueza como signo de estatus y prestigio dentro de un grupo social. Los niños son grandes observadores del comportamiento consumista de los adultos de su contexto social, sobre todo de sus padres. Ellos se convierten en el modelo a seguir y, progresivamente van asimilando sus comportamientos para imitarlos.

Ejemplo:

*“(...) luego yo he visto que los niños de ahora es como “mamá quiero un iPad, quiero un lo que sea” y los niños no tienen dinero ni siquiera para comer, entonces puedes ver a los niños con una ropa, en el caso de la ropa que no tiene que ver con la tecnología, que o sea compran cosas que no necesitan porque son como adictos algo así”. (A19, biológicas-mujer)*

- ❖ *Cambio en la cultura de leer:* se refiere a cómo las Ntic han provocado cambios en los gustos, formas y hábitos lectores.

Ejemplos:



*"(...) aunque también se pierde un poquito de cultura porque es una cultura leer un libro y mucha gente no lo hace por estar en internet". (A13, humanidades-mujer)*

*"(...) pero creo que en la cultura se ha dejado la lectura". (A14, económicas-mujer)*

*"(...) antes las personas de perdida usaban los libros y ahora ya todo con internet quieren arreglar". (A22, ingeniería-hombre)*

*"(...) pero igual, son un medio de distracción, ya no son las cosas como antes o no nos enfocamos tanto en buscar en libros cosas o así, sino más bien en esos dispositivos". (A27, biológicas-mujer)*

- ❖ *Daños a la salud:* El uso de las Ntic ha provocado el desequilibrio del estado de bienestar físico, mental y social general por consecuencia del sedentarismo, y a la exposición prolongada a la pantalla, entre otras cosas.

*Ejemplo:*

*"(...) ni hacen deporte, ni nada de eso". (A12, sociales-mujer)*

*"(...) y pues les afecta a la salud en sí, pueden tener por ejemplo, problemas de obesidad, problemas cardiacos, por lo mismo". (A39, biológicas-mujer)*

*"(...) y se pueden dar problemas de vista, obesidad, entre otras cosas". (A40, biológicas-hombre)*

- ❖ *Pérdida de valores familiares:* La familia tiene como función principal la transmisión de la vida y la enseñanza a sus miembros de valores como la convivencia, la tolerancia y el respeto. El juego como valor, es necesario en

el niño como otros tantos cuidados. El juego es para el niño lo que para el adulto es el trabajo, estudio, el deporte. El juego permite al niño dimensionar la psique y las emociones; aprender su propio comportamiento futuro y la definición de su carácter.

Ejemplo:

*“Tampoco ya no juegan los niños”*. (A12, sociales-mujer)

- ❖ *Aumento del individualismo*: El consumo se convierte en un valor y en un mecanismo de valoración, lo que permite la sustitución de todos los demás valores; a no ser que puedan ellos mismos ser transformados en consumo. Y es en el consumo que el individualismo se completa pero también se aliena totalmente de la mercancía: cuando el individuo se individualiza no sólo por lo que posee sino también por lo que consume. El individualismo individualista no sólo sustituye el reconocimiento de los “otros” por el reconocimiento de lo que consume y con lo que se identifica, sino que además le lleva a extender – inhumanamente, cabría decir – dicho consumo a las otras personas como si fueran mercancías. (Sánchez, 2008)

Ejemplo:

*“Pues en el sentido quizás de, la gente se ha hecho más hacia sí misma, la gente se ha volcado hacia sí misma, como que acentúa más el individualismo de yo y lo que puede hacer y lo que el aparato puede hacer por mí, en lugar de lo que puedo hacer con otros, por otros y para otros”*. (A10, humanidades-hombre)

- ❖ *Se convierte en vicio y distractor.* Las Ntic se han convertido en un hábito o práctica que se considera inmoral, depravado o degradante en una sociedad. Con menos frecuencia, la palabra puede referirse también a una falta, a un defecto, a una enfermedad o tan sólo a un mal hábito. Así mismo, las Ntic se valoran como una serie de estímulos ambientales que pueden influir de forma negativa en la concentración en el estudio.

Ejemplo:

*“La mayoría de la gente le da un uso muy equivocado y demasiado vicioso creo”.*

(A4, humanidades-mujer)

*“Normalmente uno lo ocupa para chismes y no para algo, enfocarte hacia tu carrera, aprovecharlos para un bien, se podría decir”.* (A5, exactas-hombre)

*“Pues mira, más que para un beneficio yo creo que actualmente se tornan en una distracción, ¿no?”.* (A9, ingeniería-hombre)

- ❖ *Relaciones interpersonales frías:* Se refiere cómo las Ntic han afectado negativamente la interacción entre las personas de manera física ya sea en un grupo de trabajo o de manera personal en la familia o con los compañeros de la escuela.

Ejemplos:

*“(...) el trato impersonal incluso lo veo conmigo mismo, mis amigos y sobre todo la familia”.* (A2, humanidades-hombre)

*“(...) pues mucho porque ahora ya todos se la llevan en internet y usando tecnología y ya casi no conviven, no conviven con los demás así directamente por estar en internet, chateando o en el Face”. (A12, sociales-mujer)*

*“(...) te pierden la interacción que había antes entre las personas físicamente, ahora se comunican todos por medio de mensajitos o fotografías que antes no se podían”. (A16, sociales-hombre)*

### Reflexión sobre nuevas habilidades:

- ❖ *Necesidad de educación digital:* Se refiere al “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”. (ITE, 2011, p.2)

#### Ejemplo:

*“Entonces, yo creo que los dispositivos como los celulares y las tabletas y las laptops y todas esas cosas son buenas para el uso diario, pero no hay que abusar de ellas, ni siquiera para jugar y esas cosas, hay que darles el uso como el internet que es para investigación y todas esas cosas”.(A15, económicas-mujer)*

- ❖ *Necesidad de gestionar el tiempo:* Se trata de organizar el tiempo el tiempo del trabajo de tal modo que nos permita gestionar todo aquello que manejamos, surge o interfiera en nuestra jornada de trabajo, incluye

encuadrar horarios familiares y laborales, organizar el ámbito doméstico, organizar el ocio, preparar vacaciones con anticipación, etc..

Ejemplo:

*"(...) pero hay otros en los que abusamos de ellos y no sabemos cómo darles el tiempo". (A15, económicas-mujer)*

- ❖ *Necesidad de gestionar la información:* La finalidad de la Gestión de la información es ofrecer mecanismos que permitieran a la organización adquirir, producir y transmitir, al menor coste posible, datos e informaciones con una calidad, exactitud y actualidad suficientes para servir a los objetivos de la organización (Morales, 2004)

Ejemplo:

*"(...) pero también tienes que saber cómo filtrarlo es una gran ventaja pero a la vez como te puede ahogar (...)". (A3, humanidades-hombre)*

*"(...) pero creo que lo que tiene más énfasis en la información basura que hay". (A11, humanidades-hombre)*

- ❖ *Nuevo lenguaje:* Se refiere que al cambio de dispositivos y formas de comunicación también se han transformado los rasgos gráficos de comunicación.

Ejemplo:

*"(...) solamente en los mensajes de textos ya estamos acostumbrados a un tipo de conversación más sencilla, más corta". (A1, humanidades-hombre)*

## **Dimensión: Leyes de uso de información y software**

### Uso de software libre:

- ❖ *No sabe sobre software libre:* se refiere a la falta de conocimiento por parte de los estudiantes acerca de lo que es y cómo funciona el software libre. Software libre es la denominación del software que respeta la libertad de todos los usuarios que adquirieron el producto y, por tanto, una vez obtenido el mismo puede ser usado, copiado, estudiado, modificado, y redistribuido libremente de varias formas.

#### Ejemplo:

*"No, tampoco". (A4, humanidades-mujer)*

*"Si, ahorita no, qué te puedo decir". (A9, ingeniería-hombre)*

*"Pues no sé, yo creo que sí, pero no sé cómo se llamen en realidad". (A10, humanidades-hombre)*

*"Ay no, la verdad no me acuerdo de eso, de computadoras soy muy baboso... no me acuerdo de NTIC, reprobé de hecho". (A16, sociales-hombre)*

- ❖ *Ha escuchado sobre software libre pero no lo usa:* Se refiere que las personas usan el software libre pero no lo saben, como es el caso de Firefox o Google Chrome.

#### Ejemplo:

*“Esa es una mmm, me acaban de mostrar un free software que se me hizo muy interesante, que es para organización de escritura por ejemplo de escritura como de novelas. Es un software se llama W, y no. Wright y, eh te ayuda a organizar tu novela por escenas como si fuera obra de teatro, no es como software de Word, no escribes la novela ahí pero si no que te ayuda a coordinar bien las escenas de la novela y era gratis (...)” (A1, humanidades, hombre)*

*“Sí, pues los de las carreras de la NTIC, todas las que te enseñan”. (A5, exactas-hombre)*

*“Sí, si las manejo, en veces, en ocasiones, dependiendo”. (A24, sociales-hombre)*

- ❖ *Ha usado Open Office: es una suite ofimática libre (código abierto y distribución gratuita) que incluye herramientas como procesador de textos, hoja de cálculo, presentaciones, herramientas para el dibujo vectorial y base de datos.<sup>7</sup> Está disponible para varias plataformas, tales como Microsoft Windows, GNU/Linux, BSD, Solaris y Mac OS X. Soporta numerosos formatos de archivo, incluyendo como predeterminado el formato estándar ISO/IEC OpenDocument (ODF), entre otros formatos comunes, así como también soporta más de 110 idiomas, desde febrero del año 2010. (Apache, 2014)*

Ejemplo:

*“(... conocí por ejemplo estos, cómo se llaman, Open office sí, porque en NTIC los mencionaban”. (A1, humanidades-hombre)*

*“Si, como Open office”. (A6, ingeniería-hombre)*

*“Sí, Open office, qué otro, nomás”. (A8, ingeniería-hombre)*

*“Que sería por ejemplo las herramientas que se usan en NTIC, Open office, las distribuciones GNU”. (A12, sociales-mujer)*

- ❖ *Ha usado aplicaciones de Google: En informática, una aplicación es un tipo de programa informático diseñado como herramienta para permitir a un usuario realizar uno o diversos tipos de trabajos. Esto lo diferencia principalmente de otros tipos de programas como los sistemas operativos (que hacen funcionar al ordenador), las utilidades (que realizan tareas de mantenimiento o de uso general), y los lenguajes de programación (con el cual se crean los programas informáticos). (Luján, 2002, p. 47)*

Ejemplo:

*“(...) las aplicaciones de Google y pues las (...)” (A6, ingeniería-hombre)*

*“(...) el Google earth o (...)” (A7, ingeniería-hombre)*

*“Software libre, es como no sé documentos de Google o cosas así o cómo. Si, si los he utilizado y más aquí en la escuela y la verdad es que si son... cómo se dice, indispensables ps para la escuela y para todas esas cosas”. (A15, económicas-mujer)*

- ❖ *Ha usado Audacity: Audacity es una aplicación informática multiplataforma libre, que se puede usar para grabación y edición de audio, distribuido bajo la licencia GPL. (Audacity,2014)*

Ejemplos:



*“Si, por ejemplo: Audacity (...)” (A7, ingeniería-hombre)*

*“(...) qué otro, nomás yo creo, Audacity, ese”. (A35, económicas-hombre)*

- ❖ *Ha usado Avast: es un software antivirus de la firma checa AVAST Software. Cuenta con varias versiones, que cubren desde el usuario doméstico hasta el corporativo. Su licencia es de tipo Freeware. (Avast Software, 2014)*

Ejemplo:

*“Sí, Avast”. (A19, biológicas-mujer)*

#### Conocimiento sobre leyes de software e información:

- ❖ *No conoce leyes: Se refiere al desconocimiento sobre las regulaciones que protegen la propiedad intelectual como los son: Ley de Derechos de Autor (copyright), Creative common, Electronic Copyright Management System y otras regulaciones sobre el uso de la información.*

Ejemplo:

*“No, las desconozco la verdad soy muy ajena a todo lo que tiene que ver al mundo cibernético”. (A4, humanidades-mujer)*

*“Mm, no, pero pues, ni idea”. (A5, exactas-hombre)*

*“No, no las conozco”. (A7, ingeniería-hombre)*

*“Pues, más o menos la verdad no he leído tratados ni me he metido a buscar si hay, me imagino que debe de haberlos (...)”. (A10, humanidades-hombre)*

- ❖ *Ha escuchado sobre la ley SOPA: La Stop Online Piracy Act (Acta de cese a la piratería en línea) también conocida como Ley SOPA o Ley H.R. 3261; fue*

un proyecto de ley presentado en la Cámara de Representantes de los Estados Unidos el 26 de octubre de 2011 por el Representante Lamar S. Smith que tiene como finalidad expandir las capacidades de la ley estadounidense para combatir el tráfico de contenidos con derechos de autor y bienes falsificados a través de Internet.

*Ejemplos:*

*“Pues muy leve, nomás lo que cada vez que hay un escándalo, o cuando, por ejemplo en Washington, los senadores y diputados amenazan por ejemplo con sus leyes como Sopa (...)” (A1, humanidades-hombre)*

*“Las he dio mencionar y estoy al tanto de ellas, pero no soy un experto, no soy conocedor. Por ejemplo ps ya habían mencionado, se ha mencionado mucho la ley Sopa que puso en aprietos a algunas personas que tenían sus páginas web, etc., etc. Megaupload fue el más grande caso creo que sufrió de estas leyes, pero sé que hay más afectados. Entiendo cómo funcionan aunque no sea plenamente consciente de todas ellas”. (A2, humanidades-hombre)*

*“(...) ley Sopa y esas tonterías... fascistas, no no es cierto”. (A11, humanidades-hombre)*

*“No las conozco mucho porque no estoy metida en ese mundo, pero si supe de la ley Sopa y que hubo muchas restricciones y por una parte está bien porque hay muchas cosas en internet que para los artistas, para los cineastas y para algunas otras personas importantes pues no deberán estar libres porque es su negocio”. (A15, económicas-mujer)*

- ❖ *Ha escuchado de Copyright:* En el derecho anglosajón se utiliza la noción de copyright (traducido literalmente como "derecho de copia") que –por lo general– comprende la parte patrimonial de los derechos de autor (derechos patrimoniales). El derecho de autor es un conjunto de normas jurídicas y principios que regulan los derechos morales y patrimoniales que la ley concede a los autores (los derechos de autor), por el solo hecho de la creación de una obra literaria, artística, musical, científica o didáctica, esté publicada o inédita (Copyright, 2014).
  
- ❖ *Ejemplos:*
  - “Leyes así que para regular software, bueno en el caso de software es más bien por leyes de copyright, ¿no?” (A1, humanidades-hombre)*
  
  - “(...) bueno nada más lo único que conozco al respecto y creo que no es mucho así es como de Copyright”. (A19, biológicas-mujer)*
  
  - “No realmente, lo único que te podría decir es que nomás te recomiendan a la hora de... por ejemplo citar algún autor así en un trabajo de otra cosa, que pues cites el autor de esta persona para no fomentar el plagio, si es a lo que te referías”. (A29, ingeniería-hombre)*
  
- ❖ *Ha escuchado de Creative common:* Creative Common (CC) (en español equivaldría a: “[Bienes] Comunes Creativos”) es una organización sin ánimo de lucro, cuya oficina central está ubicada en la ciudad de Mountain View, en el estado de California, en los Estados Unidos de América, que permite usar y compartir tanto la creatividad como el conocimiento a través de una serie de

instrumentos jurídicos de carácter gratuito. Las licencias Creative Common no reemplazan a los derechos de autor, sino que se apoyan en éstos para permitir modificar los términos y condiciones de la licencia de su obra de la forma que mejor satisfaga sus necesidades. (Creative Commons México, 2014)

Ejemplos:

*“Pues conozco los Creative common, las licencias que hay para compartir sobre todo autoría”. (A11, humanidades-hombre)*

No son necesarias las leyes en internet: se refiere a la creencia de las personas en relación a no creer que sea necesaria la regulación en internet.

Ejemplo:

*“(...) sin embargo, creo que internet es demasiado libre como para que haya regulaciones realmente estrictas o que delimiten tal cual, no sé”. (A10, humanidades-hombre)*

*“Pero en otra parte porque internet es una herramienta muy fácil para los jóvenes y muy libre, entonces a muchos nos molesta no poder obtener cosas gratis de ahí (...)”. (A15, económicas-mujer)*

### **Dimensión: Gestión de identidad digital**

- ❖ *Usa información incompleta:* Se refiere a que el usuario en Internet no proporciona en la red, información perfecta que pueda permitir la fácil identificación de su perfil.

Ejemplo:

*“(...) depende ps casi no uso otras cosas, a menos que sea necesario usar el correo”.*

(A1, humanidades-hombre)

*“(...) no doy información personal, trato de dar lo menos que se pueda”.* (A5, exactas-hombre)

*“Nunca doy la mayoría de mis datos, no. los mínimos o como naturalmente se hace, le varias algo de un año la fecha de nacimiento, el día o algo así (...)”.* (A9, ingeniería-hombre)

- ❖ *No usa fotos personales:* Los usuarios prefieren no hacer pública la imagen de sí mismo con tal evitar sea identificado en su personalidad, sea manipulada o pueda sufrir robo de identidad.

Ejemplo:

*“(...) no uso fotos”.* (A10, humanidades-hombre)

*“(...) Pues siempre trato de ocultar no sé, por ejemplo, mis fotos”.* (A36, económicas-hombre)

- ❖ *Limita acceso a terceros:* Los usuarios permiten el acceso sólo a personas que conocen.

Ejemplo:

*“(...) que nomás lo pueden ver ciertas personas a veces, los organizo por grupos y pues así depende del sitio y depende ps casi no uso otras cosas”.* (A1, humanidades-hombre)

*"(...) solamente para cierto grupo de personas, muy delimitado". (A10, humanidades-hombre)*

*"Por ejemplo en caso de Facebook nomás acepto personas que conozca, no acepto a otras personas o así, ya vez que otras gentes tiene a personas que ni conoce a pues yo no". (A13, humanidades-mujer)*

- ❖ *No le gustan las redes sociales:* Existen usuarios a los que las redes sociales les incomodan por cuestiones de preferencia en la privacidad.

*Ejemplos:*

*"Pues procuro ser muy reservada, la verdad, creo que no, no sé, siento aparte que no favorece mucho no me interesa mucho publicar mi vida personal en ese tipo de medios, pues tampoco".(A4, humanidades-mujer)*

*"Pues yo soy de las personas que nunca se inscribe a nada con trabajo tengo Face, si tengo Facebook, pero con trabajo lo tengo". (A5, exactas-hombre)*

*"(...) no me gustan los espacios muy públicos, como los perfiles públicos pues en internet o en Facebook o Twitter o algo así". (A10, humanidades-hombre)*

- ❖ *Gestiona contraseñas:* El gestionar contraseñas es de gran utilidad si es que tienes muchas cuentas de diversos sitios, todas son diferentes y prefieres tener una herramienta que te ayude a introducirlas sin tener que recordarlas y sobre todo, que sea rápido el poder usarlas.

*Ejemplos:*

*"Pues con mis contraseñas principalmente". (A6, ingeniería)*

*“A mediante contraseñas”. (A7, ingeniería-hombre)*

*“Pues simplemente actualizo no sé la contraseña, cada tres meses, cada caída de casa”. (A8, ingeniería-hombre)*

*“(…) aparte que se protege mucho con diferentes contraseñas que sean difíciles para que nadie me vaya a hackear o algo por el estilo”. (A18, económicas-mujer)*

- ❖ *Configura privacidad de la página:* La configuración de una página incluye cerrar una cuenta, cambiar contraseñas, añadir o cambiar correos electrónicos, mostrar o actualizar las actividades realizadas, controlar quien ve la lista de contactos, activad navegación segura, configuración sobre grupos y mensajes entre grupos, cambiar idioma, entre otros.

Ejemplos:

*“Bueno, por ejemplo en el Facebook, bueno yo soy parte de haber cuántas plataformas tengo, tengo tres, pero activamente solo estoy en Facebook, porque tengo un Blog spot pero ni lo uso y otra cosa que Life journal es que es como el Blog spot pero más viejo y gringo y pero por ejemplo ahí uso nombres de usuario, pero en el Facebook uso mi nombre y ahí mismo regulo yo mi privacidad, pongo los datos, no cualquiera puede ver lo que yo hago”. (A1, humanidades-hombre)*

*“Ah! si, uso las configuraciones de cuentas para determinar yo mismo qué es lo que quiero que se muestre en las páginas”. (A6, ingeniería-hombre)*

*“Pues, por ejemplo, tengo todo privado, en Facebook nadie, no cualquiera puede entrar en mi perfil, pues cuido mucho eso, de no andar mostrando, que no*

*cualquiera pueda tener acceso a la información, a mi información". (A30, biológicas-mujer)*

- ❖ *Confía en la buena voluntad de la contraparte:* es la creencia en que una persona o grupo será capaz y deseará actuar de manera adecuada en una determinada situación y pensamientos. La confianza se verá más o menos reforzada en función de las acciones. La confianza es la seguridad o esperanza firme que alguien tiene de otro individuo o de algo. Es la creencia o esperanza de los usuarios en que el otro no realizará acciones en su contra.

Ejemplos:

*"Pues pongo mi información tal cual, no cambio nada, esperando que la otra parte haga su papel en esto y no use mi información para otros fines, yo lo pongo de buena voluntad pues, mi dirección real, mi nombre y todo".(A3, humanidades-hombre)*

*"Sí, todos los datos son verídicos". (A17, sociales-hombre)*

- ❖ *Proporciona información falsa:* Los usuarios presentan información que no es confiable ni verdadera por miedo a que se mal utilizada. Sin embargo, esta acción puede ser considera un delito.

Ejemplos:

*"Bueno en internet yo tengo una participación yo creo que únicamente en Facebook y la forma de administrar mi privacidad es dar todos los datos falsos, todos los datos, toda la información que pongo ahí es mentira y no sé si eso baste, pero eso es lo que yo hago". (A2, humanidades-hombre)*



*“Uso datos falsos, nomás el nombre es lo único que tengo normal, pero ps somos muchos que nos podemos llamar igual”. (A16, sociales-hombre)*

*“(...) pues si a veces doy datos falsos”. (A21, ingeniería-hombre)*

No dice lo que hace:

*Ejemplo:*

*“(...) pero trato de no decir todo de mi vida en una cierta red social para que no se convierta como en mi segunda parte y no se convierta como en el espejo de lo que las otras personas quieren ver”. (A15, económicas-mujer)*

*“(...) no poner estoy en tal parte o voy para tal parte, porque puede ser muy peligroso”. (A18, económicas-mujer)*

- ❖ *No tiene privacidad:* La privacidad puede ser definida como el ámbito de la vida personal de un individuo que se desarrolla en un espacio reservado y debe mantenerse confidencial. La confidencialidad es la propiedad de la información, por la que se garantiza que está accesible únicamente a personal autorizado a acceder a dicha información. La confidencialidad ha sido definido por la Organización Internacional de Estandarización (ISO) en la norma ISO/IEC 27002 como "garantizar que la información es accesible sólo para aquellos autorizados a tener acceso" y es una de las piedras angulares de la seguridad de la información. En este caso los usuarios prefieren exponer su información personal.

*Ejemplo:*

*“Pues mira ahorita en Facebook no hay mucha privacidad que digamos, pero si trato de, si estoy en un lugar donde están muchas personas que están del otro lado de la pantalla es como que, crearme una identidad, no falsa, pero si un poco más reservada, entonces, como te digo en Facebook no es muy fácil hacer eso”. (A15, económicas-mujer)*

*“Pues no lo, no tengo mucha privacidad como quien dice”. (A17, sociales-hombre)*

*“Pues nivel medio, porque en Facebook si tengo muchos datos, pero ya en otros lados no”. (A32, ingeniería-mujer)*

- ❖ *Se asegura de cerrar sesión:* Se refiere simplemente a que cada actividad realizada en la red como el correo electrónico, blogs o redes sociales debe ser terminada.

Ejemplo:

*“Pues yo me manejo más por el celular, no. Ahí es donde todo el tiempo busco información y pues trato de que cuando entro al correo o algo que quede bien cerrada la sesión para que nadie pueda ver, hackear como quien dice”. (A25, ingeniería-hombre)*

- ❖ *Gestiona información a compartir:* Se refiere a decir sobre cuál información puede ser pública y cuál debe quedarse en la confidencialidad.

Ejemplos:

*“Doy lo que creo que se puede dar nomás y (...)”. (A34, económicas-hombre)*

*“Pues cuidando lo que es mío, no dando contraseñas ni nada de eso”. (A38, ingeniería-hombre)*

*“(...) o sea, lo que se me hace demasiado privado, se puede decir, o sea no poniendo demasiada información personal al alcance de todos, porque no es bueno”. (A39, biológicas-mujer)*

*“(...) pues; manejando la cantidad de información personal, no subiendo todo, datos muy personales no se suben”. (A40, biológicas-hombre)*

### **Dimensión: Leyes y participación digital**

#### Conocimiento de leyes de participación:

- ❖ *No conoce.* Se refiere a la falta de comprensión, de entendimiento y de dominio de las leyes de participación social vía redes sociales.

Ejemplos:

*“(...) las leyes de participación este, no muy a fondo”. (A1, humanidades-hombre)*

*“No conozco las leyes, pero sé que depende mucho la región, y sé que un movimiento de estos un movimiento que está poniendo tensión en el sistema afecta a una sola región así que las leyes que se han hecho para esto, depende del país o depende del lugar”. (A2, humanidades-hombre)*

*“Ah! No, no sé, qué leyes regulan ese tipo de actividades, no los conozco”. (A3, humanidades-hombre)*

- ❖ *Sí conoce:* Se refiere a la comprensión, de entendimiento y de dominio de las leyes de participación social vía redes sociales.

Ejemplo:

*“Ah, ok. Más que nada sé que hay leyes, la principal ley que es de, pues, hay el derecho de libre expresión, pero también hay leyes que regulan hasta dónde, pues siempre y cuando no dañes a ninguna persona”.* (A18, económicas-mujer)

- ❖ *Cree en la ideología de Anonymus: es un seudónimo utilizado mundialmente por diferentes grupos e individuos para —poniéndose o no de acuerdo con otros— realizar en su nombre acciones o publicaciones individuales o concertadas.*

Ejemplo:

*“No estoy yo seguro de cuáles han pasado o cuáles se están intentando o cuáles se van a hacer, pero estoy muy consciente de que las leyes de están formulando por esto mismo que es control poblacional, control de la sociedad. Somos Anonymus, no perdonamos, no olvidamos, esperanos”.* (A2, humanidades-hombre)

- ❖ *Leyes usadas para controlar a la población: Es la creencia en que “las leyes” son utilizadas de manera negativa en el control de la sociedad, evitando que la democracia se desenvuelva activamente.*

Ejemplo:

*“(...) o por ejemplo cuando estaba sucediente esto en China, no, China le entro muy duro a esto de apagar la información coordinación de que no se supiera que se estaban dando estos movimientos populares en otras partes del mundo para no darle ideas a la ciudadanía, no. Creo que más bien estas leyes que regulan toda esta*

*coordinación más bien son de países externos que no les conviene que se sepa de estas cosas". (A1, humanidades-hombre)*

## **Presencia de las categorías**

### **Dimensión: Internet, cultura y sociedad**

Dentro de la dimensión Internet, cultura y sociedad se encuentran las subcategorías impacto positivo, impacto negativo y el requerimiento de nuevas habilidades.

#### Impacto positivo:

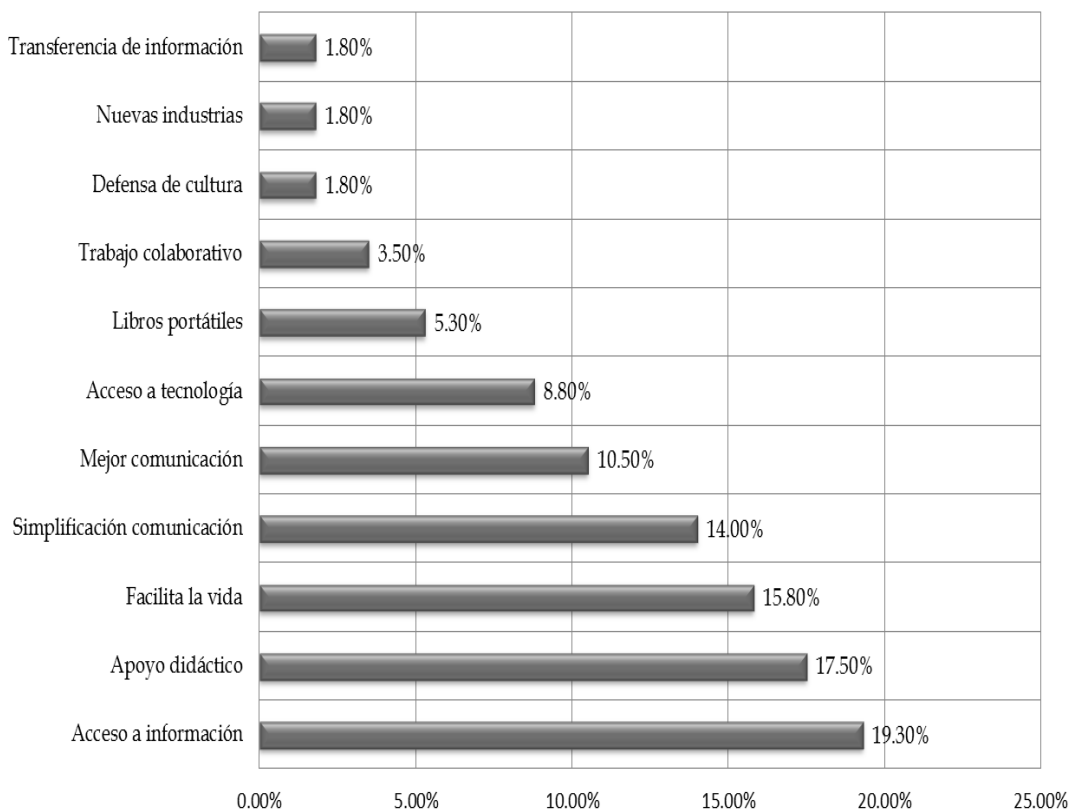
En la tabla 65, se puede apreciar el desglose de categorías para esta subdimensión. Así, encontramos que la categoría con mayor frecuencia es el *Acceso a la información* (19.30%, 11 respuestas) aquel que se considera la mayor aportación a la cultura por parte de las Ntic, en segundo lugar, se encuentra el *Apoyo didáctico* (17.5%, 10 respuestas) como aquello que las Ntic han aportado a la cultura y la sociedad. *Facilita la vida* (15.8%, 9 respuestas) se encuentra en el tercer lugar como aquello que aporta a la sociedad y a la cultura. A continuación le sigue *Simplificación de comunicación* (14%, 8 respuestas), y *Mejor comunicación* (10.5%, 6 respuestas) ocupando estos el cuarto y quinto lugar en lo que los alumnos consideran como Internet y las Ntic han transformado a la sociedad y la cultura. *Acceso a la tecnología* (8.8%, 5 respuestas) ocupa el sexto lugar de las aportaciones, el séptimo lugar está ocupado por el acceso a *Libros portátiles* (5.3%,

3 respuestas) y en el octavo se encuentra el promover el *Trabajo colaborativo* (3.5%, 2 respuestas). Los últimos tres lugares en opinión de los estudiantes se encuentran la *Defensa de la cultura*, la *creación de Nuevas industrias* y la *Transferencia de información* con el 1.8% cada una de ellas. Ver gráfico 50.

**Tabla 65. Frecuencias Impacto positivo de Internet y Ntic en la cultura y la sociedad**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
\$Impacto positivo <sup>a</sup>	Trabajo colaborativo	2	3.5%	5.9%
	Transferencia de información	1	1.8%	2.9%
	Facilita la vida	9	15.8%	26.5%
	Acceso a tecnología	5	8.8%	14.7%
	Acceso a información	11	19.3%	32.4%
	Apoyo didáctico	10	17.5%	29.4%
	Mejor comunicación	6	10.5%	17.6%
	Libros portátiles	3	5.3%	8.8%
	Simplificación comunicación	8	14.0%	23.5%
	Defensa de cultura	1	1.8%	2.9%
	Nuevas industrias	1	1.8%	2.9%
Total		57	100.0%	167.6%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.



**Gráfico 50. Impacto positivo de Internet y dispositivos tecnológicos en la cultura y sociedad**

Impacto negativo:

En la tabla 66, se puede apreciar el desglose de categorías para esta subdimensión. Así, encontramos que la categoría número uno en el impacto negativo de Internet y la Ntic en la cultura y la sociedad son el que se han convertidos en *Vicio y distractor* (35.1%, 13 respuestas), el segundo y tercer impacto negativo es el de tener *Relaciones interpersonales frías* y el *No leer libros*, ambos con el 13.5% (5 respuestas). El cuarto y quinto lugar lo ocupan con el mismo porcentaje (8.10%, 3 respuestas) son *Sociedad sin voluntad* y *Daños a la salud*. En el sexto lugar se encuentra la adicción por las Ntic en la categoría *Imposible vivir sin tecnología* (5.40%, 2 respuestas). Al mismo nivel se encuentran las categorías *Faltas de respeto*, *Individualismo*, *Pérdida de valores familiares*, *Consumismo infantil*, *Pérdida de responsabilidad* y *Fomenta la pereza*. Estas últimas categoría ocupan del séptimo al doceavo lugar con el 2.70% cada una, es decir con 1 respuesta. Ver gráfico 51

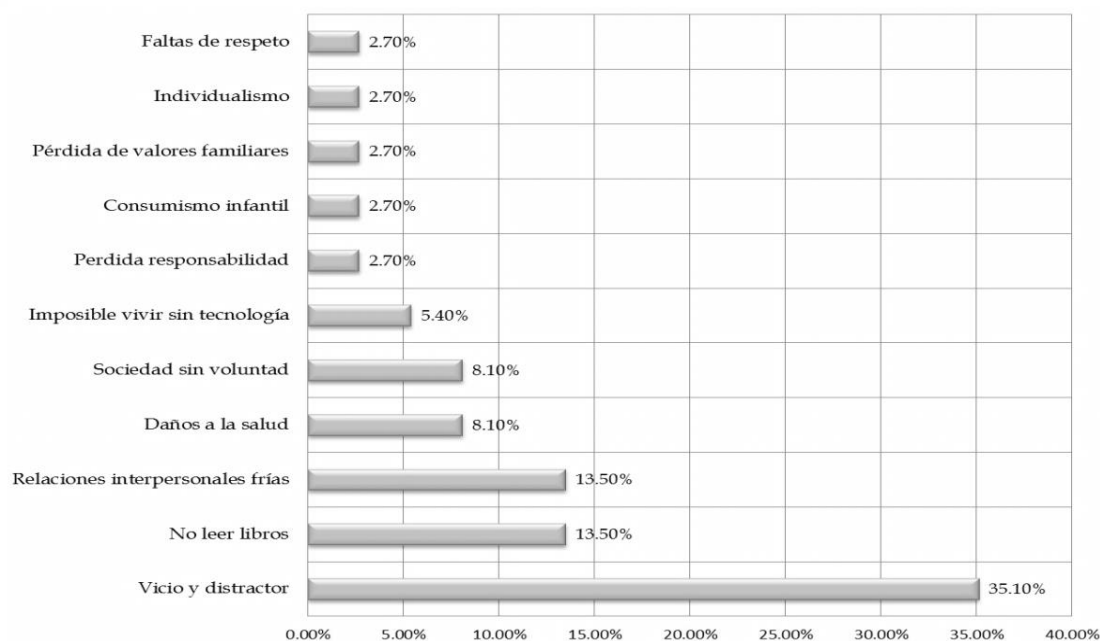


Gráfico 51. Impacto negativo de internet y dispositivos tecnológicos en la cultura y la sociedad

**Tabla 66. Frecuencias impacto negativo de Internet y dispositivos tecnológicos en la cultura y sociedad**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
\$Impactonegativo <sup>a</sup>	Sociedad sin voluntad	3	8.1%	13.0%
	Imposible vivir sin tecnología	2	5.4%	8.7%
	Fomenta la pereza	1	2.7%	4.3%
	Perdida responsabilidad	1	2.7%	4.3%
	Consumismo infantil	1	2.7%	4.3%
	No leer libros	5	13.5%	21.7%
	Daños a la salud	3	8.1%	13.0%
	Pérdida de valores familiares	1	2.7%	4.3%
	Individualismo	1	2.7%	4.3%
	Faltas de respeto	1	2.7%	4.3%
	Vicio y distractor	13	35.1%	56.5%
	Relaciones interpersonales frías	5	13.5%	21.7%
Total		37	100.0%	160.9%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Necesidad de nuevas habilidades:

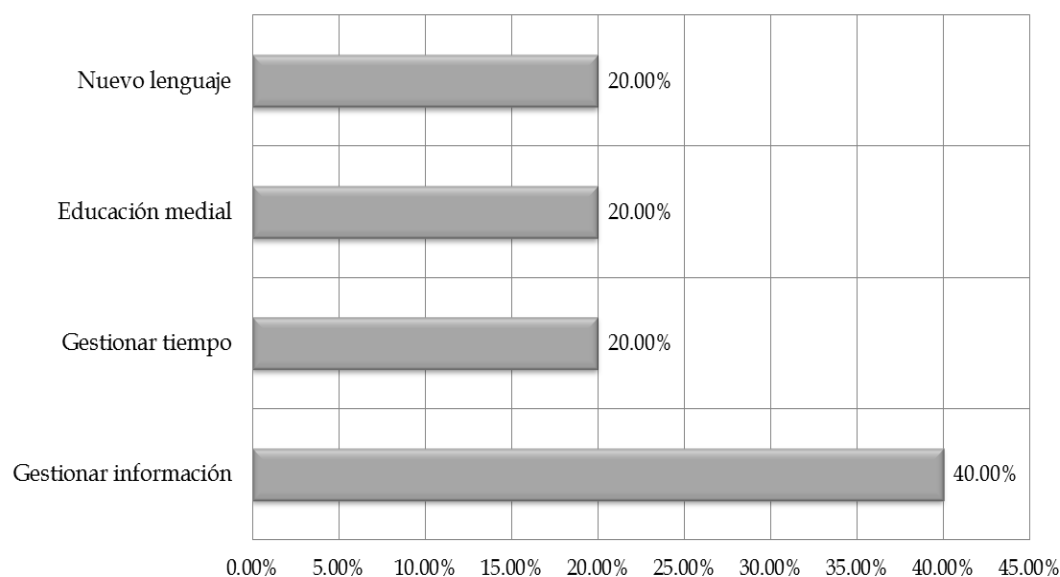
Como parte de la influencia de Internet y de los dispositivos tecnológicos en la sociedad y en la cultura surgen nuevas capacidades y éstas se presentan en las siguientes categorías: en primer lugar el saber Gestionar la información (40%, 2 respuestas), en segundo, tercero y cuarto lugar están con el mismo porcentaje (20%, 1 respuesta) la necesidad de *Gestionar el tiempo*, tener *Educación medial* y conocer *Nuevo Lenguaje*. Ver tabla 67 y gráfico 52.

**Tabla 67. Nuevas habilidades necesarias en la sociedad y en la cultura por influencia de internet y otros dispositivos**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
\$Nuevashabilidades <sup>a</sup>	Educación medial	1	20.0%	25.0%
	Gestionar tiempo	1	20.0%	25.0%
	Gestionar información	2	40.0%	50.0%
	Nuevo lenguaje	1	20.0%	25.0%
Total		5	100.0%	125.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.





**Gráfico 52 Nuevas habilidades necesarias en la sociedad y en la cultura por influencia de internet y otros dispositivos**

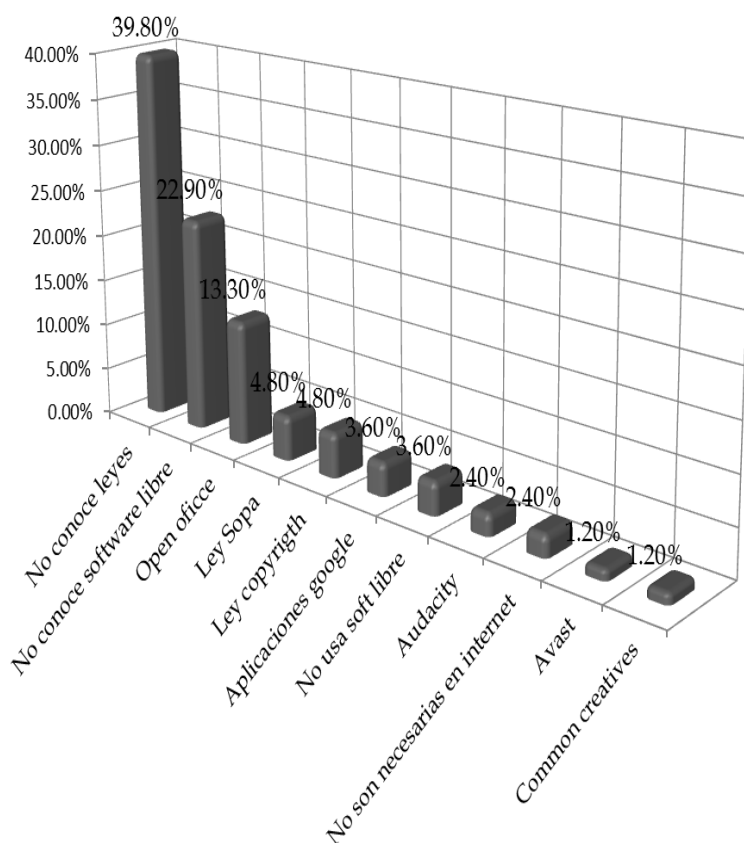
### Dimensión: Leyes de uso de información y software

En la tabla 68, podemos apreciar la participación de las categorías en la dimensión *Leyes de uso de información y software*.

**Tabla 68. Leyes de uso de información y software**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
\$Leyinformacion <sup>a</sup>	Open Office	11	13.3%	27.5%
	Aplicaciones google	3	3.6%	7.5%
	Audacity	2	2.4%	5.0%
	No conoce software libre	19	22.9%	47.5%
	No usa software libre	3	3.6%	7.5%
	Avast	1	1.2%	2.5%
	No conoce leyes	33	39.8%	82.5%
	Ley Sopa	4	4.8%	10.0%
	Ley copyright	4	4.8%	10.0%
	No son necesarias en internet	2	2.4%	5.0%
Creative common	1	1.2%	2.5%	
Total		83	100.0%	207.5%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.



**Gráfico 53. Cultura digital. Leyes de uso de información y software**

De acuerdo al gráfico 53, vemos que la categoría que ocupa el primer lugar es la de *No conoce leyes* (39.8%, 33 respuestas), el segundo lugar lo ocupa la categoría *No conoce software libre* (22.90%, 19 respuesta), el tercer lugar lo ocupa el uso de *Open Office* (13.30%). El quinto y sexto lugar está representado por el 4.80% de las respuestas con las categorías *Ley Sopa* y la *Ley Copyright*. El séptimo y octavo lugar se representan con el 2.40% cada uno, con las categorías *Audacity* y *No son necesarias las leyes en internet*. Los últimos lugares, noveno y décimo, lo ocupan las categorías *Avast* y *Creative common* (1.20% cada uno, 1 respuesta)

## Dimensión: Gestión de identidad personal

La tabla 69, muestra las frecuencias de las categorías correspondientes a la dimensión Gestión de identidad personal.

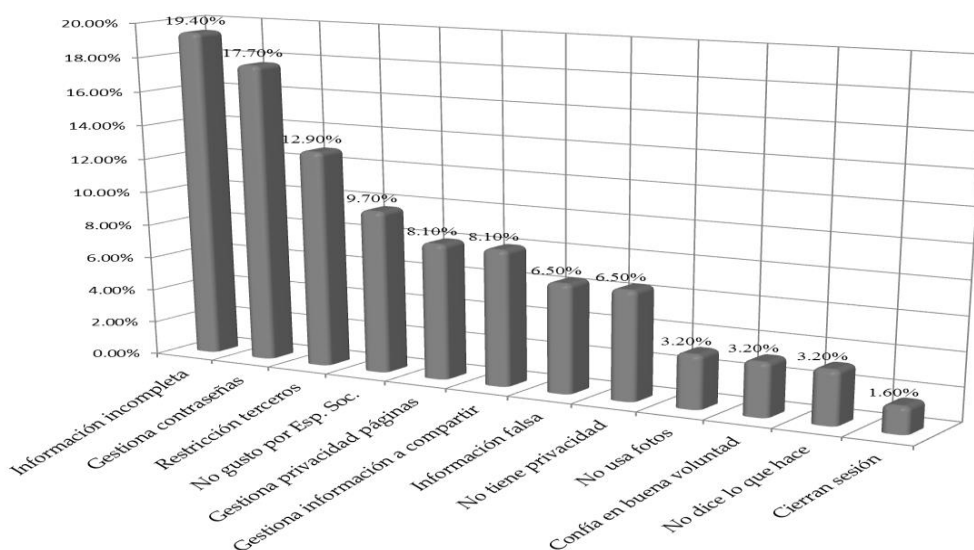
**Tabla 69. Frecuencias en la gestión de identidad personal**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
\$Gestionainformacion <sup>a</sup>	Información incompleta	12	19.4%	30.0%
	No usa fotos	2	3.2%	5.0%
	Restricción terceros	8	12.9%	20.0%
	No gusto por Esp. Soc.	6	9.7%	15.0%
	Gestiona contraseñas	11	17.7%	27.5%
	Gestiona privacidad páginas	5	8.1%	12.5%
	Confía en buena voluntad	2	3.2%	5.0%
	Información falsa	4	6.5%	10.0%
	No dice lo que hace	2	3.2%	5.0%
	No tiene privacidad	4	6.5%	10.0%
	Cierran sesión	1	1.6%	2.5%
	Gestiona información a compartir	5	8.1%	12.5%
Total	62	100.0%	155.0%	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

El gráfico 54, muestra el orden en el que las categorías están representadas. Así que el primer lugar lo que los alumnos hacen para gestionar su identidad es la de proporcionar *Información incompleta* (19.40%, 12 respuestas), en segundo lugar tenemos *Gestionan contraseñas* (17.70%, 11 respuestas), el tercer lugar lo ocupa la categoría *Restricción a terceros* (12.90%, 8 respuestas). Al 9.70% (6 respuestas) de los estudiantes *No les gustan los espacios sociales*. El quinto y el sexto lugar son ocupados por el 8.10% (5 respuestas) que corresponde a las categorías *Gestiona privacidad en página* y *Gestiona información a compartir*. El séptimo y octavo lugar está representado con las categorías *Información falsa* y *No tiene privacidad* con el 6.50% (4 respuestas). El noveno, décimo y undécimo lugar lo ocupa el 3.20% (2

respuestas) representado por las categorías *No usa fotos*, *Confía en la buena voluntad* y *No dice lo que hace*. El doceavo lugar lo ocupa la categoría *Cierran sesión* con el 1.60% (1 respuesta).



**Gráfico 54. Cultura digital. Gestión de identidad digital**

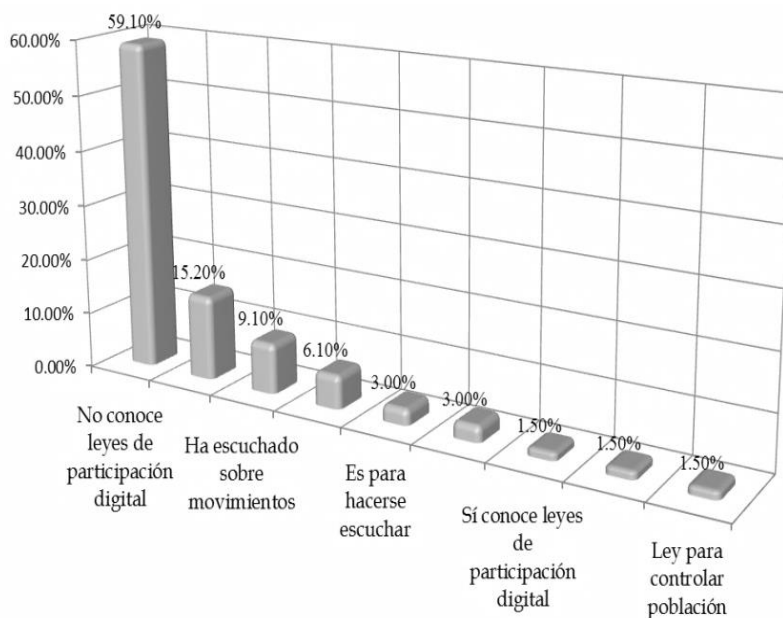
## Dimensión: Leyes de participación digital

*Tabla 70. Leyes de participación digital*

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
\$Leyesparticipacion <sup>a</sup>	No conoce leyes de participación digital	39	59.1%	97.5%
	Sí conoce leyes de participación digital	1	1.5%	2.5%
	Concuerda Anonymus	1	1.5%	2.5%
	Ley para controlar población	1	1.5%	2.5%
	Ha escuchado sobre movimientos	6	9.1%	15.0%
	No sabe sobre movimientos	10	15.2%	25.0%
	Tecnología para mal en movimientos	4	6.1%	10.0%
	Es para hacerse escuchar	2	3.0%	5.0%
	Ha participado	2	3.0%	5.0%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100.0%</b>	<b>165.0%</b>	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

El gráfico 55, muestra la distribución de las categorías en cuanto al orden de acuerdo a las respuestas proporcionadas por los estudiantes. De esta forma encontramos que en el primer lugar se encuentra la categoría *No conoce leyes de participación digital* (59.1%, 39 respuestas), el segundo lugar dice *No saber sobre movimientos sociales* (15.2%, 10 respuestas), el 9.10% (6 respuestas) *Ha escuchado sobre movimiento sociales*, categoría que ocupa el tercer lugar. El cuarto lugar lo ocupa la categoría *Tecnología para mal en movimientos* (6.10%, 4 respuestas). El quinto y sexto lugar está representado por el 3% (2 respuestas) ocupado por las categorías *Es para hacerse escuchar* y *Ha participado en movimientos*. El séptimo, octavo y noveno lugar lo ocupan las categorías *Si conoce leyes de participación digital*, *Concuerda con Anonymus* y *Ley para controlar a la población*, representados cada una con 1.5%, es decir una respuesta.



**Gráfico 55. Cultura digital. Leyes de participación digital**

#### **4.4.2. Postura crítica de los medios**

La alfabetización mediática es la capacidad de examinar y analizar los mensajes que informan, entretienen y nos venden a nosotros todos los días. Es la habilidad de pensamiento crítico a tener en todos los medios-desde videos musicales y entornos Web a la colocación de productos en películas y pantallas virtuales. Es reflexionar acerca de temas relevantes que cuestionan por lo que hay, y darse cuenta de lo que no existe. Y es el instinto a la materia lo que hay detrás de las producciones, los medios de comunicación los motivos, el dinero, las ganancias y la propiedad y ser conscientes de cómo influyen los contenidos. (Tallim, 2010, ¶ 1)

El objetivo para esta sección es:

Analizar los conocimientos, actitudes y creencias en relación a la apreciación crítica que los estudiantes tienen de los medios de comunicación.

Para estructurar los resultados, expondremos en primer lugar la categorización de las dimensiones, después las dimensiones del plano de contenido, para luego definir el sistema de codificación y analizar la presencia de categorías en el conjunto de la comunicación.

#### **Categorización de la postura crítica de los medios**

A partir de las reflexiones teóricas de Sevillano (2002), Paul y Elder (2003a y 2005), y Cassany (2006) y del instrumento elaborado para la observación con el que evaluaba la puesta en práctica de la literacidad crítica en los films, se pensó

en la estructura que pudiera cimentar la batería de preguntas para la realización del *focus group* y se creó el modelo de análisis de contenido, se muestra a continuación:



A partir del modelo antes mencionado, se hicieron doce preguntas a los estudiantes en dos sesiones, recordamos que las preguntas son:

1. ¿Cuál es el propósito de los medios noticiosos?
2. ¿Cuál es la naturaleza y función de la publicidad?
3. ¿Cómo se relaciona la democracia con los medios de comunicación?
4. ¿Qué vínculo existe entre la cultura y sociedad con los medios de comunicación?
5. ¿Qué es noticia actualmente?

6. ¿Consideran que las noticias son resultado de un periodismo de investigación?
7. ¿Qué es un hecho y qué una interpretación y cómo se presentan en los medios?
8. ¿Cómo funciona la parcialidad o imparcialidad en los puntos de vista de una noticia?
9. ¿Qué preguntas se han al escuchar o leer una noticia para obtener conclusiones?
10. ¿Cuáles son los aspectos ideológicos que puedes identificar en la noticia o en los medios?
11. ¿Has comparado la información proveniente de distintas fuentes o medios?
12. ¿Qué ventajas ofrece enterarse de las noticias en las redes sociales o internet en contraposición a los medios tradicionales?

A continuación, se presenta la conformación de las categorías de análisis. Una vez realizadas las categorías se procede a establecer la unidad de análisis con apoyo en Nvivo y luego se procedió con el proceso estadístico con apoyo SPSS.



**Cuadro 24. Categorización de la postura crítica de los medios**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	SUB-SUBCATEGORÍAS
PROPÓSITO DE LOS MEDIOS NOTICIOSOS	1. Manipular la sociedad 2. Tener compromiso con la sociedad 3. Lo que debería ser	
	4. Lo que es	El sesgo de la información Voceros del poder Controlar información
FUNCIÓN Y NATURALEZA DE LA PUBLICIDAD	1. Márquetin social 2. Crear ideologías 3. Transforma los valores de la sociedad 4. Crear necesidades 5. Funciones externas de la publicidad 6. Fomentar el consumismo	
	7. Modificar conductas	Con arte Forma negativa (perversa)
DEMOCRACIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN	1. Los medios transmiten el y por miedo 2. Los medios manipulan la democracia 3. Los medios venden gobiernos de ensueño 4. La democracia es incierta y engañosa 5. Los medios transforman la idea de democracia 6. Los medios crean indiferencia democrática 7. Los medios crean democracia solipsista 8. Los medios modifican preferencias	
SOCIEDAD CULTURA Y MEDIOS	1. Sociedad acrítica 2. La cultura y sociedad son producto de la publicidad 3. Los medios absorben la conciencia 4. Consumismo infantil 5. Globalización y McDonalización 6. Las masas seducen a los medios 7. Sociedad con pacto de ficción	
QUÉ ES NOTICIA	1. Lo que se sale de lo común 2. Lo que le interesa al gobierno 3. El sensacionalismo 4. Violencia, guerra y narcotráfico 5. Lo que aumente la audiencia 6. Lo que deje dinero 7. Ideología	
	8. Lo que debería ser	Prensa más humana
NOTICIA COMO RESULTADO DE INVESTIGACIÓN	1. No hay invest. sólo rumores 2. Si el tema interesa se investiga 3. Son reporte de hechos no de invest.	

<b>HECHO E INTERPRETACIÓN</b>	1. Hecho es lo que pasa 2. Interpretar es análisis personal	
<b>COMPARAR NOTICIAS</b>	1. Con lo que se dice alrededor 2. Con otras fuentes 3. Entre televisoras del gobierno	
<b>IDEOLOGÍA Y MEDIOS</b>	1. Estatus social	
	2. Sexista	Machista
<b>NOTICIAS EN REDES SOCIALES</b>	1. Ventajas	Es práctico Conocer distintos puntos de vista Conocer el vox populi Rapidez
	2. Desventajas	Desconfianza por rumores
<b>CUESTIONES PARA OBTENER CONCLUSIONES</b>	Fórmula de investigación periodística	

## **Dimensiones del plano de contenido**

El análisis de contenido arroja once dimensiones en torno a la postura crítica de los medios: *propósito de los medios noticiosos, función y naturaleza de la publicidad, democracia y medios de comunicación, sociedad cultura y medios, qué es noticia, noticia como resultado de investigación, hecho e interpretación, comparar noticias, ideología y medios, noticias en redes sociales, cuestiones para obtener conclusiones*, que a continuación describimos y mostramos en el diagrama 13.

### **Dimensión: Propósito de los medios noticiosos**

Consideramos importante analizar los conocimientos y percepciones que los estudiantes tienen en relación al propósito de los medios noticiosos. En esta dimensión se consideran ocho categorías: *manipular la sociedad, persuadir y formar opinión, entretener, educar, informar, tener compromiso con la sociedad, lo que debería*

*ser, y , lo que es. Ésta última categoría, a su vez, se divide en tres sub-categorías: el sesgo de la información, voceros del poder, controlar información.*

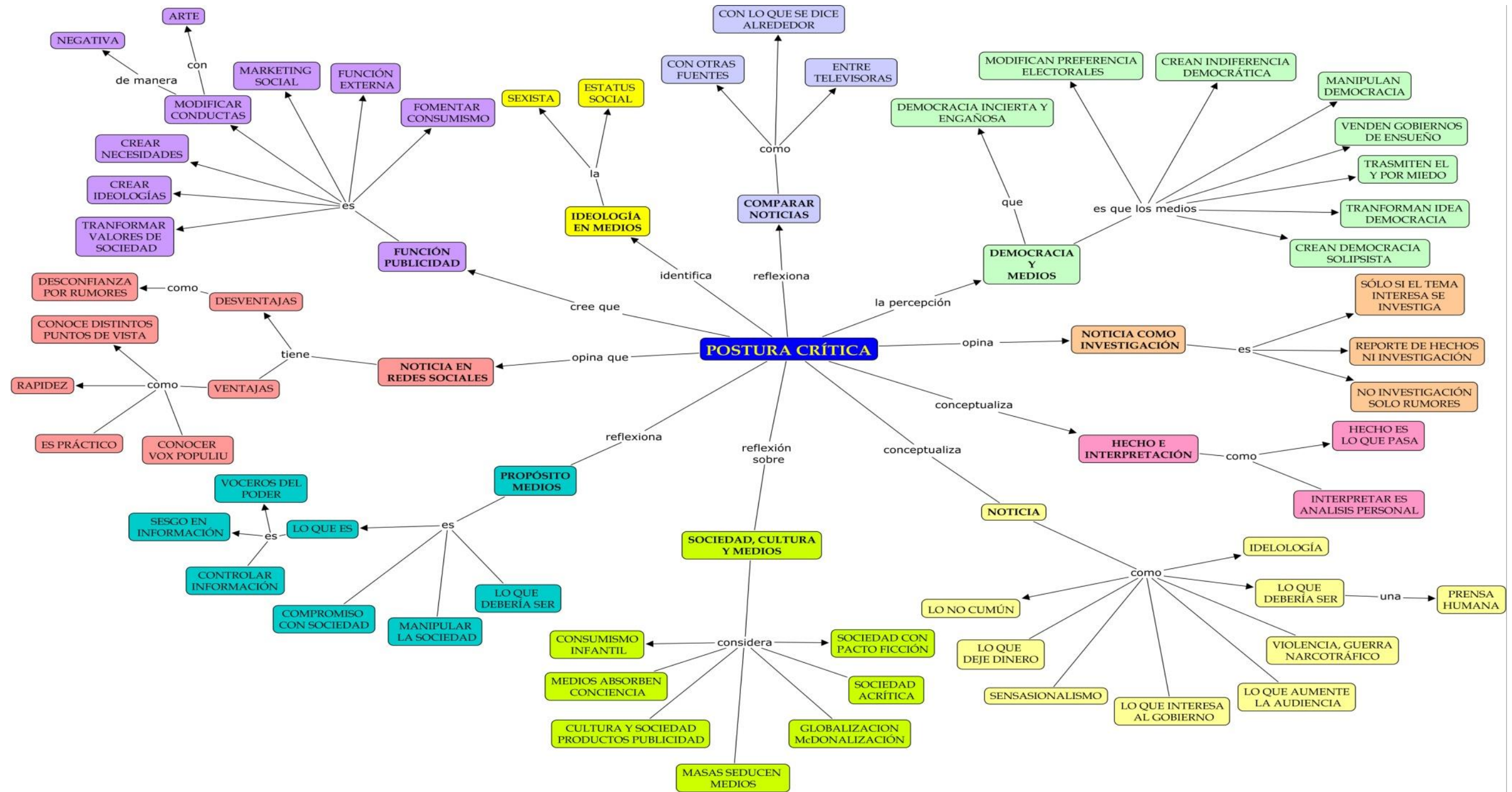
## **Dimensión: Función y naturaleza de la publicidad**

En la segunda dimensión se analiza lo que los jóvenes piensan en relación a la función y naturaleza de la publicidad. En esta dimensión se consideran las siguientes categorías: *marketing social, crear ideologías, transforma los valores de la sociedad, crear necesidades, satisfacer a los clientes, obtener ganancias, fomentar el consumismo, llegar a las personas, vender y modificar conductas. Las dos últimas subdimensiones se han caracterizado como sigue:*

Vender: *Cosas desechables e instantáneas.*

Modificar conductas: *Con arte y Forma negativa (perversa).*

Diagrama 13. Postura crítica de los estudiantes sobre los medios



Fuente: elaboración propia

### **Dimensión: Democracia y medios de comunicación**

La reflexión sobre los medios de comunicación y la democracia dio como resultado la siguiente categorización: *los medios transmiten el miedo y por miedo, los medios manipulan la democracia, los medios venden gobiernos de ensueño, la democracia es incierta y engañosa, los medios transforman la idea de democracia, no creo en la democracia, transformación de identidad nacional, los medios crean indiferencia democrática, los medios crean democracia solipsista y los medios modifican preferencias.*

### **Dimensión: Sociedad cultura y medios**

La cuarta dimensión analiza lo que los jóvenes comprenden sobre la relación que hay entre los medios de comunicación y la cultura y la sociedad. En esta dimensión se establecieron las siguientes categorías: *sociedad acrítica, la cultura y sociedad son producto de la publicidad, los medios absorben la conciencia, consumismo infantil, globalización y McDonalización, los medios han hecho sociedad fría, las masas seducen a los medios, sociedad con pacto de ficción y sociedad sin visión.*

### **Dimensión: Qué es noticia**

La quinta dimensión profundiza en la concepción que los alumnos tienen sobre la noticia, de esta manera la categorización queda como sigue: *lo que se sale de lo común, lo que le interesa al gobierno, entretenimiento, lo que provoque morbo, violencia, guerra y narcotráfico, lo que aumente la audiencia, lo que deje dinero, cosas negativas, ideología; no sé, no leo noticias y lo que debería ser.*

### **Dimensión: Noticia como resultado de investigación**

La sexta dimensión busca comprender si los jóvenes universitarios consideran que la noticia es resultado de investigación. Las categorías resultantes son: *no hay investigación sólo rumores, si el tema interesa se investiga y son reporte de hechos no de investigación.*

### **Dimensión: Hecho e interpretación**

Esta dimensión analiza cómo los estudiantes comprender los conceptos de hecho e interpretación. El resultado de las concepciones de los estudiantes se estructuran en las siguientes categorías: *la diferencia es de acuerdo a quién dice la noticia, hecho es lo que pasa e interpretar es análisis personal.*

### **Dimensión: Comparar noticias**

La octava dimensión refleja las actitudes críticas a la hora de examinar una noticia y compararla con otras fuentes. Las categorías arrojadas en este análisis son: *con lo que se dice alrededor, con otras fuentes y entre televisoras del gobierno.*

### **Dimensión: Ideología y medios**

Las respuestas de los estudiantes universitarios con respecto a identificar ideologías en los medios de comunicación, nos permiten establecer las siguientes categorías: *estatus social* y *sexista*.

### **Dimensión: Noticias en redes sociales**

Esta dimensión nos permite comprender la visión que los jóvenes tienen con respecto a enterarse de las noticias a través de las Ntic en contraposición a los medios tradicionales. A partir de las respuestas se establecen las siguientes categorías: *ventajas* y *desventajas*. Cada una estas categorías a su vez se dividen en las siguientes subdimensiones:

Ventajas: *es práctico, conocer distintos puntos de vista, conocer el vox populi y rapidez.*

Desventajas: *desconfianza por rumores.*

### **Dimensión: Cuestiones para obtener conclusiones**

La última dimensión profundiza sobre lo que los estudiantes consideran debe de cuestionarse para evaluar lo que ve, leen y escuchan en los medios de comunicación. La categoría resultantes es: *proceso inconsciente*.

## **Definición del sistema de codificación**

En el apartado anterior hemos agrupado las principales categorías en cada una de las dimensiones o subdimensiones. A continuación definimos éstas dentro de cada dimensión y las ilustramos con algunos ejemplos.

### **Dimensión: Propósito de los medios noticiosos**

- ❖ *Manipular la sociedad:* Se refiere a la influencia que ejercen los medios de comunicación sobre la sociedad, o bien, intervención de los medios en asuntos de la sociedad para conseguir un fin determinado. Por otro lado, los medios de comunicación en su conjunto se ha convertido en uno de los pilares básico en nuestra formación como ciudadanos. Los medios de comunicación nos “educan” en consecuencia desde muy jovencitos, como consumidores y como ciudadanos políticos. Nos marcan pautas de relación humana, nos trazan las diferencias entre lo socialmente incorrecto e incorrecto, y nos embuten unos principios éticos desenfocados por el caleidoscopio con el de la realidad que se ve desde los principios editoriales de cada medios o de sus objetivos finales más o menos oscuros, más o menos comerciales, más o menos de sesgo político (Azparren, 2001, p. 195).

Ejemplo:



*“(...) pues de igual manera te ponen programas que los jóvenes, los vas a ver, porque no hay otra cosa que ver y ahí te van a persuadir para que hagas algo y dejes de hacer otras cosas”. (Axix, económicas-mujer)*

*“(...) y entonces hay una manipulación de la sociedad a partir de la información que se les da; como creo que ahora hay una manipulación a partir del miedo, entonces yo te mantengo asustado para que entonces hagas cualquier cosa que te diga, entonces te hago que tengas miedo de las enfermedades, de los extraterrestres, de lo que sea, te hago que sientas miedo y a partir de eso te hago que reacciones, de acuerdo a lo que, a algún cerebro oculto manipula o pretende, casi todo tiene que ver con intereses económicos”. (Av, humanidades-mujer)*

*“(...) Y lo que decía Sara ahorita de poner noticias grandes como el Chupacabras para encubrir cosas, esos son como los comodines, ese otro recurso distractores, ósea noticias morbo para asustar, noticias buenas para tapar; noticias sensacionalistas de moda para tapar por periodos pequeños; como noticias de periodos grandes, vamos a decir que el país está bien bonito y noticias sensacionales para cubrir periodos pequeños”. (Axii, humanidades-mujer)*

- ❖ *Tener compromiso con la sociedad:* La responsabilidad social de los medios implica, según la Comisión Hutchins 1947, tener una relación verídica, integral e inteligente de los acontecimientos del día en un contexto que les dé significado. Deben ser un foro para el intercambio de comentarios y críticas, deben mantener una cobertura de las opiniones, actitudes y condiciones de los grupos que constituyen la sociedad, deben tener un

acceso total al cuerpo de conocimientos disponibles hasta la fecha (Lambeth, 1992, p.49)

Ejemplo:

*“(..). Algo que tiene relación con lo que dijo Aztrid, tiene mucho, no creo que todas las personas no quieran informar la realidad, si no que muchas veces no se puede (...) puede haber una persona que si quiera dar una opinión más, como se podría decir, realista o para apoyar a la comunidad, pero no puede hacerlo ”. (Avi, humanidades-mujer)*

- ❖ *Lo que debería ser:* El periodismo o los medios noticiosos tienen la triple función de informar, formar opinión y entretener. En cuanto a informar, podemos decir que, los medios de comunicación hacen posible que la gran cantidad de gente que tiene acceso a ellos, se informe de los acontecimientos ocurridos en el país y el mundo. En cuanto al entretener, se refiere a cómo los medios ayudan a matar el tiempo y a hacerlo de manera agradable.

Ejemplo:

*“(..). Es para dar a conocer al público los hechos que suceden día con día a la sociedad, ¿no?”. (Axv, económicas-mujer)*

*“(..). pues yo digo, que complementando lo que ella dice, son los hechos que ocurren, pero son cuestiones que ocurren política, social, sector salud, o sea muchos sectores, aparte el propósito es dar a conocer hechos que se salen de lo cotidiano, por ejemplo, como accidentes, catástrofes que son cosas que no son normal que ocurran, accidentes de vehículos, no sé”. (Axvi, económicas-mujer)*

*“Que estemos enterados de lo que pasa a los alrededores, no nomas cerquita, lo que pasa en el mundo, en realidad, porque nos enteramos de noticias de muy lejos, no nomás aquí”.* (Axvii, económicas-mujer)

*“(...) El propósito de los medios de comunicación y noticiosos, es informa, entretener y educar”.* (6vi, humanidades-mujer)

*“(...) aunque debería de ser informar en forma objetiva”.* (Av, humanidades-mujer)

*“(...) la trasmisión plural o democrática (...)”.* (Ai, humanidades-hombre)

Lo que es: en esta categoría podríamos decir que es el acercamiento crítico, lo que los estudiantes piensan que realmente es el propósito de los medios noticiosos. La categoría se divide en tres subdimensiones que a continuación se definen e ilustran.

- ❖ *Sesgo de la información:* Se refiere a la tendencia de los medios de masas vinculados a intereses económicos de grupos a presentar determinadas noticias y elegir las noticias de las que van a informar de forma nada equilibrada, es decir, deformando, distorsionando o mintiendo; opuesto a la verdad.

Ejemplo:

*“No pues, lo primero es pues el sesgo informativo”.* (Ai, humanidades-hombre)

*“Bueno, creo también, estoy de acuerdo con Ramón que es informar solo lo que les conviene (...)”.* (Aii, humanidades-mujer)

*“(...) pues yo me imagino que de alguna manera los medios saben lo que tienen que pasar, lo que puede causar controversia, lo que los puede dañar a ellos como institución y así, no; a mí se me figura que solo pasar lo que ellos consideran que la gente quiere saber o lo que puede saber”.(Aiii, humanidades-mujer)*

*“(...) son un medio pues, son un medio para trasmitirnos lo que está sucediendo en otras partes que normalmente nosotros no podemos tener acceso a esa información y ellos son muy parciales, en el sentido de qué es lo que nos van a mostrar”.(Av, humanidades-mujer)*

*“(...) retomando la película de Colosio, sí, alguien se animó a hacerla, pero realmente detrás de la producción de la película, osea fue el partido del PAN porque ellos financiaron al cine, bueno a los productores para esa película, porque si te fijas la película da como que un punto de vista en contra del PRI pues, todos sabemos que a lo mejor si fueron ellos, no, pero esa película en especial va en contra del PRI. Y me acuerdo muy bien de una parte a lo último, algo así de, la última toma donde matan al señor, sale el PAN, un logo del PAN, como que, yo lo interpreté como que el PAN estuvo ahí, como decirlo, el PAN estuvo presente y salvó de cierta manera, no sé cómo explicarlo, pero estuvo presente el partido del PAN y el PRD creo”.  
(Axxii, económicas-mujer)*

- ❖ *Controlar la información:* se refiere al control desde el punto de vista del contenido y de la forma y aunque no pueden controlar la interpretación que realiza el público, la información se verá excesivamente limitada por las propias variables impuestas por el emisor del mensaje. (Aparici, 2010, p.129)

Ejemplo:

*“Pues opino lo mismo. No, pues, si se quieren dar a conocer lo que está pasando, pero muy a su manera”. (Axiv, económicas-hombre)*

*“Y luego también ellos deciden, los medios, ellos deciden qué es lo que van a transmitir, porque obviamente en el mundo suceden muchas cosas, en las ciudades suceden muchas cosas, entonces hay cosas que a lo mejor se arreglan, por ejemplo, el caso de la ABC, de un tiempo acá ya tema muerto, por un motivo que no sabemos, político, pues que ya no se ha tocado”. (Aiii, humanidades-mujer)*

*“(…) los poderes hegemónicos, no; como: no deben saber demasiado porque no pueden procesarlo y me encargare de que no tengan el suficiente, no sé, acervo epistémico, criterio, para que no lo puedan procesar y hasta ahí están bien y así vemos como se encubren muchas noticias, como en la matanza de Tlatelolco”. (Ai, humanidades-hombre)*

- ❖ *Voceros del poder*: se refiere al uso que realizan la política y el gobierno de los medios de comunicación para transmitir lo que ellos quieren. Los voceros ponen al servicio de los gobernantes sus habilidades para manejar información de todo tipo, pero los más avezados ofrecen también convertirse en los operadores que siembran la semilla de corrupción; son maicecedores que se encargan de usar su amistad con periodistas de todo nivel para colocar o filtrar información. (Cacho, 2013, ¶3)

Ejemplo:

*“Lo de la presidencia, lo de los partidos políticos lo que paso el año pasado, fueron muy parciales en la información que quisieron transmitirnos, era muy limitada, se enfocaban más en agredir en más a unos políticos que a otros, para mí si hay preferencias tanto en noticias, política, en toda la información (...)”.*(Av, humanidades-mujer)

*“(...) que todos los medios de comunicación en verdad están comprados”.* (Axiv, económicas-hombre)

*“(...) Yo creo que estamos viendo de un lado, como que estos noticieros que están departe como que del poder, no lo bueno es que al final siempre hay un poder atrás (...)”.* (Aiv, humanidades-mujer)

*“(...) sería interesante preguntarnos qué se informa y para qué, no, ósea que no es básicamente y creo que está en eso, más que información yo le diría discurso, un discurso cargado por ideas ya preconcebidas, así es como yo veo el hecho de informar”.*(Avii, humanidades-hombre)

## **Dimensión: Función y naturaleza de la publicidad**

- ❖ *Marketing social:* se refiere aquella campaña que busca cambiar las actitudes y la conducta públicas. El marketing social es una disciplina de las ciencia sociales y económico administrativas que estudia e incide en los procesos de cambio en beneficio de las partes involucradas y la sociedad en general: este intercambio se presenta entre el agente de cambio, quien identifica el problema social, estudia la población objetivo y detecta sus necesidades

para diseñar, planear, administrar e implementar de manera solidaria y coparticipativa los programas sociales, en beneficio de la persona afectada y de la sociedad en general. (Pérez, 2006, p.6)

Ejemplo:

*“Por ejemplo eso de Lolita Ayala, información que cura”. (Axxiv, económicas-mujer)*

*“(...).también se trata de disuadir ósea como ejemplo de eso también se pueden decir los anuncios de Si tomas no manejes o No consumas drogas, varios tipos de esos anuncios, también resalta mucho también de la mercadotecnia, es tan presente que no tomamos en cuenta lo, el otro lado pues, en donde trata de darle la información al televidente, a los radioescuchas de darles esa información y ellos ya saber qué hacer con ella para disuadir, son dos opciones persuadir o disuadir, ya quedaría de uno que es lo que tenemos que hacer, también”. (Axi, humanidades-mujer)*

- ❖ *Crear ideologías:* Para León: “El mensaje aparente de la publicidad es la propuesta vendedora de una marca y el mensaje oculto es un arquetipo ideológico, de tal forma que con el aparente se puede justificar la presentación del segundo dándole cobertura racional. El autor sostiene que para el Sistema es secundario que estén presentes unos anunciantes u otros, ya que lo importante es la ideología y lo demás son meros instrumentos de ésta.” (León, 1998. Cit. por López, 2007, p. 88)

Ejemplo:

*“(...) promoviendo cierta ideología, cierta forma de ver al mundo; entonces te hacen creer que las cosas tienen que ser de cierta manera o que tú tienes que vivir de cierta manera, para poder alcanzar ese estatus tienes que comprar ciertas cosas que te den esa posición”. (Aix, humanidades-mujer)*

*“Creo que lo que pretende es influir en la persona, ya sea para convencerla sobre una ideología”. (Av, humanidades-mujer)*

*“El punto que yo nomas dije es que quieren prototipos en las personas, nada más, yo igual critico eso pero igual lo de la publicidad para mí que crea los prototipos, ah osea, me quiero ver como ella, quiero traer el carro que trae Lorenzo Lamas y quiero traer, no sé”. (Axvi, económicas-mujer)*

- ❖ *Transforma los valores de la sociedad:* La publicidad se nos muestra como una importante vía de transmisión de valores y en este sentido es posible afirmar que el aumento del poder del poder e influencia de la publicidad suscita un interesante debate acerca de la función social, de su capacidad e influencia en la instauración de comportamientos, actitudes y valores sociales (Sánchez, Megías y Rodríguez, 2004, p. 147)

Ejemplo:

*“(...) antes eran más las comidas en hogar que se yo, el momento en el que se reunían las familias, se platicaba, bla, bla bla, ahora no, es más cada quien sale fuera, esos momentos ya quedan tal vez, quizás para Navidad, para fechas muy importantes, ya no es así como antes”. (Axxiii, económicas-mujer)*



*“Por ejemplo, Coca cola, deste, cuando hacen sus anuncios y todo eso, siempre crean la cultura de tomar la Coca Cola en familia o con un amigo, o en la comida en algo no, siempre tratando de relacionarlo con la familia, de que ay te sabe mejor con Coca cola family, igual con las Sabritas, siempre salen toda la familia y comiendo Sabritas y como ha ido evolucionando con la familia misma y todo eso, entonces yo creo que igual también si vas un domingo o vas a la hora de la comida a una casa siempre está la Coca cola, te crea la cultura de que debes tomar Coca cola con la familia”.(Av, humanidades-mujer)*

*“Entonces psicológicamente desde que tú ya tienes tu Coca Cola en la mano, tú ya te empiezas a sentir feliz”. (Ax, humanidades-mujer)*

- ❖ *Crear necesidades:* se refiere a una función de la publicidad de atraer la atención de los clientes hacia productos que no conocían o tenían y hacerles sentir que desean dichos productos.

Ejemplo:

*“(...) no sé, el lado más oscuro de la mercadotecnia y de la publicidad que es hacer la peor basura, que tú la desees y tú la quieras aunque no te sirva para nada o no sé o solo te haga perder el tiempo, creo que hasta ahí”. (Ai, humanidades-hombre)*

*“(...) para esto tiene una serie de herramientas que provocan que nosotros, que provocan como dice Ernesto, cosas que no necesitamos, ellos hacen que las necesitemos (...)”. (Aviii, humanidades-mujer)*

*“(...) pero muchas veces, casi siempre y ya en la actualidad se te va a tratar de vender algo que como bien decía Ernesto, realmente no necesitas. Entonces, lo que la*

*publicidad hace es crearte esa sensación, bueno es lo que busca, que muchas veces lo consigue, crearte esa sensación de necesidad por algo que realmente no necesitas (...)"*. (Aix, humanidades-mujer)

- ❖ *Funciones externas de la publicidad: La publicidad aumenta las ventas, genera nuevos distribuidores, aumenta el empleo de productos o servicios, establece un vínculo de confianza, facilita el lanzamiento de nuevos productos, fortalece la calidad, mantiene al cliente cautivo (Figuroa, 1999, p.29)*

Ejemplo:

*"Pues dar o conocer un producto o servicio para vender o comprar"*. (Aii, humanidades-mujer)

*"Yo creo que el fin de la publicidad es la venta, no y para ello usan el discurso y se basan principalmente en posicionamiento del mercado"*. (Ai, humanidades-hombre)

*"En todos los medios de comunicación, cualquier cosa como televisión, internet, podemos darnos cuenta que existen anuncios publicitarios para entrar a las partes, para llegar a las personas"*. (Axx, económicas-mujer)

*"Pero en si, por ejemplo; yo creo que la publicidad, el propósito que más, es llegar al cliente, no, llegar al cliente"*. (Axvi, económicas-mujer)

*“(...) es un fin económico, porque me imagino que los que transmiten publicidad ganan dinero, entonces, según yo, la publicidad crea también programas, por ejemplo, en el programa, en las novelas, pasan ciertos tipos de programas, las empresas pagan porque diez segundos tantos mil pesos, para que pasen sus programas en los medios, según yo la publicidad es la que sostiene, sustenta los programas que pasan en televisión, algunos o muchos”. (Aiii, humanidades-mujer)*

- ❖ *Modifica conductas: El papel de la propaganda y la publicidad es modificar la conducta de las personas a través de la persuasión, es decir, sin que parezcan forzadas. (Durandín, 1983, p.11)*

*Ejemplo:*

*“Creo que lo que pretende es influir en la persona, ya sea para convencerla sobre una ideología, un producto, ideas, entonces se pretende que las personas modifiquen, lo que pasa es que hay mucha perversidad detrás de esto porque hay estudios sobre las necesidades humanas, cuáles son nuestras aspiraciones y entonces se utilizan todas estas ideas o esos estudios para tratar de convencerte a partir de esto”. (Av, humanidades-mujer)*

*“Exacto, no me voy a vestir mal nomás porque soy pobre, como dije, para donde yo quiero llegar”. (Axiv, económicas-hombre)*

*“Quién dice que él está mal o ella está mal, en ningún lugar dice es que debes tener la casa bien o que mejor te debes vestir bien”. (Axxi, económicas-mujer)*

De forma negativa: En España, la ley de competencia desleal (LCD) considera que la publicidad puede ser agresiva tanto por acoso como por coacción. Ejemplo de publicidad por acoso están considerado son el recibir publicidad de forma reiterada por teléfono, por fax, correo electrónico u otros medios de comunicación a distancia. La publicidad agresiva por coacción son las prácticas publicitarias a través de las cuales se genera la impresión del consumidor de que éste debe aceptar la oferta presentada si quiere evitar una situación negativa o alcanzar un determinado beneficio... (Vilajoana, 2011, p. 103)

Ejemplo:

*“Iba a decir que no es que, no está mal que la publicidad persuada porque ese es su trabajo, tiene que persuadir para conseguir clientes, para lograr compras, ese es su trabajo, persuadir; lo malo es la forma en la que llega o quiere conseguir esa persuasión, eso es lo negativo”.* (Aix, humanidades-mujer)

Con arte: Se refiere a la persuasión con elocuencia, con retórica.

Ejemplo:

*“(...) muchas veces, como decía la compañera ahorita, es cierto hay mucha publicidad que no es así y hay publicidad, la buena publicidad que incluso es arte, hay una que, la buena, que ni siquiera te presentan el producto, ay mira esto funciona así, no, el producto aparece hasta el final y no es el protagonista de esa publicidad y realmente es arte, la buena”.* (Aix, humanidades-mujer)

- ❖ *Fomentar el consumismo.* Se refiere a cómo la publicidad fomenta la acumulación, compra o consumo de bienes y servicios considerados no esenciales.

Ejemplo:

*“(...) hacerlo consumista, porque estamos en la etapa del consumismo”. (Aiii, humanidades-mujer)*

### **Dimensión: Democracia y medios de comunicación**

- ❖ *Los medios modifican preferencias:* se refiere a un modelo electoral radical en el que a diferencia del modelo de identificación de partido, donde el contacto personal es el mecanismo de preferencias electorales, se hace uso de los medios de comunicación y el debate político provocado por los diversos grupos políticos, los que se consideran determinantes entre el elector y el partido.(Roblizo, 2001, p.75)

Ejemplo:

*“A mí me parece que el concepto de democracia si está bien establecido desde los griegos hasta nuestros días, que es un gobierno por y para el pueblo; pero lo que hace la publicidad es cambiarte las prioridades, las prioridades del pueblo, es decir, yo necesito, qué necesito, a quién necesito, entonces, han ido cambiando las preferencias en cuestión de quién va a ejercer esa democracia, en base a la publicidad, la publicidad ya sea te va a propagandear como dice Aztrid o te va a promocionar a una persona ay en base a lo que te van diciendo los medios, el pueblo*

*va a elegir quién le gusta más, y creo que la publicidad ejerce mucha presión sobre los gustos del pueblo". (Aii, humanidades,-mujer)*

*"(...) entonces, creo yo que el concepto en sí de democracia ha sido tan manipulado que en si en los medios está el camino directo para presentar esta idea, ya sea personal o colectiva (...)". (Avii, humanidades-hombre)*

- ❖ *Los medios transforman la idea de democracia: Se refiere cómo a través de los medios de comunicación, la idea de democracia se transforma. Pues "La democracia no es un asunto ya de elección de gobernantes sino que ahora es un asunto de reparto de poder en la sociedad, entre las regiones y las clases sociales, grupos étnicos, géneros y otras categorías sociales...la democracia hoy en día es un problema de participación social directa o mediada, que afecta en las acciones y decisiones de la colectividad". (Sánchez, 2005, p.25)*

Ejemplo:

*"Entonces, los medios de comunicación están totalmente ligados a la democracia, pero realmente, tal vez pudiéramos decir que realmente existe la democracia, porque el proceso democrático político está muy susceptible (...)". (Aiii, humanidades-mujer)*

*"(...) esas cosas no las podemos saber, porque esta tan corrupto el sistema mexicano, que tú dices: ¿realmente hay democracia?". (Axvi, económicas-mujer)*

- ❖ *Los medios transmiten el miedo y por miedo: La doctora Solís denuncia que convertir la violencia en un espectáculo es fomentar la cultura del miedo. (Solís, 2004, ¶3) Por su parte, Álvaro Cuadra afirma que "Sea que se trate de*

una crisis económica del capitalismo global, de un atentado terrorista, una catástrofe medioambiental o de la penúltima guerra en el Medio Oriente, cada noticiero mundial es una “performance del terror”. (Cuadra, 2012, ¶4)

*Ejemplo:*

*“(...) yo no creo que sea la persona la que está hablando, el que está hablando es el miedo, lo que está diciendo lo hace por miedo, o sea no lo está haciendo porque, bueno muchos se arriesgan vaya y les va bien, pero hay gente que se ha arriesgado y de pronto desaparecieron y nadie los encuentra y que raro el país no esta tan grande. Y en cambio otra gente dice, sabes qué yo tengo hijos, yo tengo esto, yo no voy a arriesgar mi vida (...)”.* (Axiv, económicas-hombre)

*“(...) la película narra que hubo muchas muertes, por personas que anduvieron queriendo investigar o que dieron realmente con el caso, todo eso”.* (Aiii, humanidades-mujer)

*“(...) todos vivimos con miedo, no se escucha como ¡ah!”.* (Axiv, económicas-hombre)

- ❖ *Los medios manipulan la democracia:* Se refiere cuando “en algunos casos, los medios buscan la simpatía del partido en el gobierno, ayudándoles a manipular la información a su favor (sobre todo si los medios son de carácter público), esto para que les brinden cobertura o tratamiento favorables. Los intentos de manipulación pueden producirse mediante el diseño de los programas, los reportes o las noticias, los programas de análisis, e incluso en los programas no noticiosos, como los de

entretenimiento. Se puede tratar de difundir propaganda bajo el disfraz de información pública objetiva por parte del gobierno". (ACE, 2013, ¶6)

Ejemplo:

*"Pues pienso que es una democracia influenciada, porque muchas de las decisiones que tomamos es en base a lo que vemos en los medios a en revistas, la televisión, tan solo en épocas de elecciones". (Ax, humanidades-mujer)*

*"Entonces, pensaba en el movimiento yo soy 132 y cuando un movimiento tan grande le cuestiona a los medios de comunicación la manipulación de la información y todo mundo cree, es que los jóvenes tienen la palabra y al paso de los meses uno de los líderes participa en un programa de Televisa y luego Televisa se mete a la Unison a hacer una telenovela y cierran, entonces dices: no puede ser, no puede ser que, entonces no tenemos congruencia (...)". (Av, humanidades-mujer)*

*"Pues pienso que es una democracia influenciada, porque muchas de las decisiones que tomamos es en base a lo que vemos en los medios a en revistas, la televisión, tan solo en épocas de elecciones (...)". (Ax, humanidades-mujer)*

- ❖ *Los medios venden gobiernos de ensueño: se refiere a cómo los medios utilizan especialmente imágenes y en consecuencia las emociones, de esa forma los medios inciden habitualmente en el inconsciente, modificando la manera de pensar y de expresarse. Es por esto que se hace importante la comprensión crítica de los medios, una alfabetización que permita la autonomía ideológica con el fin de que la democracia no sea sólo una ilusión. (Ambrós y Breu, 2011, p. 44)*



*Ejemplo:*

*“(...) Pero igual me quedo como en la televisión, cómo te dibujan a ciertos candidatos o ya no candidato más bien la figura ya como gobernador o cualquier puesto importante, te lo dibujan como ¡ay! el hijo de dios, agarrado de la mano de dios y es la persona más buena del mundo (...)”.* (Axiv, económicas-hombre)

*“(...) Todo lo que se vio, más acerca de cómo funciona la publicidad alrededor de Peña Nieto”.* (Ai, humanidades-hombre)

*“(...) Es que es la imagen que le vendió, hójole, le presto la palabra a masas, pero está muy implícito, está ligado, la imagen de la esposa, de la Gaviota que hasta yo lo tengo. Que es la esposa, no, entonces es como una pareja de ensueño de las novelas”.*  
(Aii, humanidades-mujer)

*“(...) Javier Echeverría, Sasha Montenegro, Ronald Regan”.* (Risas) (Todos)

- ❖ *La democracia es incierta y engañosa: “Si los medios son la condición para la democracia, en la medida en que la ausencia de democracia se caracteriza precisamente por la ausencia de libertad de expresión y de una pluralidad que exprese la riqueza y la diversidad de la sociedad. Hoy, curiosamente, se produce en nuestras sociedades primero un sentimiento difuso: que los medios no funcionan por las mentiras en la que se les pilla y porque están funcionando como si estuvieran en una dictadura.* (Ramonet, 2012, ¶2)

*Ejemplo:*

*“(...) esas cosas no las podemos saber, porque esta tan corrupto el sistema mexicano, que tú dices: ¿realmente hay democracia?”.* (Axvi, económicas-mujer)

*“(...) ahí igual yo entiendo a los medios de comunicación, por qué, porque yo no puedo decir: ¡ay el presidente es un hijo de allá! Y siendo que mañana va a amanecer muerta, tirada en la presa, la que dijo eso porque se ha dado mucho”.*

*(Axiv, económicas-hombre)*

*“(...) pero en cuanto a la cuestión democrática está muy difícil, muy difícil por qué, porque qué les pasa a los activistas sociales, los asesinan; si, en las protestas del año pasado, como se dice en septiembre, el día del grito, el 20 de noviembre, qué pasa simplemente no los dejan protestar, los intimidan, los persiguen ridículamente, los federales y el disque Estado Mayor y todas esas tonterías, ahí los van persiguiendo y ¿qué pasa en las comunidades campesinas cuando defienden sus tierras? Asesinan a los líderes, a todos los que digan ustedes están mal, pasan una bala y ahí muere (...)”.* (Ai, humanidades-hombre)

- ❖ *Los medios crean democracia solipsista:* El consumismo e individualismo desplegado por el mercado ponen en cuestión la idea de la política como interés por los asuntos generales a la vez que también resquebrajan el supuesto implícito en esta concepción como es la existencia de asuntos comunes. (Ospina, 2011, p.2)

Ejemplo:

*“(...) casi todos estamos llevando los mismos cursos y cuando se analiza al mexicano desde la literatura se ve que es individualista y busca el beneficio individual, el propio y que no le interesa tanto el beneficio común; entonces, precisamente si la propaganda política nos hace sentir que nuestra familia va a estar*

*bien, que tú vas a estar bien, no la sociedad, la sociedad necesita cargar los cambios, pero no los hagamos, entonces tú vas a estar bien, el mexicano que dice a mí que me importan los demás, me interesa conservar mi trabajo, mi casa, lo que sea". (Av, humanidades-mujer)*

*"(...) Creo que respecto a la idea esta del individualismo del mexicano, creo que fue, es una idea muy parcial, fundada digamos por El laberinto de la soledad de Octavio Paz, la región más transparente y algunos autores que fundaron esa idea (...)" (Ai, humanidades-hombre)*

- ❖ *Los medios crean indiferencia democrática: El temor de que el incesante desarrollo tecnológico de los medios, su concentración en muy pocas manos, y la incuestionable influencia en la conducta política de los ciudadanos , atentara con la institucionalidad de la democracia preocupó a europeos y a estadounidenses hace más de una década.(Adenauer, 1995, p.61)*

Ejemplo:

*"Creo que si tenemos el presidente que tenemos es porque no nos interesa la democracia y no nos interesa participar". (Av, humanidades-mujer)*

## **Dimensión: Sociedad cultura y medios**

- ❖ *Sociedad acrítica. Pero se está creando una sociedad acrítica y resignada a su suerte, algo intolerable sin pensamos en una minoría amplia que no desea*

replegarse ni rendirse. El hastío intelectual es un arma ideológica del mercado... (Reig, 2005, p.25)

*Ejemplo:*

*“(...) habría que preguntarse si la sociedad quiere ser informada y como tal vez a las personas no les interesa más allá de su entorno, entonces pudieran aceptar cualquier tipo de información que viene”. (Av, humanidades-mujer)*

*“(...) Ni a critica llega, entonces ni siquiera una visión, no sé, muchas personas, yo en mi casa es raro que prenda la tele, mejor pongo música, la que a mí me gusta, pero no sé, muchas personas en sus casas están comiendo y están comiendo con Laura o están comiendo con una novela o es la hora de dormir y en lugar de ir a desearles buenas noches a sus hijos o cualquier cosa, están con la novela o la publicidad va y viene con esos programas y los tragamos totalmente, totalmente, no nos ponemos a pensar si, en nada, no hay un punto de partida de un pensamiento, es rarísimo que se alguien que cuestione cualquier cosa en la tele”. (Aiii, humanidades-mujer)*

*“(...) digamos, nosotros aquí los de Letras, los sociólogos somos bien poquitos, cuántos entran a la carrera, y no vemos la televisión casi como dice Aztrid, tenemos el pensamiento individualista, entonces a la mejor somos más críticos, pero la mayor parte de la sociedad no lo es, entonces se le vende o se le proporciona lo que quiere(...)”. (Aii, humanidades-mujer)*

- ❖ *La cultura y sociedad son producto de la publicidad:* La publicidad es en gran medida la creadora de la cultura de masas, tal como la conocemos, y definidores de valores. La cultura de la publicidad es la cultura de la

sociedad de consumo. Divulga mediante imágenes lo que la sociedad cree de sí misma, y que la publicidad constituye un sistema filosófico. Lo explica todo con sus propios términos, interpreta al mundo. (Lisanjeros y Español, 2009, p. 77)

Ejemplo:

*“En todo, realmente, desde la alimentación, el vestido, el medio, como se dice, hasta en la manera de relacionarnos, vamos agarrando cómo se dice, ay compañero ayúdame; estamos, seguimos influenciados, toca la época de los colores muy fuertes y las blusitas y ahí vamos todas sobre eso, ósea; la alimentación también, ay abrieron un nuevo restaurant y ahí vamos, van cambiando nuestras culturas (...).”*  
(Axxiii, económicas-mujer)

*“La cultura es lo que se está etiquetando, como que la cultura se está volviendo una etiqueta a cómo vamos”. (Ax, humanidades-mujer)*

*“Yo creo que la cultura y la sociedad están directamente ligadas a la publicidad, porque tanto la democracia como el concepto de cultura de un país, lo manejan las masas y entonces la publicidad va dirigida a las masas (...).”* (Aii, humanidades-mujer)

- ❖ *Los medios absorben la conciencia:* Se refiere a cómo los medios embrutece el pensamiento...A decir del filósofo alemán Peter Sloterdijk, los medios de comunicación masiva y las redes informáticas han tumbado aquella idea de una sociedad utópica conformada por ciudadanos educados a partir de la

lectura, particularmente de los clásicos...dice Sloterdijk, el presente nos revela que los gobiernos han vuelto al control de las sociedades a partir del embrutecimiento. (Vox libris, 2012, ¶4)

*Ejemplo:*

*“Sí, porque, recuerdo una vez que mi mamá y yo íbamos les voy a contar una anécdota, íbamos caminando, una calle, no recuerdo a dónde íbamos, íbamos a tomar el camión no sé a dónde, íbamos por una calle y por esta cera había casas y por esta cera había un parque y estaba una casa con una puerta abierta y se veía una señora que estaba recostada en el sillón con la tele prendida, no sé viendo algo y el niño estaba justo así afuera de su casa casi tocando un ciempiés, casi tocándolo, estaba viendo y estaba ahí agachadito, casi le hacía así al ciempiés y la señora nunca, no supimos qué pasó con el niño, porque la señora nunca volteo a ver, nosotros seguimos caminando y el niño se quedó ah y la señora también, perdida en la tele”.(Aiii, humanidades-mujer)*

*“Educar, pues van formando chamaquitos bien buena onda pero en calidad no, te come, te pone barreras, no te permite subir”. (Axix, económicas-mujer)*

- ❖ *Consumismo infantil:* En la era actual de la tecnología y de la información, las empresas utilizan cada vez más los recursos de la publicidad para atraer la atención del público para sus productos. Uno de los principales blancos de la publicidad son los niños y niñas, ya que en esta fase de la vida, no hay discernimiento para distinguir entre lo necesario y lo superfluo. (Félix, 2010, ¶1)

Ejemplo:

*“(...) cuando eres niño esta empresa te impacta demasiado, es como que, quisieras tener uno en tu casa, yo en lo personal soñaba, que mi mamá: tu primita va a cumplir años y ahí se va a festejar y yo contando tres días, dos horas para ir, contábamos para ir al lugar, porque no siempre nos llevaban, pero sabíamos que nos encantaba ir al lugar; y ahorita tengo sobrinas y me quedo ok.... McDonald’s está ahí y mis sobrinas se ponen igual de histéricas”. (Axiv, humanidades-hombre)*

- ❖ *Globalización y McDonalización: ...la pretensión de la globalización no es, ni puede ser - en abierta contradicción con lo que podríamos denominar, siguiendo a Ritzer (1996), un proceso de McDonalización espacial”- la simple homogenización de la escenografía- esto es, tan solo un medio, sin la homogeneización de las prácticas de consumo; aspiración que es lo que acarrea el verdadero peligro pues éstas traen consigo la implícita validación de unas correspondientes prácticas particulares de comercialización....(Yory, 2006, p.110)*

*“No, no, ósea, lo... trabajaba en la Ford que es en Michigan, no, ¿dónde está la planta Michigan o Misisipi? ¿Dónde es? Es donde está la matriz vaya, la primera y de ahí lo agarraron para acá, para Hermosillo y dice que él nunca había venido para acá para Hermosillo y dice: no puedo creer que es igual, quitando playas y gente, sin contar a la gente, cualquier establecimiento que veas es la misma Puerto Rico, México y Estados Unidos, porque vas a voltear y vas a ver un McDonald’s, vas a voltear de este lado, son las mismas tiendas, los mismos lugares y dice, no puedo creer que la gente de allá jamás espera que México sea así, yo pensé que iba a*

*llegar e iba a ser tierra, sombreros, nopales; y me dijo no puedo creer, a lo mejor porque estamos muy pegados a la frontera, me dijo: está muy americanizado todo aquí en Hermosillo". (Axiv, económicas-hombre)*

*"Yo quisiera hablar de otra marca. Igual a nosotros ya que crecimos, ya no nos causa tanto impacto, bueno a mí me sigue causando el mismo impacto, ya son mis favoritas, pero mucha gente cree que ya no es carne, McDonald's; la introducción y luego después McDonald's. Me encanta". (Axiv, económicas-hombre)*

- ❖ *Las masas seducen a los medios: Se refiere a la teoría de usos y significaciones. Según esta teoría, la influencia de los medios sobre el individuo sólo es posible en el contexto socio psicológico en el que éste se encuentra, y la influencia es eficaz en la medida que gratifica las necesidades del receptor o éste les atribuye dicha eficacia. En este sentido, la audiencia es considerada "activa" al ser ella quien elige los medios y productos de acuerdo a sus necesidades. (Gutiérrez, 1997, p. 189)*

**Ejemplo:**

*"Pues con respecto a lo de las masas, en una clase que tuvimos ayer creo, no me acuerdo en qué clase fue y solo fue de mención, el profesor dijo que uno de los autores de los que estábamos viendo o habíamos visto o él mencionó, que él no tomaba las masas no era como que los medios manipulaban a las masas, si no que era al revés que él decía que los medios y todos eran seducidos por las masas (...)*  
*(Aiv, humanidades-mujer)*



*“Una vez vi un debate con un representante de la televisión abierta, Loret de Mola de Televisa y uno de TV Azteca, estaban discutiendo más o menos relacionado con lo que dice Raquel, estos individuos eran los críticos que analizaban: tú Televisa tienes un lazo muy básico y muy como simple, como se respaldaba, como se defendía, no pues eso es lo que nos pide la gente, es lo que le gusta a la gente, entonces si me estas criticando como que soy laxo en mi contenidos y no propongo y bla, bla, bla, entonces se lo estás diciendo a la gente también”. (Avii, humanidades-hombre)*

*“Platicando con, una vez sobre este tema, alguien comentaba que en Canadá en el horario infantil en la tarde cuando los niños ven la televisión o los canales para niños, no está permitida la publicidad para no ir programando a los niños; entonces aquí fue la sociedad quien exigió (...)” (Av, humanidades-mujer)*

- ❖ *Sociedad con pacto de ficción: El pacto de la ficción (por el cual los lectores deciden creer en lo que leerán, incluso a sabiendas de que todo es una gran fabricación) es la cosa más rara que existe. Raro e inexplicable es sin duda que decidamos creer lo que alguien ha inventado y escrito, que entremos solemos decir, que nos metamos, y nos logremos emocionar, alegrar, preocupar, entristecer o disfrutar como si fueran reales con lo que sucede a personajes y situaciones que el autor ha conformado.(De Ory, 2012, ¶4)*

Ejemplo:

*“(...) si es cierto que en las telenovelas y en las novelas, en las películas hay que hacer pacto de ficción donde tú entras en el rol de lo que se dice, pero no sabemos salir de ese espacio, hasta en la publicidad queremos hacer un pacto de ficción y absorber todo eso”. (Aiii, humanidades-mujer)*

## **Dimensión: Qué es noticia**

### Lo que es.

- ❖ *Lo que se sale de lo común:* Noticia es un episodio novedoso que aporta una alteración o una modificación de la rutina. Siempre hay una discusión entre noticia e información. En radio siempre privilegiamos lo nuevo.(Martini y Luchessi, 2004, p.100)

Ejemplo:

*“Noticia es aquel hecho que sale fuera de lo común, eso se considera noticia. (Axix, económicas-mujer)*

*Como lo más sobresaliente que está sucediendo en ese momento”. (Axiv, económicas-hombre)*

*“Pero algunas son más sobresalientes que otras, en mi punto de vista; más controversia”. (Axiv, económicas-hombre)*

- ❖ *Lo que le interesa al gobierno:* Sin darnos cuenta, hemos perdido, como sociedad, una de las herramientas más poderosas como soberanos –el

control de la agenda- y somos llevados a involucrarnos y a participar en una agenda otros según sus propios intereses. (Field, 2013, p. 20)

Ejemplo:

*“O que nos quiera descuidar, por ejemplo cuando sucedió lo de la influenza, algo estaba pasando debajo del agua”.* (Axviii, económicas-mujer)

*“Se llama cortina de humo”.* (Axiv, económicas-hombre)

*“Como un ejemplo, pienso en esta noticia que es así como lo la noticia de hoy, el frustrado ataque de Ricardo Monreal y su hermano y está en todos lados y yo digo este hombre va a ser el próximo presidente de México porque lo están posicionando en la mente del pueblo”.* (Av, humanidades-mujer)

- ❖ *Sensacionalismo:* Implica una deformación y manipulación deliberada de la noticia, su “espectacularización”, sin importar que resulte escandalosa, morbosa, espantosa o indiscreta. Este comportamiento comunicativo de exageración es tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, es decir, de forma como de contenido. Muchas veces, provoca la noticia si no la hay. (Gargurevich, 2001, 9)

Ejemplo:

*“(...) sigue siendo ese morbo por ver quién sabe, aunque estén disfrazadas las cifras digamos, siguen siendo alarmistas pues, tantas personas muertas por el narco en esta situación o tantos heridos provocadas por aquello, donde realmente hay otro tipo de noticias que no se cubren”.*(Aiii, humanidades-mujer)

*“Con respecto a lo que decía ella de que es como morboso y violencia, si es algo así porque creo que noticia ahorita tiene que ser tragedia a nadie le importa por ejemplo, si un señor salvó a diez perritos, tiene que ser tragedia, si el señor se murió, sí”.*

(Ax, humanidades-mujer)

*“(...) mi abue dice que no ve las noticias porque es contaminación mental y te puede aturdir y que te puede asustar demasiado (...). (Axiii- humanidades-mujer)*

- ❖ *Violencia, guerra y narcotráfico:* La noticia es la esencia del periodismo y el conflicto suele ser criterio de lo noticioso. Información y conflicto están vinculados, aunque los medios de comunicación no acaban de encontrar los términos exactos que sirvan para definir e interpretar los conflictos. Hoy, las diferentes violencias se han convertido en un espectáculo adictivo. Espectáculo que muchos de los que miran consumen felizmente hipnotizados. (Calleja, 2013)

Ejemplo:

*“Guerras”.* (Axv, económicas-mujer)

*“Hechos terroristas”.* (Axviii, económicas-mujer)

*“Humillación pública”.* (Axv, económicas-mujer)

*“Pues en nuestro país, es que el sexenio pasado se trató de violencia, la guerra contra el narco, que esa palabrita guerra, trajo unas implicaciones gigantescas, guerra”.* (Aiii, humanidades-mujer)

- ❖ *Lo que aumente la audiencia:* Las noticias deben ser bien comprendidas y aceptadas por la audiencia y un medio informativo debe resultar atractivo e interesante, informativamente hablando. Un medio informativo sin público no es un servicio público.

*Ejemplo:*

*“Audiencia”.* (Axiv, económicas-hombre)

*“A lo mejor es una estrategia que está utilizando para ganarse más adeptos y para que hablen del todo el tiempo, y que siempre este, mmm, puede ser.”* (Axix, económicas-mujer)

- ❖ *Lo que deje dinero:* A mayor número de lectores o de audiencia, mayores serán las ganancias. Y en el mundo actual de la información, las ganancias son verdaderamente muy altas. (Hartz y Chappell, 2001, p.51)

*Ejemplo:*

*“De lo que realmente les trae dinero, exacto, más que un hecho (...)”.* (Axv, económicas-mujer)

*“Volvemos al principio, pues es lo que vende, es lo que te da a audiencia, si lo defiende toda la gente no le va a interesar, pero entre más (...)”* (Axv, económicas-mujer)

- ❖ *Ideología:* Una de las dimensiones del acto comunicativo son las prácticas sociales, las cuales pueden ser: prácticas ideológicas, prácticas políticas y prácticas económicas. Las prácticas sociales como las discursivas y las opciones lingüístico-textuales se convierten en valores noticiosos que

convierten un hecho en noticia, es decir, los criterios utilizados por los medios de comunicación para seleccionar qué acontecimientos de la realidad son noticiables, y cuáles no lo son. (Díaz, 2009, ¶5)

Ejemplo:

*“(...) yo creo que para decir qué es noticia tenemos que estar de acuerdo en qué es la ideología que se está manejando”. (Axiii, humanidades-mujer)*

*“(...) Es decir, la violencia y el morbo siempre están ahí, ósea siempre han existido pero su posición en la sociedad o en la aceptación, va cambiando de acuerdo a esas ideologías (...)”. (Axiii, humanidades-mujer)*

Lo que debería ser:

- ❖ *Prensa más humana:* Existe la necesidad urgente de ese punto de vista supuestamente objetivo, de desplazarlo para hacer visible el conjunto de la sociedad, en definitiva, de trabajar para que la mirada informativa se torne más amplia, más diversa y más sensible a cuanto hacemos y repercute en el conjunto. Resulta imprescindible, por lo tanto, humanizar la información. (Moreno, Rovetto y Buitrago, 2007, p.22)

Ejemplo:

*“(...) más reales y no sé, que no estén tan disfrazadas o que no quieran encubrir nuestro entorno real, hay muchas cosas en México que están pasando, hay muchas cosas en nuestra sociedad que están empezando y que se encubren o que nadie las ve por poner estos titulares morbosos”. (Aiii, humanidades-mujer)*

*“Por ejemplo, en una novela de Isabel Allende que habla del golpe de estado de Chile, que hubo una temporada que todas las noticias eran buenas, porque dice Diana: ay no hay noticias buenas, es cierto no hay, alguien puede ganar el premio nacional de matemáticas o el nobel, bueno un nobel, quizá ya; bueno pero algo más, bueno algo grande e importante también que no va a salir que no se le va a dar mucha publicidad; pero según los chilenos hubo una época en que sus periódicos eran puras cosas buenas (...).” (Axiii, humanidades-mujer)*

### **Dimensión: Noticia como resultado de investigación**

- ❖ *No hay investigación sólo rumores:*

Ejemplo:

*“Se sigue el proceso, ¡hay estudiaron esto! para ver si siguen como dar una noticia para que se vea de manera profesional, vaya, pero a muchos para vender nada más la sacan, a sabes que paso esto, no les importa ya sea periódico o fotografía, si no hay algo impactante, si es como que, si utilizaron lo que aprendieron”. (Axiv, económicas-hombre)*

*“O como dicen, el teléfono descompuesto, pasan rumores y se van descomponiendo la información”. (Axviii, económicas-mujer)*

- ❖ *Si el tema interesa se investiga:*

Ejemplo:

*“Pues del tema, ya si quiere profundizar lo investiga más”. (Axviii, económicas-mujer)*

- ❖ *Son reporte de hechos no de investigación.*

Ejemplo:

*“Muchas veces no, porque surgen espontáneamente como hechos naturales que no se tienen previstos o depende”. (Axviii, económicas-mujer)*

### **Dimensión: Hecho e interpretación**

- ❖ *Hecho es lo que pasa:* La existencia del hecho noticioso implica por definición la existencia de un acontecimiento. Existen dos tipos básicos de acontecimientos, dependiendo de la acción que constituye su núcleo: hecho tangible (es el que origina un cambio físico, estructural, espacial -ubicación- u organizativo observable) y hecho intangible (es el que procede de y afecta sólo al intelecto) (Colle, 2000, p. ¶17)

Ejemplo:

*“Un hecho es lo que pasa”. (Axx, económicas-mujer)*

*“Hecho, es pues, lo que sucede eh, como algo real”. (Axxi, económicas-mujer)*

*“Un hecho viene siendo algo confirmado”. (Axviii, económicas-mujer)*

- ❖ *Interpretar es análisis personal:* Interpretar es explicar el sentido o significado de algo, o bien, concebir, expresar de un modo personal la realidad. En este



sentido, interpretar es concebir de acuerdo a las prácticas sociales del acto comunicativo, lo hechos y acontecimientos cotidianos.

Ejemplo:

*“La interpretación es cómo tú lo vez, como lo sientes, como lo interpretas, la información que recibes cómo tú la analizas propiamente”. (Axx, económicas-mujer)*

*“Pero muchas veces es como un teléfono descompuesto, nos cuentan algo y se lo cuento a alguien a mi manera y ella a su manera y al final, ni al caso, murieron tres perros y en verdad era una balacera”. (Axiv, económicas- hombre)*

*“Lo que vemos es la interpretación de quien reporta esa noticia o de la televisora, a eso nos guiamos, lo que dicen de la noticia, su propia interpretación suya de él, así, nosotros subconscientemente lo vemos también”. (Avii, humanidades-hombre)*

### **Dimensión: Comparar noticias**

- ❖ *Con lo que se dice alrededor:* Se refiere a examinar o analizar la noticia en dos o más personas de la comunidad, sean vecinos, compañeros de trabajo, profesores, etc.

Ejemplo:

*“(...) sino también a nuestro alrededor cómo se interpretan esas noticias, para ir adquiriendo puntos clave y poder crear nuestra propia conclusión, ¿no? (...)”. (Axxii, económicas-mujer)*

- ❖ *Con otras fuentes:* Se refiere a examinar y analizar una noticia con lo que dicen otras fuentes informativas.

Ejemplo:

*“No, y en este caso, lo que veíamos hace ratito de la comparación, que estamos comparando no nada más con diferentes fuentes, lo que es el periódico, televisión (...)”.* (Aix, humanidades-mujer)

- ❖ *Entre televisoras del gobierno:* Se refiere a examinar y analizar una noticia entre televisoras oficiales.

Ejemplo:

*“En las televisoras de gobierno”.* (Axiv, económicas-hombre)

## **Dimensión: Ideología y medios**

- ❖ *Estatus social:* Se refiere a que los grandes medios promueven la necesidad de ser diferentes, de hacer y obtener siempre cosas nuevas, de cambiar... los productos para satisfacer las aspiraciones de confort, de sexo, de prestigio social. Se refiere también, al conjunto de valores sociales, creencias, ideas y sentimientos de pertenencia a un determinado nivel social.

Ejemplo:

*“Nuestros derechos, porque un hombre no se va tanto porque el carro, no pueda llevar a los niños o traiga pantallas para ellos y las mujeres si se fijan que sea un carro grande”. (Axii, humanidades-mujer)*

*“Pues es puro vender, yo no le voy a vender una camioneta a un hombre que quiere un carro deportivo, le vendo la camioneta a la mamá, que va por sus hijos a la escuela y yo no tengo la idea de que la mamá tiene que ir por los hijos a la escuela, a la mamá le interesa cien veces más un carro donde echar a sus hijos y a papá le interesa más ir trepado en el carro y que lo vayan viendo y el papá le puede amarrar una batanga al carro deportivo y traerlos ahí”. (Axiv, económicas-hombre)*

- ❖ *Sexista: Los medios de comunicación reafirman el modelo de división social entre los sexos. Los modelos femeninos refuerzan los valores de abnegación, sufrimiento y renunciación a los intereses personales, en aras de una mayor felicidad de los demás y crean la necesidad de compras nuevas, que proporcionan una vivencia sustituta al cambio social. (González, 2004, p.57)...Este sexismo, por ser más cotidiano, produce un efecto de embotamiento por saturación que lo convierte en más peligroso porque nos hemos acostumbrado a él y casi no lo percibimos. (Osborne, 1993, p. 291)*

Ejemplo:

*“No es todo sexista. No han visto uno que dice baño y la mujer hace ahí y el hombre así, que puede hacer aquí, allá, en la calle (...)”. (Axiv, económicas-hombre)*

*“Hasta mi sobrinita de cinco años sabe, el otro día estaba cantando la canción de la novela, la de las siete, no me acuerdo que novela es, y luego estaba lavando, porque*

*ella quiso lavar ropa, me dijo tía te ayudo; entonces estaba cantando la canción y le pregunto, qué es amor para ti, es cuando se casan, cuando tienen bebés, cuando se besan, cuando son novios". (Axviii, económicas-mujer)*

*"Pero en este caso, por ejemplo, la TECATE es el tipo de mercado al que está dirigido que es el hombre, y utiliza esos medios para llamar la atención, son las cosas que normalmente a un hombre le llaman la atención, entonces es por el tipo de (...)." (Axxii, económicas-mujer)*

## **Dimensión: Noticias en redes sociales**

### Ventajas:

- ❖ *Es práctico:* Se refiere a que recibir la noticia por redes sociales es útil y produce provecho de manera inmediata.

### Ejemplo:

*"Es que en las redes sociales no tienes que prender la tele o prender la radio, ya estas, sin estar en el celular, ahorita te voy a ver para ver lo que está pasando". (Axiv, económicas-hombre)*

*"También por practicidad, por ejemplo, a mí me ha tocado, fíjate que hay reuniones que por cuestiones de tiempo no alcanzaste a leer el periódico en tu casa o ver la televisión, pero tienes una junta y sabes que al momento de llegar a determinado lugar tienes que saber en breve que ha habido en el entorno para que no te agarren fuera de base, entonces checas rápidamente el resumen". (Axxvi- económicas-hombre)*

- ❖ *Conocer distintos puntos de vista:* Se refiere a los enfoques que puede tener un tema, de acuerdo a la interpretación y práctica social de cada persona. En las redes sociales la inmediatez es personalizada, dado que existe una relación con un usuario que se halla en un contexto determinado, situación que influye en la selección del momento, lugar y modo de acceso a la información. (Martínez y Marta, 2011, p.33)

Ejemplo:

*“Vez muchos tipos de interpretaciones, como todas las personas interpretan las noticias y ahí tu puedes emitir algún juicio”.* (Axxiii, económicas-mujer)

*“Y aparte estas ahí platicando con la gente y aparte te estás dando cuenta de otras cosas, al mismo tiempo”.* (Axxvi, económicas-hombre)

- ❖ *Conocer el vox populi:* Expresión latina que significa 'voz del pueblo' y que se utiliza para expresar que una cosa es conocida y sabida por todo el mundo, y que por tanto se da como aceptada o verdadera. (The Free Dictionary Farlex) En las redes sociales se considera la participación como una característica de la inmediatez.

Ejemplo:

*“Qué piensa verdaderamente la gente, lo que en verdad quieren decir”.* (Axxv, económicas-hombre)

*“Es que por ejemplo, me ha tocado de que esta la noticia y abajo están los comentarios, ósea y ahí comenta le gente y ahí es donde puedes ver los comentarios”.* (Axii, económicas-mujer)

- ❖ *Rapidez*: La inmediatez, se halla relacionada con la rapidez o velocidad de recibir información y dar una respuesta, que a veces comporta una gran complejidad. (Martínez y Marta, 2011))

Ejemplo:

*La rapidez. (A10a)*

*“El ejemplo más rápido que tenemos es el de la huelga, ahí está por las redes”.*

(Axxvi, económicas-hombre)

Desventajas:

- ❖ *Desconfianza por rumores*: Se refiere a la falta de credibilidad en la información publicada en las redes sociales.

Ejemplo:

*“Yo creo que cualquier cuestión que sea en línea tiene su grado de desconfianza o que no sea tan certera, pues, pero como que si son más la de viva voz o tal vez lo más claro, ¿Cómo se dice compañero? Sin tapujos”.* (Axxvi, económicas-hombre)

## **Dimensión: Cuestiones para obtener conclusiones**

- ❖ *Fórmula de investigación periodística*: En el periodismo, las cinco W (también conocido como las cinco W y una H y como las seis W) es un concepto vinculado a la redacción y presentación de noticias, así como a la investigación científica, y a la investigación detectivesca y policial, que se considera básico en la reunión y presentación de información. El principio

que subyace en la máxima es que cada pregunta debe obtener una respuesta basada en datos: los hechos que es necesario incluir en un informe para que se considere completo.

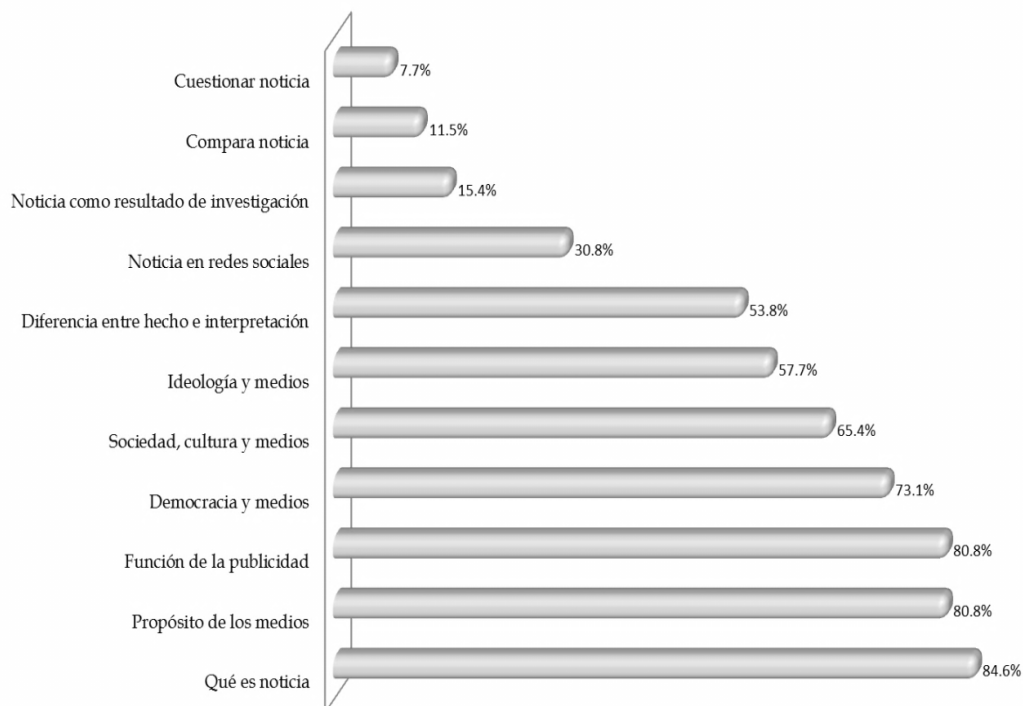
Ejemplo:

*“¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién?”. (Axx, económicas-mujer)*

*“Pero no es como que te pongas a analizar ¿Cómo? ¿Cuándo?”. (Axx, económicas-mujer)*

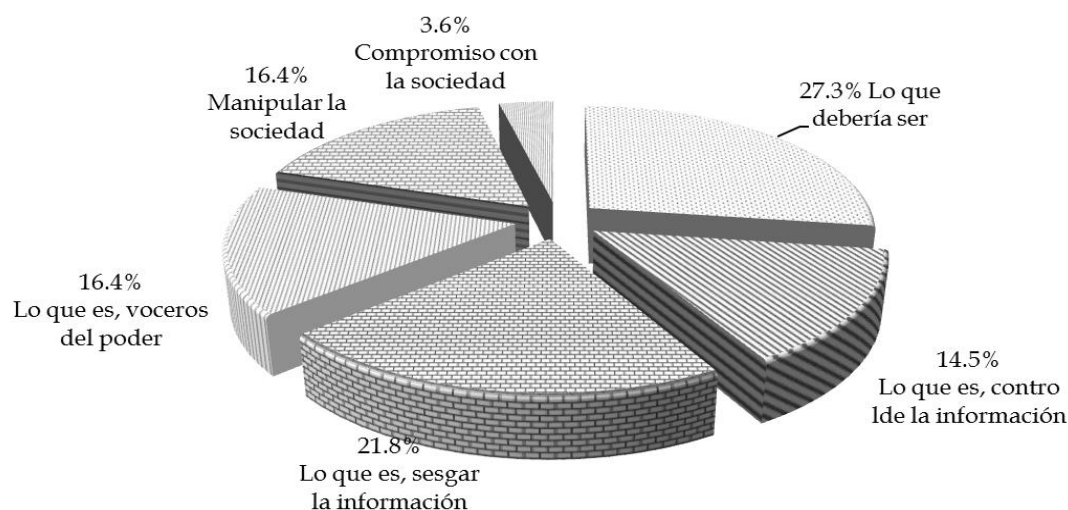
## Presencia de las categorías

El recuento de las anteriores categorías nos proporciona el siguiente Gráfico 56



**Gráfico 56. Presencia de las categorías sobre postura crítica de los medios**

En el gráfico 56 podemos observar el nivel de participación de las categorías generales sobre la postura crítica de los medios de comunicación. En primer lugar tenemos a la categoría *Qué es noticia* con el 84.6%, el segundo y tercer lugar lo ocupan las categorías *Función de la publicidad* y *Propósito de los medios noticiosos* (80%), el cuarto lugar lo ocupa la categoría *Democracia y medios* con el 73.1%. *Sociedad, cultura y medios* ocupa el quinto lugar con el 65.4%, le sigue *Ideología y medios* ocupa el sexto lugar con el 57.7%. La categoría de *Diferencia entre hecho e interpretación* tiene el séptimo lugar (53.8%), el octavo lugar es de la categoría de la *Noticia en redes sociales* con el 30.8%, el 15.4% es de la categoría de la *Noticia como resultado de investigación* ocupando el noveno lugar. El décimo lugar lo ocupa la categoría *Compara noticia* con el 11.5% de participación y el último y undécimo lugar lo tiene la categoría *Cuestionar la noticia* con el 7.7%.

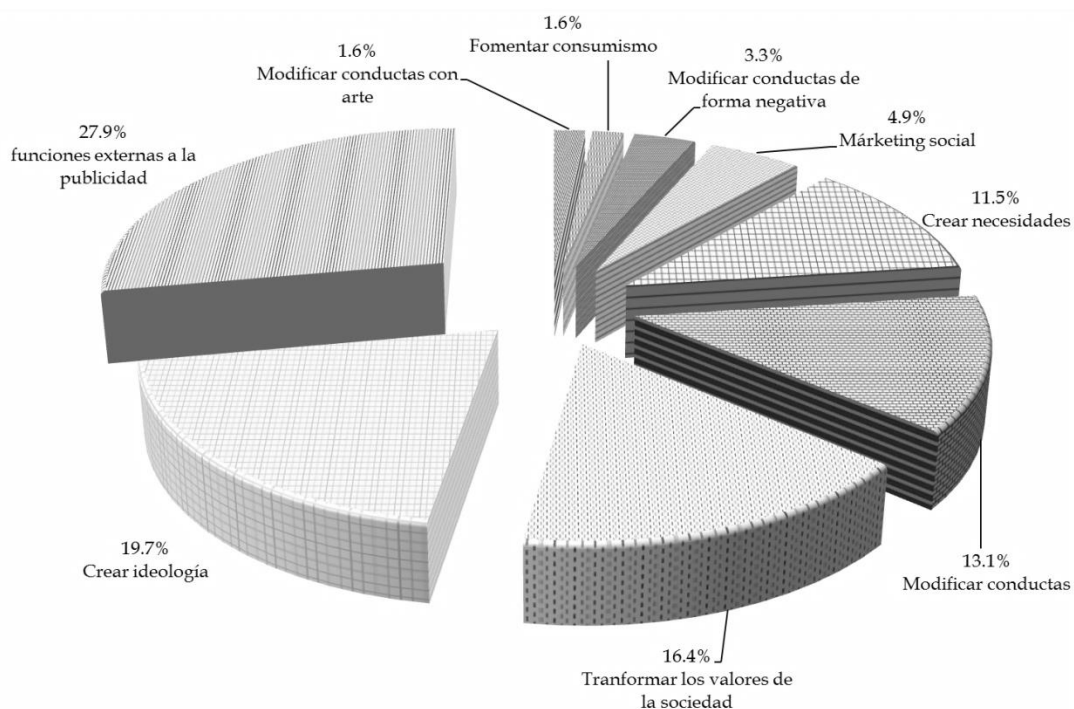


**Gráfico 57. Opinión sobre lo que es el propósito de los medios**

El gráfico 57 nos muestra los resultados de las subcategorías más importantes sobre las opiniones sobre el propósito de los medios de noticiosos. La categoría



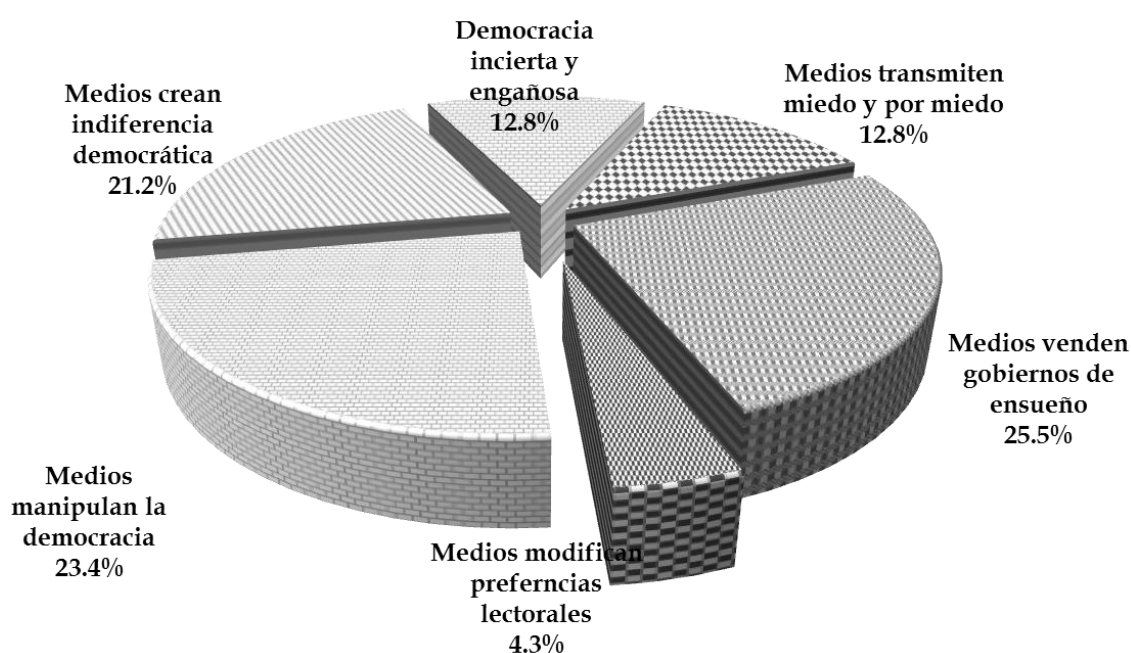
que mayor presencia tiene y ocupa el primer lugar es *Lo que debería ser* (27.3%), el segundo lugar lo ocupa la categoría *Lo que es, sesgar la información* (21.8%), el tercer lugar los ocupan dos categorías con la misma puntuación *Lo que es, voceros del poder* y *Manipular la sociedad* ambas con 16.4% de participación. *Lo que es, control de la información* es la categoría que ocupa el cuarto lugar (14.5%) y, por último, se encuentra la categoría *Compromiso con la sociedad* con el 3.6% de las respuestas.



**Gráfico 58. Creencias sobre las funciones de la publicidad**

Las opiniones de los estudiantes en relación a las funciones de la publicidad se muestran en el gráfico 58. Para los universitarios, la publicidad busca en primer lugar realizar *Funciones externas de la publicidad* (vender, distribuir, comercializar nuevos productos, captar nuevos clientes, etc.) con el 27.9%. En segundo lugar, los estudiantes piensan que la función de la publicidad es *Crear ideología* (19.7%),

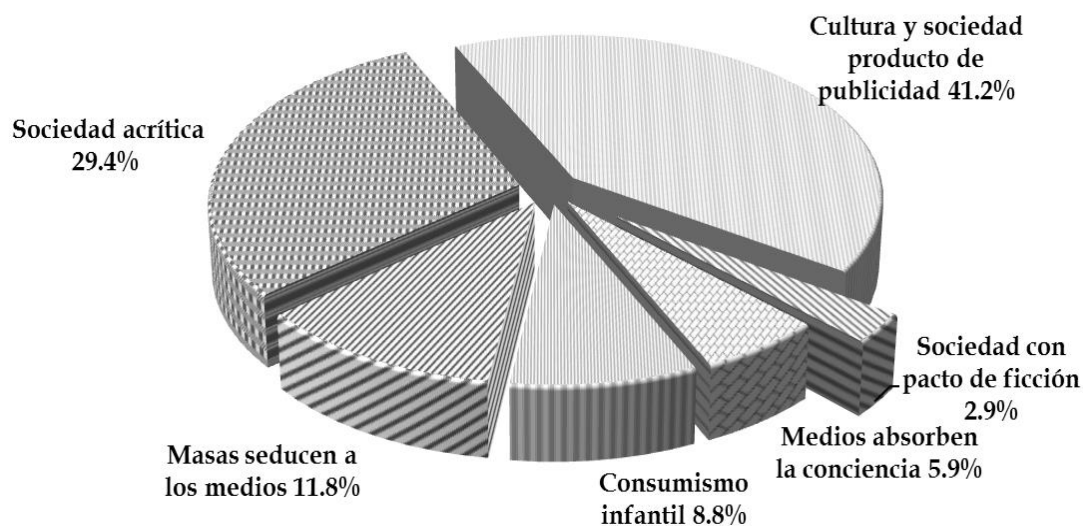
el tercer lugar corresponde a *Transformar los valores de la sociedad* (16.4%), en el cuarto lugar se encuentra el *Modificar conductas* (13.1%). De acuerdo a la opinión de los jóvenes, *Crear necesidades* ocupa el quinto lugar (11.5%), el sexto lugar es para el *Marketing social* (4.9%), el séptimo lugar corresponde a *Modificar conductas de forma negativa*. El último lugar lo ocupan las categorías *Modificar conductas con arte* y *Fomentar consumismo* (1.6%)



**Gráfico 59. Percepciones sobre la relación medios de comunicación y democracia**

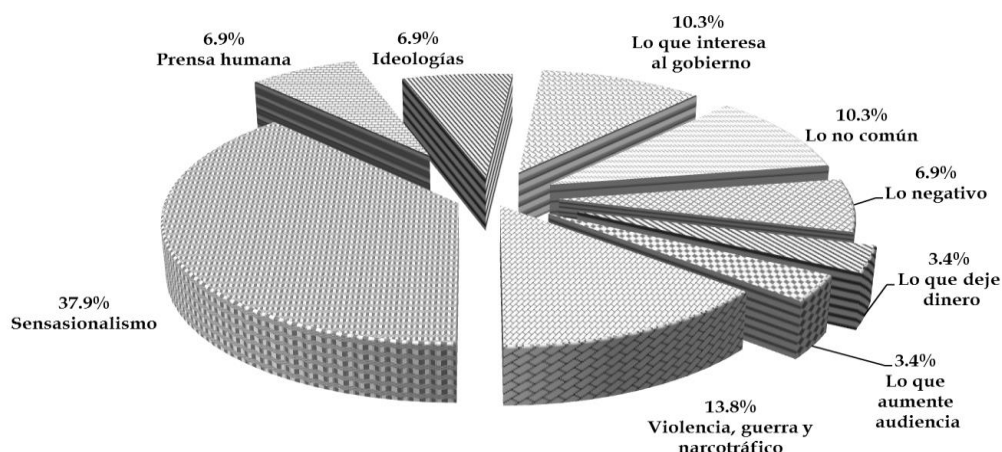
Las percepciones de los jóvenes universitarios del último año con relación al tema democracia y medios de comunicación las podemos observar en el gráfico 59. Para los jóvenes la principal relación de estos dos temas se representa en la idea de que los *Medios venden gobiernos de ensueño* (25.5%). El segundo lugar lo ocupan las categorías los *Medios manipulan la democracia*, los *Medios transmiten el y por miedo*, y *Democracia incierta y engañosa* con el 12.8% de participación cada una. El tercer lugar también está ocupado por tres categorías: *Los medios transforman la*

*idea de democracia* (10.6%), los *Medios crean indiferencia democrática* (10.6%) y los *Medios crean democracia solipsista*. El último y cuarto lugar es para la idea de que los Medios modifican las preferencias lectorales con el 4.3% de participación.



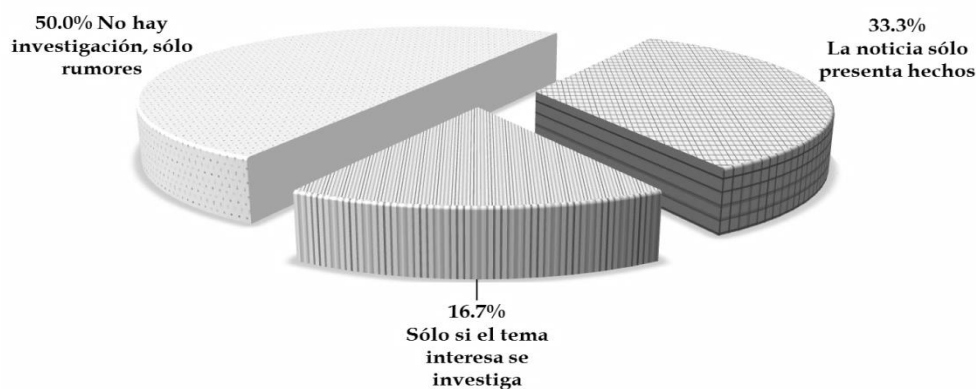
**Gráfico 60. Opiniones sobre la relación: sociedad, cultura y medios**

A continuación se presenta, lo que en opinión de los jóvenes, cómo se relacionan los temas de la sociedad, la cultura y los medios de comunicación. Así, el gráfico 60 muestra en primer lugar, que la *Cultura y la sociedad son producto de la publicidad* (41.2%), en segundo lugar es para la concepción de una *Sociedad acrítica* (29.4%), en tercer lugar, los jóvenes piensan que las *Masas seducen a los medios* (11.8%). El cuarto lugar está dado por los *Medios absorben la conciencia y la Globalización y la McDonalización* con el 5.9% de participación cada uno. Por último, la idea de que se fomenta el *Consumismo infantil* ocupa el 2.9% de la respuestas.



**Gráfico 61. Opiniones sobre lo que es noticia**

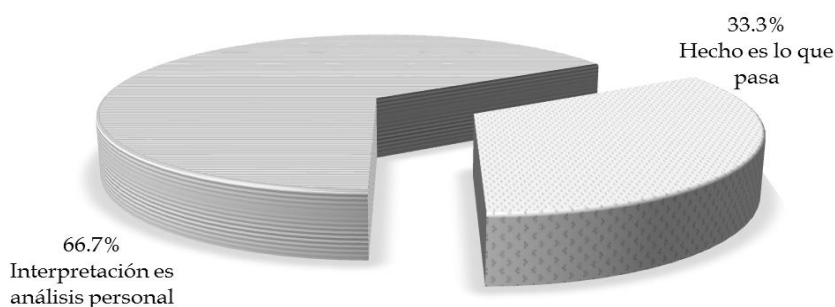
El gráfico 61 nos da cuenta de lo en opinión de los estudiantes universitarios es la noticia. Para ellos, en primer lugar, la noticia es *Sensacionalismo* (37.9%), el segundo lugar es para concepción de la noticia como *Violencia, guerra y narcotráfico* (13.8%), el cuarto lugar lo ocupan las *Lo que interesa al gobierno* y *Lo no común* como definición de la noticia con el 10.3% de participación de cada una. El quinto lugar lo ocupan las ideas de que *Ideologías* (6.9%), *Lo negativo* son noticia (6.9%) y por los que debería ser, una *Prensa más humana* (6.9%). El sexto y último lugar está ocupado por *Lo que aumente la audiencia* y por *Lo que deje dinero* con el 3.4% de participación cada una.



**Gráfico 62. Opiniones sobre la noticia como resultado de investigación**

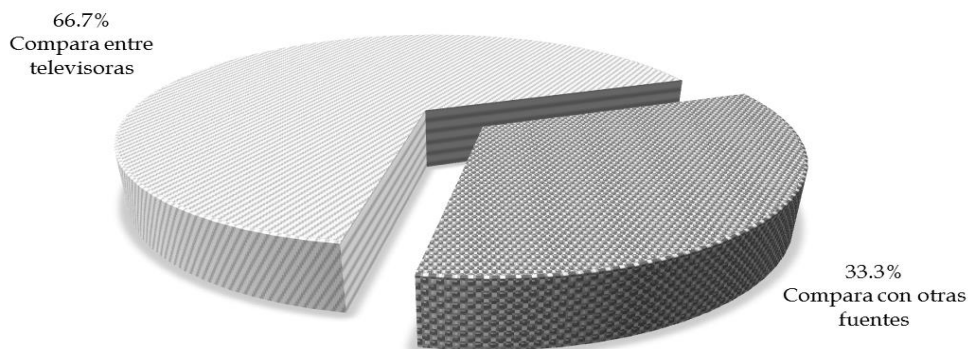
Con relación a la noticia como resultado de investigación, la mitad de los estudiantes opinan que *No hay investigación, sólo rumores* (50%), el 33.3% de ellos piensa que *La noticia sólo presenta hechos* y el 16.7% cree que *Sólo si el tema interesa se investiga*. Ver gráfico 62.

El gráfico 63 nos presenta la concepción que los jóvenes tienen en relación a lo que es un hecho y una interpretación. Así, el 66.7% de los jóvenes piensa que una *Interpretación es un análisis personal*, mientras que el 33.3% de ellos opina que un *Hecho es lo que pasa*.



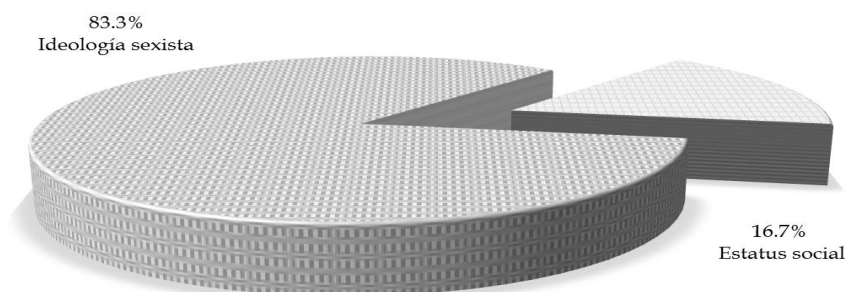
**Gráfico 63. Diferenciación entre hecho y opinión**

Las respuestas a la pregunta *¿Has comparado la información proveniente de distintas fuentes o medios?*, las podemos observar en el gráfico 64 el cual nos muestra que el 66.7% *Compara entre televisoras*, mientras que 33.3% *Compara con otras fuentes*.



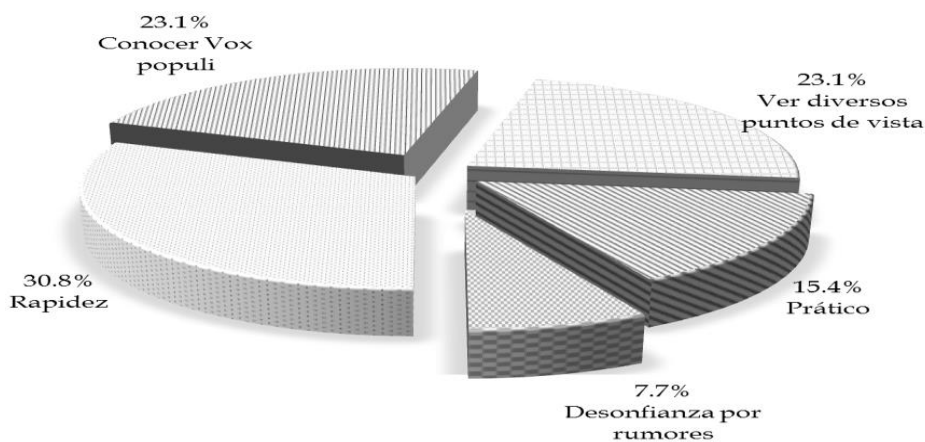
**Gráfico 64. Comparar noticias**

Cuando a los alumnos se les ha preguntado ¿Cuáles son los aspectos ideológicos que puedes identificar en la noticia o en los medios?, las respuestas fueron: *Ideología sexista* con el 83.3% y *Estatus social* con el 16.7%. Ver gráfico 65



**Gráfico 65. Ideología en los medios de comunicación**

En el gráfico 66 podemos observar las opiniones de los estudiantes en relación a la pregunta ¿Qué ventajas ofrece enterarse de las noticias en las redes sociales o internet en contraposición a los medios tradicionales? Para ellos las ventajas son en primer lugar, la *Rapidez* (30.8%), en segundo lugar están el *Conocer el vox populi* (23.1%) y *Ver diversos puntos de vista* (23.1%), la tercera ventaja es la de Ser práctico (15.4%). En el último lugar lo ocupa lo que para los estudiantes se puede considerar una desventaja, la *Desconfianza por rumores* (7.7%).



**Gráfico 66. Opinión sobre enterarse de las noticias en redes sociales**

### **4.4.3 Hipertexto, criticidad y medios**

Las condiciones tecnológicas actuales hacen que tengamos acceso a información, a ser consumidores y productores de conocimiento. El logro de la producción de conocimiento lleva consigo la necesidad de comprensión crítica de lo que se lee, ve y escucha en los medios de comunicación. Estas condiciones tecnológicas de las que hablamos han transformado la práctica de la lectura y la escritura. Los textos que leemos y escribimos no se reducen sólo a grafías, sino que además, leemos y escribimos textos en libros digitales, en el móvil, en el correo electrónico, en YouTube, en las redes sociales y en otros medios interactivos. Textos que pueden leerse y escribirse como hipertextos, donde lo que se dice debe de tener un fuerte significado para poder transmitirse en formatos específicos y reducidos en cantidad de bites y en cantidad de tiempo.

En el ámbito particular universitario solemos encontrar estudiantes que acceden acríticamente a información vía texto escrito, a una amplia gama de posibilidades de internet, películas, reportajes fílmicos, anuncios comerciales de televisión, entre otros. De ahí que un exceso de imágenes, de audio y de mensajes escritos sin discriminar hace necesaria una intervención didáctica para que los estudiantes adquieran una visión analítica, escéptica y crítica de lo que leen, ven y escuchan. De ahí la necesidad de hablar de las nuevas funciones educativas de los medios y cómo estos "*actúan de reforzadores de la conducta tanto en sentido positivo como negativo*" (Medina y Sevillano, 2010: 591), es aquí donde se refuerza la importancia de desarrollar un pensamiento crítico que evite la manipulación.

En el ámbito de la literatura, el lector competente puede relacionar el texto al que se enfrenta con textos anteriores ya conocidos por él, ya que activa su intertexto lector (Mendoza, 2008), es decir, sus conocimientos previos que forman parte de su experiencia lectora. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, las condiciones tecnológicas actuales permiten que la experiencia lectora no sólo se realice en texto escrito, sino que también se realice una lectura de lo que se lee y se ve en imágenes, y también de lo que se escucha. Así pues, los estudiantes activan su intertexto lector al recordar lo visto, lo leído y escuchado en la radio, en la televisión, en YouTube, etcétera; en cuanto que realizan lecturas hipermodales y con ello se abre una gran cantidad de hipervínculos potenciales.

Consideramos que la enseñanza de la lectura forma parte de la enseñanza del pensamiento crítico. En la actualidad la lectura del hipertexto se convierte en un reto positivo, sostienen Mendoza Fillola (2008), Cassany (2006), Cristina Azuara (2013), M. Sánchez (2013) y otros. En consecuencia, el estudiante debe adquirir nuevas estrategias, sumadas a la lectura lineal, si ya las ha adquirido; debe desarrollar competencias consistentes en la construcción de un itinerario de lectura personal; modular el grado y velocidad de avance; y las capacidades cognitivas de relación y asociación de conocimientos.

El objetivo de esta sección es 1. *¿Cuál es el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad?, y específicamente ¿Cómo los estudiantes del octavo semestre ponen en práctica la criticidad a la hora de ver una película?*

Las películas que analizaron los estudiantes son las siguientes:



Equipo 1. *The Shawshank Redemption* (Sueños de libertad o Cadena perpetua)

Equipo 2. *Wall Street 1*

Equipo 3. *The corporation*. (La corporación)

Equipo 4. *Thirteen days*. (Trece días)

Equipo 5. Enron

Equipo 6. *Wall Street 2: El dinero nunca duerme*

Equipo 7. *Moneyball: Rompiendo las reglas*

Equipo 8. *Match point*. (La provocación)

Equipo 9. *The Trap: What Happened to Our Dream of Freedom?* (La trampa: qué pasó con nuestros sueños de libertad)

Equipo 10. *Up in the air*. (Amor sin escalas)

Equipo 11. *Inside Job*. (Dinero sucio)

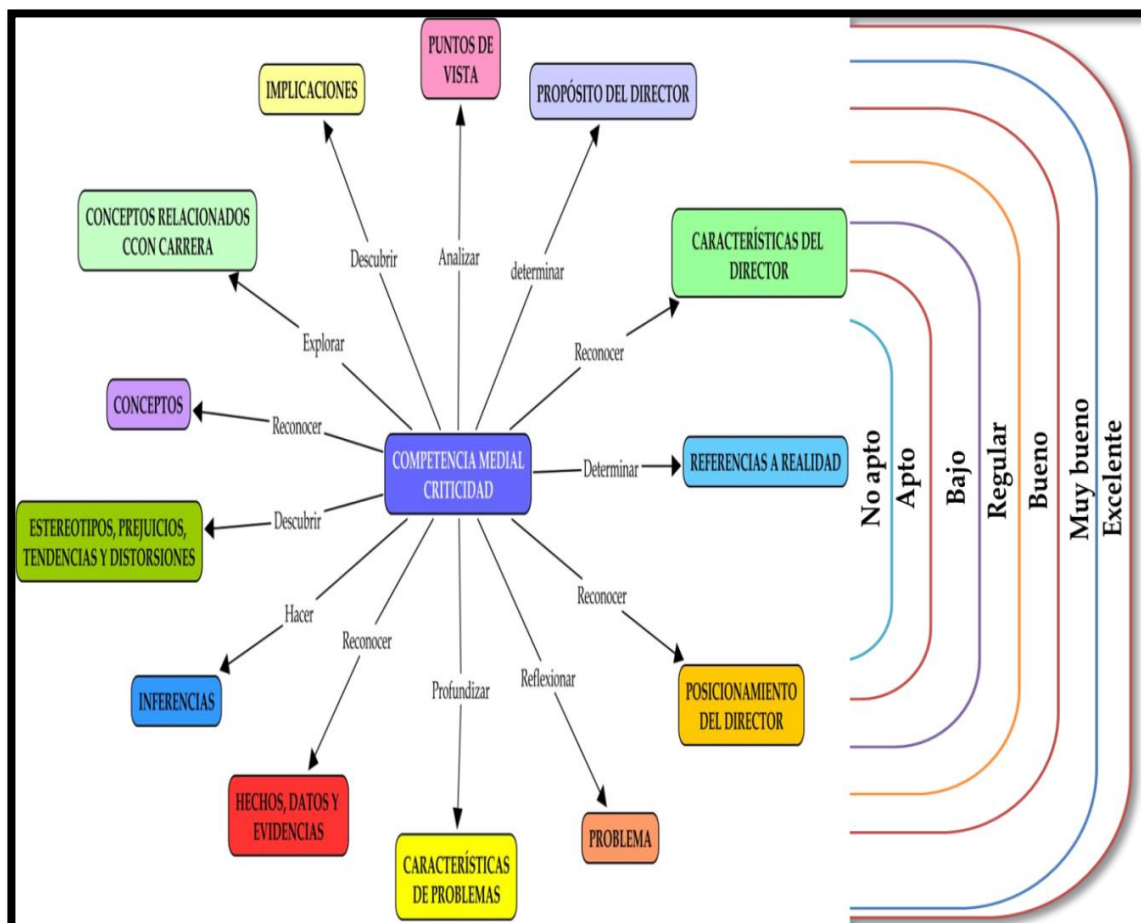
Para estructurar los resultados, expondremos en primer lugar las dimensiones del plano de contenido, para luego definir el sistema de codificación y analizar la presencia de categorías en el conjunto de la comunicación.

### **Dimensiones del plano de contenido**

El análisis de contenido arroja trece dimensiones en torno a la puesta en práctica del hipertexto y la criticidad a partir del visionado de películas: *el propósito del director del film, características del director, referencias a la realidad, posicionamiento del director, problema, características de los problemas, hechos, datos y evidencias;*

inferencias, estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones; conceptos clave, conceptos vinculados a su carrera, implicaciones y puntos de vista. Ver diagrama 14.

Diagrama 14. Categorías sobre la criticidad y los medios y los niveles de competencia.



Fuente: Elaboración propia

### Dimensión: propósito del director

Consideramos importante analizar el nivel de competencia crítica de los estudiantes a la hora determinar el propósito del autor. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: características del director**

En la segunda dimensión se analiza lo que los jóvenes conocen acerca del autor (director de la película), ya que hacer una lectura de quien realiza el film los ayuda a comprender mejor el propósito y creencias del mismo. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: referencias a la realidad**

En la dimensión referencias a la realidad se busca analizar cómo los estudiantes detectan, establecen conexiones y reflexionan no sólo sobre el elemento ficcional presentado en el film sino el vínculo con el contexto directo con el tema de la película y con su propio contexto. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: posicionamiento del director**

Con esta dimensión buscamos comprender cómo el estudiante profundiza en la lectura de lo que el autor quiere decir. Dado que el lenguaje denota el marco teórico, la corriente, escuela o grupo de opinión, la carga cultural, política o ideológica del autor, es decir su posición. De acuerdo a Teun A. van Dijk, la ideología es el *conjunto de creencias socialmente compartidas por grupos. Estas creencias son adquiridas, utilizadas y modificadas en situaciones sociales de los grupos y*

*las relaciones sociales entre los grupos en estructuras sociales complejas (1998, p.175).*

Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: problema**

El problema, la quinta dimensión, busca observar cómo los estudiantes identifican y reflexionan sobre los problemas, preguntas o situaciones planteadas en el film. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: características de los problemas**

En esta dimensión buscamos observar cómo los jóvenes no sólo identifican los problemas, sino una vez identificados pueden profundizar y reflexionar en la complejidad de los mismos. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: hechos, datos y evidencias**

Para Paul y Elder, los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento está basado en algunos datos, información, evidencia, experiencia o investigación. En este sentido buscamos observar cómo los jóvenes determinar

esta información. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como:

*No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: inferencias**

En esta dimensión buscamos observar cómo los estudiantes recuperan y complementan información para la creación de conocimiento a partir del visionado del film. Para Escudero, cualquier texto o un discurso supone una guía incompleta hacia el significado, en la que el lector de una forma activa deberá elaborar significado de acuerdo al mundo real o ficticio al que se refiere. Esta actividad cognitiva es lo que le conoce como inferencia. A las inferencias se les atribuye la responsabilidad de desvelar lo oculto, de ahí que estén especialmente vinculadas con el conocimiento tácito. Las inferencias completan constructivamente el mensaje recibido, mediante la adición de elementos semánticos no explícitos, pero consistentes con el contexto de comunicación y con los propios conocimientos previos del lector (Escudero, 2010, p.4). Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones**

Esta novena dimensión analiza la forma en que los estudiantes descubren los estereotipos, prejuicios y distorsiones presentados en el film con el fin de completar la postura del director. Las suposiciones o creencias generalmente

funcionan al nivel inconsciente o subconsciente del pensamiento y por tanto usualmente no han sido críticamente examinadas por el pensador. Frecuentemente las suposiciones contienen prejuicios, estereotipos, tendencias, distorsiones, e ideología (Paul y Elder, 2005, p.25; Cassany, 2006, 47 y 83)

Un estereotipo es una imagen trillada a cerca de un grupo de gente que comparte ciertas características, cualidades o habilidades. Los estereotipos están constituidos por ideas, prejuicios, actitudes, creencias y opiniones preconcebidas, impuestas por el medio social y cultural, y que se aplican de forma general a todas las personas pertenecientes a una categoría, nacionalidad, etnia, edad, sexo, orientación sexual, procedencia geográfica, entre otros. Por ejemplo en México tenemos los siguientes estereotipos: chilangos, regios, norteños, tapatíos, jarochos, entre otros.

El estereotipo pertenece al ámbito de la creencia, y son el componente cognitivo de una actitud particular. Éstas se pueden plasmar si el estereotipo es negativo, en prejuicios o comportamientos discriminatorios. Normalmente un estereotipo negativo está conformado por una serie de estigmas (atributos sociales negativos) que desacreditan al individuo que adscribimos a dicho grupo y que justifican dichas actitudes. (Malgesini y Giménez, 2000, p. 150)

Los prejuicios son actitudes y opiniones, por lo regular negativas, respecto de los miembros del grupo. Son evaluaciones de alguien únicamente en su raza, sexo, religión o que forman parte de un grupo. Mientras los prejuicios son una actitud, los estereotipos son convicciones, la creencia de que los miembros de un grupo tienen la misma característica. Los estereotipos tiene que ver con la cognición; los

prejuicio tiene una carga emotiva. (Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002, p.194) Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: conceptos clave**

Esta dimensión busca observar cómo los estudiantes reconocen que el pensamiento del director expresa conceptos e ideas clave para comprender el film. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: conceptos vinculados a su carrera**

Esta dimensión busca observar cómo los estudiantes reconocen que el pensamiento del director expresa conceptos e ideas clave para comprender el film., pero además si es el caso, cuáles conceptos pueden ser vinculados a su área de conocimiento. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: implicaciones**

La dimensión implicaciones, tiene como objetivo examinar cómo los estudiantes identifican lo oculto en el texto (film). Es decir, lo que para Cassany (2006) está escondido, implícito y entre líneas, y que penetra directamente en nuestra mente.

Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Dimensión: puntos de vista**

Los diferentes puntos de vista pueden ser de acuerdo al tiempo (siglos XVIII o XXI), cultural (occidental, japonesa, africana, etc.), religión (budista, judía, cristiana), género (masculino, femenino, homosexual, heterosexual), una profesión (administrador, profesor, abogado), disciplina (biología, psicología, antropología), económica, sociológica, etc. En este sentido, el objetivo de la esta dimensión es observar la forma en que los estudiantes identifican y reflexionan sobre los puntos de vista presentados en el film. Los niveles o categorías de esta habilidad se configuran como: *No apto, apto, bajo, regular, bueno, muy bueno y excelente.*

### **Definición del sistema de codificación**

En el apartado anterior hemos agrupado las principales categorías en cada una de las dimensiones o subdimensiones. A continuación definimos éstas dentro de cada dimensión y las ilustramos con algunos ejemplos.



## **Dimensión: propósito del director**

- ❖ *No apto*: Los estudiantes no identifican el propósito explícito del director del film.

*No se observó*

- ❖ *Apto*: Los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film.

Ejemplos:

*“(... ) Es mostrar las esperanzas que puede tener una persona para lograr sus metas y sus sueños (...)”.* (Equipo 1)

*“(... ) El propósito es dar a conocer lo que vivió en la guerra fría y la crisis que existió en Cuba, no (...)”.* (Equipo 4)

*“(...) el propósito del film es mostrar cómo en las grandes ligas hacen reclutamiento de los jugadores, cómo los eligen, ehh por ejemplo, en este caso es de los Atléticos de Oakland, que es un equipo que no ha ganado ningún campeonato y de bajos recursos, y entonces el manager busca una forma diferente de la que tienen ya establecida de encontrar buenos jugadores (...)”.* (Equipo 7)

- ❖ *Bajo*: Los estudiantes explican el propósito explícito del director y lo representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Ejemplos:

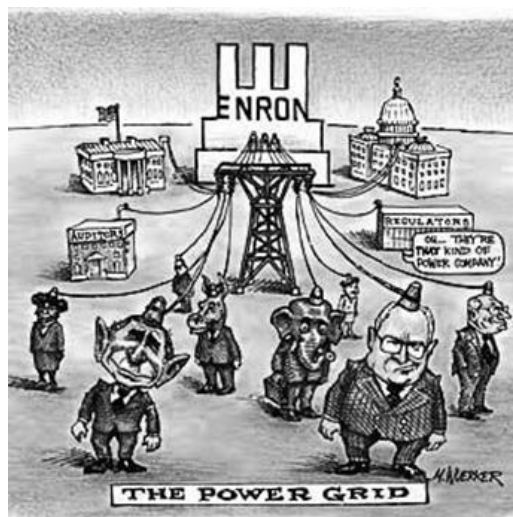
*“(...) bueno, este film se trata sobre las investigaciones que hacen sus autores para conocer estas instituciones. Por ejemplo, este... su propósito de ellos es dar conocer qué hay detrás de las corporaciones, haciendo investigaciones, conociendo qué pueden tener a fondo estas corporaciones para el mundo global (...)”.* (Equipo E3)

*“(...) pues lo que el autor busca mostrar es los orígenes de la idea que tenemos actualmente del concepto de libertad, para ello parte de varios acontecimientos, desde la guerra fría y como algunos economistas estudiaban el comportamiento de las personas a través de sus teorías y sus modelo (...)”.* (Equipo 9)

*“(...) el propósito del fil es dar a conocer cómo, quiénes y porqué...quienes fueron los responsable de la crisis del 2008. Otro propósito del fil es dar a conocer a la gente cómo se han y se siguen restaurando miles de millones de dólares en Estados Unidos y en el resto del mundo (...)”* (Equipo 11)

- ❖ *Regular:* Los estudiantes deducen el propósito implícito del director del film y lo representan con imágenes. Ejemplos:

*“(...) el propósito es mostrar los abusos del poder cometidos por la directiva y el vacío moral y ético de la empresa Enron (...)”.* (Equipo 5)



*“(...) el film busca explicar el punto donde la vida se desarrolla como un juego en el que ganar o perder, como decíamos, que esto todo depende del mismo azar y en cómo somos capaces de dejar de lado la moral, los valores y los sentimientos de nosotros*

*mismos por la ambición del dinero y el poder que dan los negocios (...)*". (Equipo 8)

- ❖ *Bueno*: Los estudiantes emiten opinión sobre el propósito implícito del film sin comprensión del propósito.

*No se observó*

- ❖ *Muy bueno*: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión del propósito pero no argumentan. Ejemplos:

*"(...) es dar a conocer la vergüenza estadounidense de cómo se manejan los propios neoyorquinos con la ambición...que trabajaban sin escrúpulos por conseguir todo lo posible por conseguir dinero sin fijarse a quién podrían devastar en su camino. También otro propósito del film es dar a conocer cómo se manejaban las finanzas en Wall Street en los años de los ochenta. Pues que todos ahí (...) todo ese ambiente era muy pesado, todos contra todos eran ahí, osea era hombre de poder, era como una pelea"*. (Equipo 2)

- ❖ *Excelente*: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación al propósito del film.

*No se observó*

### **Dimensión: características del director**

- ❖ *No apto*: Los estudiantes no identifican las características del director (nombre, biografía e imagen social).

*No se observó*

- ❖ **Apto:** Los estudiantes identifican las características del director (nombre, biografía e imagen social). Ejemplos:

*“(...) el director se llama mmm Frank Darabont, y qué tipo de películas hace... pues él ha creado varias películas, entre ellas “Pesadilla en la calle 13”, mejor conocida como Freddy Krueger, también ha creado... como se llama... ha creado series como por ejemplo “The walking dead”, que sale ahorita, no? (...)”.* (Equipo 1)

*“El director es Alex Gibney y este señor hace films documentales, más que todo de Estados Unidos... también tiene otros documentales y más todo el director hace puros documentales (...)”* (Equipo 5)

*“(...) el director es Alán Curtis, otros films que tiene es el “Siglo del individualismo” del 2002, y “El poder de las pesadillas” (...)”.* (Equipo 9)

*“(...) el director de este documental<sup>14</sup> es Charles Ferguson y en el 2011 ganó un Oscar al mejor documental, de hecho fue presentada en el 2010 en el Festival de Cannes”.* (Equipo 11)

- ❖ **Bajo:** Los estudiantes reconoce otros films ha realizado el director y los esquematizan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Ejemplos:

*“Bueno, quién es director, él es el director Roger Donaldson, que es un director de cine, productor uy guionista australiano, con multitud de películas de notable éxito.*

---

<sup>14</sup> Los alumnos exponen como hipertexto el trailer del documetal “Inside Job”, en <http://www.youtube.com/watch?v=93ewgPVBpK4>

*Su primera película fue Sleeping dogs. Su fecha de nacimiento es el 15 de noviembre de 1945 y fue nacido en Nueva Zelanda, y el género que, el utiliza, que en sus películas utiliza son varios, tiene una diversidad de películas de suspenso, tiene de comedia, dramas y de ciencia ficción". (Equipo E4)*

*"El director es Bennett Miller, y pues en realidad este director sólo tiene dos películas: Capote y Money Ball. Estas dos películas son entre lo que es un drama y biográfico". (Equipo 7)*

- ❖ Regular: Los estudiantes categorizan los tipos de films que hace el director y los representa con imágenes. Ejemplos:

*"(...) el director es Oliver Stone, no. en cuanto a los films que hace, pues aquí les pusimos tres de los que él ha hecho, pero tiene muchos más. Está "JFK" que es político, no, que es de Kennedy, la película. Alejandro Mango, "Alexander", no sé si la vieron, igual... se trata de personas que existieron... él hace películas de la vida real pero muy a su punto de vista a cómo se dieron las cosas. "Pelotón", es una película que le dio un óscar, bueno, yo no la he visto, así que no sé de qué se trata, pero, parece de soldados.....él también hizo "Nixon" un presidente que renunció en Estados Unidos, y también hizo la película "Evita", es un musical pero igual es de política la película (...) habla de gente de poder, siempre se guía a personas que algún momento fue líder, y tiene tres premios Óscar y once nominaciones". (Equipo 2)*

- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten opinión sobre el director del film sin comprensión de sus características. Ejemplos:

*“Los directores realizan documentales basados en la crítica de hechos sociales y políticos, Joel tiene un libro que se llama “La infancia ciega. Que tan grande objetivo de negocio en niños”. Que fue publicado en agosto de 2011 y tiene otros libros de derecho constitucional canadiense...este señor se basa mucho en los derechos... en la libertad individual de los derechos y los deberes. Los directores buscan mostrar que el público que vea este documental tenga un panorama más crítico y amplio sobre lo que las corporaciones hacen para...para pos...para obtener sus objetivos económicos y para pues...crear una conciencia en las personas para que actúen en contra de las corporaciones, de lo que las corporaciones hacen que dañan a la sociedad y al medio ambiente. Es como un llamado para tomar conciencia, para que todos se pongan a pensar, principalmente las corporaciones para tomen conciencia y tomen un responsabilidad social”. (Equipo 3)*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de las características del director pero no argumentan.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a las características del director.

*No se observó*

### **Dimensión: referencias a la realidad**

- ❖ No apto: Los estudiantes no identifican las referencias a la realidad.

*No se observó*

- ❖ **Apto:** Los estudiantes identifican las referencias a la realidad. Ejemplos:

*“(...) la película se sitúa en Manhattan, New York, en Wall Street, en los ochenta, en 1987. Se refiere a los corredores de bolsa, a las personas involucradas en la compraventa de acciones. En cuando a las referencias a la realidad es que “el pez más gordo siempre se come al más pequeño”. (Equipo 2)*

*“(...) bueno, esta película está basada en hechos reales, no... el autor se basó en la perspectiva de Estados Unidos”. (Equipo 4)*

*“(...) bueno esta película está basada en la crisis económica del 20<sup>o</sup>8 en los Estados Unidos... (Equipo E11)*

- ❖ **Bajo:** Los estudiantes explican las referencias a la realidad y las representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Ejemplos:

*“La película se refiere a la crisis económica del 2008, y lo que nosotros más o menos leímos es que, empezó todo con las inmobiliarias, estaban soltando dinero como, cuando fue lo de las torres gemelas, bajaron los impuestos, entonces al bajar los impuestos, y cómo...mmmm, y les soltaron dinero, y la gente creyendo que les iban a cobrar menos intereses, perdón, estaban aceptando todo lo que les proponían, viendo que ya después, estos iba a volver aumentar y se iban a endeudar(...)”.(Equipo 6)*

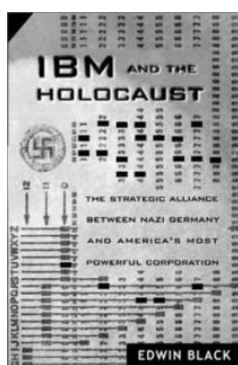
- ❖ **Regular:** Los estudiantes extrapolan las referencias a la realidad con alguna situación de su contexto y la representan con imágenes. Ejemplos:

*“(...) el film se sitúa en una penitenciaría llamada Shawshank camp, en Estados Unidos en el año de 1947. Las referencias a la realidad pues es Andy, el*

protagonista, a él como ya lo dijo mi compañero, se le sentenció a dos cadenas perpetuas por cada a la que él mató, no". (Equipo 1)

" para nosotros que la película debería llamarse "Corrupción un obstáculo para la calidad penitenciaria", por qué le pusimos "un obstáculo" pues porque impide el desarrollo de la penitenciaría, allá en México (Cd. de México), se suscitó un caso, muchos casos, no, pero no uno tan anunciado que es el del siguiente video<sup>15</sup> ". (Equipo 1)

"(...) el documental es como un collage de una serie de sucesos que han pasado a lo largo de la historia, no... en cuanto a corporaciones. Por ejemplo, tomaron en cuenta lo que paso con Monsanto, esta es una empresa que en año de 1994 sacó un producto que se llamó Prosilac, entonces este producto hacía que... alimentabas a las vacas y las vacas producían más leche...entonces, ellos lo sacaron al mercado, no, pero no tomaron en cuenta las consecuencias en las vacas, entonces con el tiempo las vacas con el tiempo empezaron a desarrollar una enfermedad en sus ubres y esta enfermedad es transmisible a la hora de ordeñar y eso, y la empresa esa no tomó en cuentas eso pues, y de hecho la federación que se encarga de regular este tipo de cosas no les hizo nada...otro caso que también (..)". (Equipo 3)



<sup>15</sup> Los alumnos relaciona el tema con un caso de la realidad a través de un video en YouTube titulado "Presos del reclusorio oriente denuncian corrupción 19/11/2012", <http://www.youtube.com/watch?v=XYmw08WBXjw>



*“En el film se mencionaba que en la época antigua se utilizaban mucho los salarios muy bajos, en donde se daba mucho lo que era la esclavitud. Hoy en día se menciona mucho esto, pero ya las corporaciones tratan de darle un plus a esos salarios para que la gente o las personas piensen que no les están pagando lo más mínimo. Por ejemplo ahorita, el blanco de Estados Unidos es México, porque suponemos por ejemplo la Ford, allá les pagan por hora y aquí es por día, si (...)”. (Equipo 3)*

*“(...) a estas empresas para empezar, las tenías ubicadas en las Islas Caimán, no sé si tienen una idea qué es lo que se maneja en las Islas Caimán, por qué resuenan mucho. Pues para empezar le dicen paraíso fiscal, por qué, porque de entrada: Estados Unidos maneja el ISR, el ISR moral y físico del 35%, México anda más o menos igual, 30%, pero está el IETU y con eso tira a 40%, pero ahí en las Islas Caimán es el 5% en la tasa del ISR, y eso si es externo, no, pero si tu creas una empresa ahí dentro está exento. Con eso ya se pueden dar una pequeña idea de por qué se crearon 699 empresas (en las Islas Caimán) (...)”. (Equipo 4)*

- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten opinión sin comprensión del contexto en el que se da la realidad descrita.

*No se observó*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión del contexto en el que se da la realidad descrita pero no argumentan.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación al contexto en el que se da la realidad descrita.

*No se observó*

## **Dimensión: posicionamiento del director**

- ❖ No apto: Los estudiantes no identifican el posicionamiento del director.

Ejemplo:

*“(...) aquí lo que hizo Bud fue seguir las indicaciones de Gekko, investigó gente y así es como empezó a hacer dinero”. (Equipo 2)*

- ❖ Apto: Los estudiantes identifican el posicionamiento del director.

*No se observó*

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican el posicionamiento del director con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.

*No se observó*

- ❖ Regular: Los estudiantes representan con imágenes el posicionamiento del autor. Ejemplos:

*“(...) el director de la película se identifica en lo que realmente pasó desde la perspectiva de la Casa Blanca.....la película en el corazón de la Casa Blanca, durante el año 1962, en la película se encuentra el presidente John Kennedy con su comité que son un grupo de consejeros del Estado, un militar de las fuerzas armadas, y también estaba ahí que era parte de la ONU que representaba a Estados Unidos en la ONU y ese era el comité con su hermano Robert Kennedy”. (Equipo 4)*



- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en la postura del director. Ejemplo:

*“(... ) Los dos directores están muy interesados en la globalización y en el impacto que tiene en la sociedad... les interesan hacer documentales de crítica de hechos sociales, políticos y económicos, en la libertad individual en los derechos y en los deberes (...).” (Equipo 3)*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los conceptos implicados en la postura del director, pero no argumentan.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los conceptos implicados en la postura del director.

*No se observó*

## **Dimensión: problema**

- ❖ No apto: Los estudiantes no identifican el problema planteado de manera explícita por el director.

*No se observó*

- ❖ Apto: Los estudiantes identifican el problema planteado de manera explícita por el director. Ejemplos:

*“(...) Pues el problema en sí era la injusticia, y la pregunta que se originó es ¿cómo el sentimiento de injusticia puede influir en el personaje principal de la película y cómo éste bloqueaba sus sueños de libertad?” (Equipo 1)*

*“Es dar a conocer cómo se manejan las finanzas en Wall Street”. (Equipo 2)*

*“(...) pues una pregunta que nosotros pudimos deducir es ¿Qué sería capaz de hacer el Estado con tal de tener o demostrar poder?”. (Equipo 4)*

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican el problema planteado de manera explícito por el director y lo muestran a través de mapa conceptual o cuadro sinóptico. Ejemplos:

*“(...) el documental se trata de cómo la empresa (Enron) fue creciendo y a base de estar en el poder, fue la número uno, cómo fue perdiendo la ética para seguir siendo la número uno en Estados Unidos (...) (Equipo 5)*

*“ Esta película (Match Point) hace referencia, igual, a los sentimientos y a las actitudes más bajas del ser humano y cómo estos van surgiendo con el producto de la desesperación y el caos interno que desata la conciencia misma, en este caso de Chris al momento de serle infiel a su esposa y matar a su amante (...)”. (Equipo 8)*

- ❖ Regular: Los estudiantes manifiestan otros problemas encontrados en el film y lo representan con imágenes.

*No se observó*

- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en los problemas planteados por el director. Ejemplo:

*“La pregunta clave es ¿qué hay detrás de las corporaciones y cómo afecta a las personas? Para saber cómo son en realidad las corporaciones y cómo influyen sobre las personas y sobre el medio ambiente”. (Equipo 3)*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los conceptos en los problemas planteados por el director, pero no argumentan.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los conceptos implicados en los problemas planteados por el director.

*No se observó*

### **Dimensión: características de los problemas**

- ❖ No apto: Los estudiantes no identifican la complejidad del problema planteado en el film. Ejemplo:

*“¿Cómo se manejan las finanzas en Wall Street?” (Equipo 2)*

- ❖ Apto: Los estudiantes identifican la complejidad del problema planteado en el film. Ejemplo:

*“(...) pues se basa en los hechos precisamente de la guerra fría, del conflicto de los países muy poderosos, Rusia y Estados Unidos por un enfrentamiento ideológico, también de la crisis de los misiles en Cuba, y también del miedo que se generaba de que podría generarse una Tercera Guerra Mundial, bien (...)”.* (Equipo 4)

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican la complejidad del problema planteado en el film y la representan con un cuadro sinóptico o mapa conceptual. Ejemplos:

*“La película se refiere a la crisis económica del 2008, y lo que nosotros más o menos leímos es que, empezó todo con las inmobiliarias, estaban soltando dinero como, cuando fue lo de las torres gemelas, bajaron los impuestos, entonces al bajar los impuestos, y cómo...mmmm, y les soltaron dinero, y la gente creyendo que les iban a cobrar menos intereses, perdón, estaban aceptando todo lo que les proponían, viendo que ya después, estos iba a volver aumentar y se iban a endeudar(...)”.* (Equipo 6)

*“(...) el autor presenta que la crisis financiera global ha sido un producto de ingeniería financiera metódicamente organizada. Ingeniería financiera se conoce como la utilización de productos financieros para realizar inversiones en una empresa que sean redituables y sin riesgo....puestos esto es lo que estuvieron haciendo durante varios años, me imagino, no, hasta que se dio a conocer esto (...)”.*

(Equipo 11)

- ❖ Regular: Los estudiantes reflexionan sobre las razones de los problemas planteados y los representan con imágenes. Ejemplos:

*“Este documental se divide en tres partes, la primera parte hace un análisis de la personalidad de las corporaciones...en esa parte los directores analizan de cómo se fue iniciando una corporación como una persona jurídica, no...y como esto fue pasando el tiempo y fue adquiriendo más poder a partir de la revolución industrial...también en esta parte se hace una analogía a la corporación como si fuera como cualquiera de nosotros, entonces se le hace un análisis psiquiátrico para ver qué tipo de trastorno tiene (...)*

*La segunda parte toman en cuenta la influencia que tiene las corporaciones con su entorno, por ejemplo, aquí los directores toman los medios de publicidad que, que... ellos utilizan. Por ejemplo, las corporaciones hacen investigaciones de mercado en los niños... para saber... para formarles desde esa temprana edad una mente consumista, no. También en esta parte hablan los diferentes especialistas de cómo las diferentes corporaciones crean marcas, por ejemplo Disney no es solamente Disney, también tienen otras marcas (...)*

*La tercera parte habla de la indiferencia de las corporaciones al activismo, a la democracia...por ejemplo, tomaron ahí los directores un caso de Colombia donde privatizaron el agua, o sea es algo que todos tenemos derecho, no, el agua. Y en ese país, la privatizaron, es decir, que la compraron instituciones, corporaciones, y la empezaron a vender, y lo que paso ahí es que la gente se empezó a revelar, mmm pues fue algo de duró mucho tiempo, hubo heridos, muertes, pero se logró lo que querían, no, liberar... las corporaciones...osea, que no tuvieran nada que ver las corporaciones en el agua”. (Equipo 3)*



*“(...) el documental Enron, que trata de una empresa que vende gas y que hizo la mayor estafa en los Estados Unidos. Se basa en la corrupción en Estados Unidos, de cómo estaban involucrados el presidente, gobierno, bancos y casas auditoras de gran prestigio en la película...qué más... también se trata sobre la crisis de electricidad que hubo en California, se supone que este señor (el director de finanzas de Enron) puso a Schwarzenegger de gobernador...además le robaron la pensión a todos los empleados que eran como 20 mil, los dejaron en la ruina, y le robaron el dinero a las...de California cobrándoles más luz (...)”. (Equipo 4)*





- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de las razones que originan los problemas planteados por el director.

*No se observó*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de las razones que originan los problemas planteados por el director, pero no argumentan. Ejemplo:

*“(...) ante la capacidad que tiene el ser humano de irse acechando ante las decisiones que tiene para tomar en determinadas circunstancias y dice que a veces se va a tomar la más extrema, este caso fue que Chris al sentir esa desesperación entre elegir estar con la amante, que es Nola, o seguir con estatus que le estaba dando al casarse con Cloe, y pertenecer a una familia adinerada, fue el hecho de matar a Nola, para poder seguir manteniendo el mismo estatus y el mismo nivel de vida. Esto también se desprende del hecho del que el protagonista no lograr valorar las consecuencias que llegan a tener determinado actos cuando reaccionamos por impulso, por desesperación.....y otro problema es que los crímenes se resuelven inculcando a personas inocentes, ajenas a la problemática que se estaba generando (...)”.(Equipo 8)*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a de las razones que originan los problemas planteados por el director.

*No se observó*

## **Dimensión: hechos, datos y evidencias**

- ❖ No apto: Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film.

*No se observó*

- ❖ Apto: Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film.

Ejemplos:

*“(...) es que la película en sí fue creada gracias a la novela de un amigo de él, Stephen King”. (Equipo 1)*

*“(...) el director, una de sus experiencias por las que se animó o por lo que decidió hacer esta película, es porque su papá duró, él fue corredor de bolsa, 50 años, 50 años duró ahí en la bolsa, y el creció con eso, entonces de ahí le nació hacer...sabía cómo se manejaba todo eso y cómo era todo el ambiente ese...y su papá siempre le decía no había una buena película sobre eses tema, que por qué siempre los empresarios tenían que ser los malos de la película (...)”. (Equipo 2)*

*“(...) pues se basa en los hechos precisamente de la guerra fría, del conflicto de los países muy poderosos, Rusia y Estados Unidos por un enfrentamiento ideológico, también de la crisis de los misiles en Cuba, y también del miedo que se generaba de que podría generarse una Tercera Guerra Mundial, bien (...)”. (Equipo 4)*

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican los hechos, datos y evidencia que el director utiliza en el film y lo presentan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.

Ejemplos:

*“(...) también los directores para este documental hicieron entrevistas, fueron a corporaciones, mmm, entrevistaron a Michael Moore, que es un documentalista, director; a Noam Chomsky que es un lingüista, es uno de los pensadores más importantes contemporáneos, no; Milton Friedman, es un economista muy reconocido, hace poquito murió”.* (Equipo 3)

*“Esta película es un modelo o ejemplo de la década de los ochenta, donde los altos, este...financistas se dedicaban a comprar, vender y reestructurar a las empresas, y lo que les quedaba a los empleados era ver como sus propios puestos quedan en manos de estos financistas codiciosos, ¿no? (...)”.* (Equipo 7)

*“(...) pues como ya vimos, parte de lo que fue la guerra fría, de ahí se toman distintas teorías que fueron utilizadas, como lo es la teoría de los juegos, el dilema del prisionero, la teoría de la elección pública donde decía que, que el bien común no existía, que era como una utopía, no, que era muy difícil que los políticos encontraran lo que era conveniente para todas las persona. Mmmmm, el experimento psiquiátrico que les explicó mi compañera y termina con la llegada al poder de la señora Thatcher”.* (Equipo 9)

- ❖ Regular: Los estudiantes analizan y representan con imágenes los hechos, datos y evidencias que el director utiliza en el film. Además procuran información en contra para contrarrestarla o compararla con la presentada en el film.

*No se observó*

- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los hechos, datos y evidencias dentro de la información del film.

*No se observó*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión los hechos, datos y evidencias dentro de la información del film, pero no argumentan.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los hechos, datos y evidencias dentro de la información del film.

*No se observó*

### **Dimensión: inferencias**

- ❖ No apto: Los estudiantes no recuperan información de diferentes partes del film.

*No se observó*

- ❖ Apto: Los estudiantes recuperan información de diferentes partes del film.

Ejemplos:

*“(...) la película, ahh, ahora que nos enteramos que el papá trabajó en la bolsa y que pasó 50 años ahí, en la película, hay un personaje, no es importante, nomás está ahí...que desde que él llega a su trabajo, le dice: “hola te ves más joven”, y el personaje le dice, ey, “un día llegué aquí muy joven y me senté y tengo ya aquí 50 años sentado y mírame, osea, he estado en la misma oficina, en el mismo lugar. Yo deduzco que ahí está su papá, sabes cómo, ahí está su papá (...)”. (Equipo 2)*

*“(...) lo que Estados Unidos buscaba era no llegar a una Tercera Guerra Mundial, entonces Rusia por obtener un poder más que Estados Unidos, porque en ese tiempo Estados Unidos era la súper potencia, no. Lo que Rusia quería, era como se dice, estar siempre a la defensiva porque Rusia sabía que Estados Unidos también tenía misiles en Turquía, entonces lo que Rusia hacía era que se estaba preparando por si trataba de atacar o se hacía una guerra. Entonces cuando Estados Unidos se dio cuenta, ehh más que nada ehh, trató de llevar un liderazgo porque principalmente pensó lo que es en la humanidad, no. Pensó que si ocasionaba una Tercera Guerra Mundial, iba a haber muchas muertes, iba a haber crisis, entonces....Kennedy tenía un pensamiento diferente, osea, si por no hubiera sido, osea el mismo consejo de Kennedy le decía que la mejor opción era llegar por guerra, pero ¿qué fue lo que hizo Kennedy? Que él tenía otra ideología (...).” (Equipo 4)*

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican la información representándola con mapa conceptual o cuadro sinóptico. Ejemplo:

*“(...) empieza entrevistado a varios financieros de Estados Unidos importantes, a financieros, pues a personas que sabían de este tema para llegar a un acuerdo de qué era lo que estaba pasando, porqué estaba pasando y cómo (...) menciona mucho. Me llamó mucho la atención lo que son los créditos suprime, los créditos suprime, son créditos que empezó a dar mucho auge porque tenían algo malo escondido (...) de hecho en el 2007 empezaron a darse cuenta y comenzaron a quebrar tres bancos muy importantes de Estados Unidos, de hecho en el 2008 Barack Obama ayudó a estos bancos....otro tema que menciona también son los altos salarios de la industria financiera...menciona mucho también lo de las escuelas de Estados Unidos (...) fue*

*muy extraño ahí, porque al presentarse la crisis la gente no dejaba de ir a la escuela (...)"*. (Equipo 11)

- ❖ Regular: Los estudiantes interpretan la información representándola con imagen, y predicen escenarios. Ejemplo:

*"Como mis compañeras mencionaban, las corporaciones son como psiquiátricas, en este film, pues, los autores tratan de hacer un diagnóstico psiquiátrico. Aquí traigo algunos ejemplos que se los voy a explicar, dice que "hay una cruel indiferencia por los sentimientos de los demás" en el film, mencionaba que en la época antigua (...) Otro ejemplo es "la incapacidad de mantener relaciones duraderas", en el film mencionaba que por ejemplo, enriquecen a un país y lo hacen que eleven los salarios, pero ya cuando ven que está al tope de los salarios....Otro es el "temerario desprecio por la seguridad de los demás" que viene siendo la petroquímica. En la película se mencionaba que muchas empresas manejan químicos, donde las personas no saben qué es lo que va a pasar (...) La otra es "la falsedad que tienen de engañar de hacer sentir a los demás para conseguir un beneficio" es como mencionaba mi compañera Flor de la vacuna de la hormona, mmm me comentaban ellas que en Japón se hace lo mismo con los pollos de Kentucky (...)"*. (Equipo 3)



- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten juicios sobre la validez de la información presentada en el film sin contrastarla con otras fuentes.

*No se observó*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten juicios sobre la validez de la información presentada en el contrastándola con otras fuentes, pero sin argumentar.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sobre la validez de la información presentada en el film y contrastada con otras fuentes.

*No se observó*

### **Dimensión: estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones**

- ❖ No apto: Los estudiantes no identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film. Ejemplos:

*"(...) que la base de todo poder es la información". (Equipo 2)*

*"(...) no vamos asumir un estereotipo, osea, nada más se da un punto de vista crítico y analítico, donde se toman en cuenta el impacto de las corporaciones hacia el ambiente, mmm y hacia las personas y la economía". (Equipo 3)*

- ❖ Apto: Los estudiantes identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film. Ejemplos:

*“(...) bueno, está la autoridad (...) que se supone que debería ser una persona o personas que cuidan a los reos, sin embargo, ahí no. Maltrataban a los presos, los humillaban, los golpeaban, y si con esos golpes se morían los desaparecían... como si ellos hubieran tenido la culpa”. (Equipo 1)*

*“(...) pues en el film todo es relacionado a la política y a lo social (...)”. (Equipo 9)*

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan en con un cuadro sinóptico o mapa conceptual. Ejemplo:

*“Algo que me llamó la atención es la marca diferencia en de las clases sociales y al respecto encontré un artículo sobre las clases sociales que se dan en el Reino Unido. Es una investigación realizada por la escuela Económica de London...dice que actualmente existen 7 clases sociales en el Reino Unido. A continuación les presento el esquema que representa esas clases. Donde élite<sup>16</sup> es la clase más alta en donde dice que (...)”. (Equipo 8)*

- ❖ Regular: Los estudiantes explican y representan en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan con imágenes. Ejemplo:

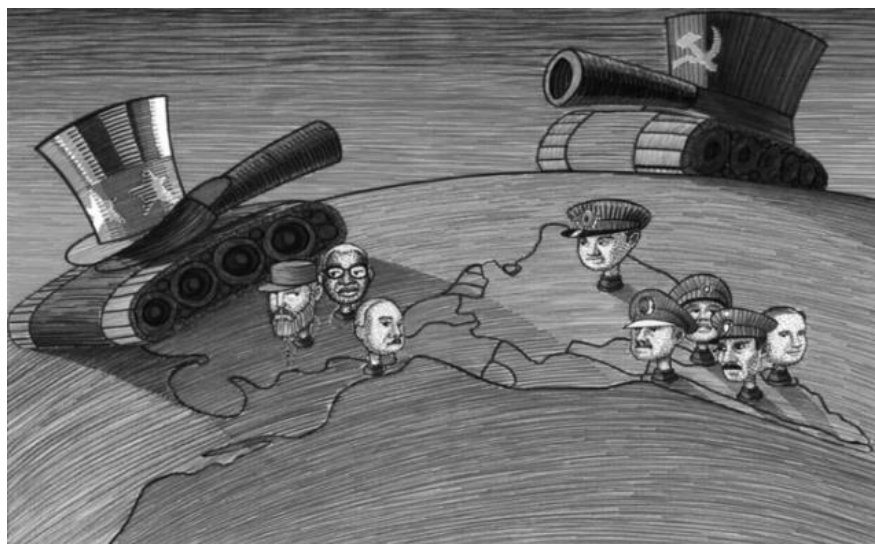
*“(...) aquí al ser una guerra se consideran todos los estereotipos, político porque se hace una guerra entre Estados Unidos y Rusia, osea, son gobiernos que están compitiendo por eso es político y social.....el capitalismo en Estados Unidos el*

---

<sup>16</sup> Los estudiantes complementan la información obtenida en la red a través del periódicos ABC.es con el artículo “De las étiles al precariado, las siete clases sociales de la nueva Gran Bretaña”. <http://www.abc.es/sociedad/20130403/abci-siete-clases-201304031119.html>



*marxismo en Rusia, pero también entra el socialismo...de hecho la gente se manifestaba enfrente a la Casa Blanca, para hacer, con carteles para, que No a la guerra". (Equipo 4)*



- ❖ Bueno: Los estudiantes opinan sobre los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film sin comprender que son ideas y emociones sociales.

Ejemplo:

*"(...) en lo cultural, puedo decir, la pasión que tienen por el deporte, por el béisbol en Estados Unidos y cómo se manejan millones y millones de pesos dentro de los equipos, y el...estereotipo, por ejemplo el ayudante de Billy Beane, elige a los jugadores mediante una tabla estadística, es que él es economista, y en base a estadística, elige a los buenos jugadores, y en su mayoría son jugadores que toda la liga los hacía a un lado, ya sea por problemas familiares, problemas de drogas o habían estado lesionados. Entonces ya los veían como a jugadores que les costaban baratos por lo que ya se dio, entonces en la liga no los elegían por eso, porque tenían una reputación (...)"*. (Equipo 7)

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten juicios sobre los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film comprendiendo que son ideas y emociones sociales, pero sin argumentar.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film sin comprendiendo que son ideas y emociones sociales.

*No se observó*

### **Dimensión: conceptos clave**

- ❖ No apto: Los estudiantes no identifican los conceptos necesarios para comprender el film.

*No se observó*

- ❖ Apto: Los estudiantes identifican los conceptos necesarios para comprender el film. Ejemplos:

*“Nosotros pensamos que tener conocimientos de términos financieros y contables. Aquí presentamos algunos ejemplos porque son los que más se mencionan en la película y se dicen muchos más, no. En sí los conceptos son el Balance y los Estados de Flujo. Porque son los que más les están dando vuelta todo el tiempo...porque hablan de los balances maquillados, también sobre los sistemas contables ocultos, y todas esas cosas, no”. (Equipo 5)*

*“Los conceptos clave para comprender el film son la perseverancia, la incertidumbre y los sueños. La perseverancia por Billy Beane, que es el manager, quiere llegar, o sea se establece un objetivo y lo quiere cumplir a como sea, a como dé lugar, porque él cuando estaba joven era jugador, pero al momento de estar ya en las grandes ligas, no les funcionó y fracasó (...)”. (Equipo 7)*

*“Los conceptos clave para comprender el film son primero, pues la libertad, no, que es la facultad natural que tiene el hombre para lograr de una manera de otra y por lo que es responsable de sus actos. El otro concepto es la guerra, que es la lucha entre dos o más naciones o bandos de una misma nación. La otra es el capitalismo que el régimen económico con el predominio en el capital como elemento de producción y creador de riquezas sin intervención del estado. La siguiente palabra es el egoísmo (...)”. (Equipo 9)*

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican los conceptos clave para comprender el film y los representan en un cuadro sinóptico o mapa conceptual.

*No se observó*

- ❖ Regular: Los estudiantes explican los conceptos clave para comprender el film y los representan con imágenes. Ejemplos:

*“(...) Bueno, los conceptos que podemos encontrar, como ya lo hemos mencionado, es la amistad, la perseverancia, de alguna manera, el estado que él tenía, era seguir adelante a pesar de las injust... circunstancias que él vivía, verdad, dentro de la cárcel porque fue una persona que vivió abuso, ehh golpes, ehh pues los molestaban los otros compañeros porque de alguna manera era una persona débil”. (Equipo 1)*

*“(...) los conceptos que nosotros consideramos más importante son: el dinero, las finanzas, el poder, la bolsa de valores, la avaricia, la codicia, la ambición, la traición, la familia, la venganza”. (Equipo 2)*

*“(...) los conceptos para comprender el film son: son corporación, capitalismo, oligarquía, liderazgo, responsabilidad social, sustentabilidad, fascismo y privatización (...) Según la Real Academia Española, una corporación es una organización que es creada por un grupo de personas y que son gobernadas por ellas mismas (...) El capitalismo es (...) “. (Equipo 3)*



*“Bueno pues, los conceptos clave para comprender el film están dados por: liderazgo, ambición, negociación y competencia. Liderazgo<sup>17</sup> es, es la habilidad que tiene una persona de influir en otra en un sentido, es decir, influir en una persona. Ambición sería del deseo del poder, de la riqueza. Negociación, pues aquí es mmmm,*

---

<sup>17</sup> Para definir el concepto de liderazgo los estudiantes se apoyan en un video de YouTube titulado “Palabras de liderazgo”, <http://www.youtube.com/watch?v=yW436uyjM0c>

*es un proceso en que las partes interesadas tienen que (...) llegar a resolver un conflicto. Y la competencia, pues en este caso pues se dio una lucha (...)"*. (Equipo 4)



- ❖ Bueno: Los estudiantes opinan sobre los conceptos clave para comprender el film sin compararlos con otras fuentes.

*No se observó*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten juicios sobre los conceptos clave para comprender el film comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos los conceptos clave para comprender el film comparándolos con otras fuentes.

*No se observó*

### **Dimensión: conceptos vinculados a su carrera**

- ❖ No apto: Los estudiantes no pueden inferir en el film conceptos relacionados con su carrera.

*Se observa que los estudiantes no infieren y/o no expresan los conceptos que se relacionan con sus carrera. (E7)*

*Se observa que los estudiantes no infieren y/o no expresan los conceptos que se relación con su carrera. (E8)*

*Se observa que los estudiantes no infieren y/o no expresan los conceptos que se relacionan con su carrera. (E9)*

- ❖ Apto: Los estudiantes pueden inferir en el film conceptos relacionados con su carrera.

*“(...) de hecho los conceptos relacionados con nuestra carrera son los que ya hemos mencionados el Balance y el Estado de flujo (...)”. (Equipo 5)*

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican los conceptos que encontraron en el film relacionados con su carrera y los representan con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.

*No se observó*

- ❖ Regular: Los estudiantes combinan los conceptos relacionados con su carrera que encontraron en el film y los representan con imágenes.

Ejemplos:

*“Los conceptos relacionados con nuestra carrera son finanzas, liderazgo y bolsa de valores...para definir el dinero los representamos con los siguientes videos: el poder del dinero 1, Líderes del mundo y Openbank ¿Qué es una acción?<sup>18</sup> Pues mmm,*

---

<sup>18</sup> Los alumnos utilizan tres videos para referirse a los conceptos encontrados en el film: El poder del dinero, <http://www.youtube.com/watch?v=ykBljgxpSzI>, Líderes del mundo,

*pues eso mismo no? (...) tanto a los contadores como administradores, por ejemplo el tema de las finanzas es el tema principal aquí, no lo que nos sale a nosotros en la profesión, por otro lado, todo esto que estuvimos repitiendo de la codicia y todo eso, pues nosotros en nuestros trabajos pues debemos buscar hacer las cosas simplemente bien, porque nosotros estando en este ámbito de...por ejemplo los contadores o administradores de por ejemplo una empresa...que por querer tener más<sup>19</sup>, nos lleve a hacer cosas que son ilegales (...)*". (Equipo 6)

*"(...) y cuáles son y cómo se relacionan los conceptos con nuestra carrera pues, tenemos a la ética, la administración y la economía. La ética con la administración se relacionan, pues de acuerdo a los principios de la ética del plano de la administración es todo aquello que trata de conductas morales, de lo que es permitido y lo que no. La economía y la administración analizan conjuntamente las políticas monetarias, crediticias y bancarias que toman en cuenta la inversión extranjera y el comercio internacional (...)*". (Equipo 11)

- ❖ Bueno: Los estudiantes opinan sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera sin compararlos con otras fuentes.

Ejemplos:

*"Los conceptos relacionados con nuestra carrera de Contador Público son la corrupción, la ética y la evasión fiscal. Pues, ¿cómo se relaciona la ética profesional, con la corrupción y la evasión fiscal? Claramente para encubrir una práctica de*

---

[http://www.youtube.com/watch?v=cTnj\\_F3tqac](http://www.youtube.com/watch?v=cTnj_F3tqac), y Openbank, qué es una acción, [http://www.youtube.com/watch?v=Q8\\_DA-sj\\_14](http://www.youtube.com/watch?v=Q8_DA-sj_14)

<sup>19</sup> Para ilustrar la avaricia, los estudiantes se apoyan en el video encontrado en YouTube y titulado "Agujero Negro: Prisionero de su propia avaricia", <http://www.youtube.com/watch?v=A79SOax4kNM>

*corrupción, pues tiene que existir una falta de ética, una persona que no le interese lo que los demás pasan o pasan por encima de sus derechos, de maltratar a las personas (...) y otro caso que podemos encontrar, pues una persona que no tiene ética profesional, incurre en la evasión fiscal". (Equipo 1)*

*"(...) con el concepto de ambición, pues nosotros siempre somos muy ambiciosos, en querer siempre tener más, o sea, aunque, hay ambiciosos así tampoco hay muchos que dicen: "ay pues lo que venga, no". Pero igual, yo me imagino que todos como estudiante de un grado de nivel más de educación, o un nivel más licenciatura, esperan una superación, no, una ambición a no quedarnos sólo con la licenciatura, sino esperar más a lo que es, no sé, una maestría, o prepararnos más, ser ambiciosos en el aspecto ya laboral (...)"*. (Equipo 4)

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten juicios sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar. Ejemplo:

*"Nosotros creemos que los conceptos relacionados a nuestra carrera de Administración son el capitalismo, responsabilidad social y publicidad engañosa. El capitalismo se define como un sistema político, económico y social que se basa en que un grupo de personas, en este caso las corporaciones, tiene el poder de adquirir capital con eso poder producir, no. Nosotros relacionamos mucho con las corporaciones porque las corporaciones se mueven en este sistema y por ejemplo, por sólo lograr sus objetivos, las corporaciones, emiten publicidad engañosa sólo para*



*obtener sus ganancias y también pues, dejando a un lado la responsabilidad social<sup>20</sup> (...)*". (Equipo 3)

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera comparándolos con otras fuentes.

*No se observó*

### **Dimensión: implicaciones**

- ❖ No apto: Los estudiantes no identifican qué pretende hacer pensar el film.

*No se observó*

- ❖ Apto: Los estudiantes identifican qué pretende hacer pensar el film.

Ejemplo:

*"Más que nada, el autor en esta película busca mostrar, como ya les habíamos dicho horita, eh, busca mostrar desde la perspectiva de los Estados Unidos, el punto de vista de cómo vieron ellos el movimiento de la crisis de los misiles en la isla caribeña, ¿no? (...) Alex Gibney busca mostrar un aspecto de la realidad mostrar de forma audiovisual (...) busca mostrar la otra cara del sueño americano". (Equipo 4)*

---

<sup>20</sup> Los estudiante para reforzar la idea de responsabilidad social se apoyan con un video en YouTube titulado "ISO 26000 - Responsabilidad Social", <http://www.youtube.com/watch?v=rxsKFYeAN40>

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican qué pretende hacer pensar el film y lo representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.

*No se observó*

- ❖ Regular: Los estudiantes explican cómo el film se relaciona con otros textos (o películas) y lo representan con imágenes. Ejemplos:

*“(...) Nosotros encontramos relación con la película de “El padrino” pero en la cuestión de cómo en influye Gekko en la vida de Bud, igual cómo el Padrino influyó toda la vida a ese señor, todos sus hijo, pues ahí (...) Bueno, otra película con la encontramos relación es “En busca de la felicidad”, en ambas los dos eran corredores de bolsa, los dos protagonistas tenían el mismo fin, se escucha muy tonto pero los dos querían llegar a su felicidad, a su satisfacción personal (...)”. (Equipo 2)*

*“La relación que vimos está en una película que se llama Resident Evil (Corporación Umbrella) que es de una corporación ficticia que como en la corporaciones reales sólo quieren conseguir sus objetivos, y trata de que esta corporación esparce un virus donde no le importa el daño que hace a las personas y las personas afectadas que mueren, reviven pero sin conciencia, sólo quieren comer carne. Aquí presentamos el tráiler<sup>21</sup>. Y también con una canción que se llama Psicología al día, de un grupo que se llama Buena Fe, vamos a poner un pedazo de*

---

<sup>21</sup> Los alumnos establecen relaciones con varios elementos: una película y para ello presentan el tráiler Resident Evil : Venganza, <http://www.youtube.com/watch?v=Whk4Jkc9gDI> ; un canción, Psicología al día, [http://www.youtube.com/watch?v=2XRBHTk\\_w1E](http://www.youtube.com/watch?v=2XRBHTk_w1E); y con un documental, Lets Make Money, <http://www.youtube.com/watch?v=NETxzILPokw>

la canción. También encontramos relación con otro documental de Erwin Wagenhofer, *Let's Make Money* que trata sobre la crisis del 2008 y los movimientos sociales mundial". (Equipo 3)

"(...) el autor, el director lo que busca mostrar en sus films es como mostrar la cruda realidad de la política y de los social....nosotros relacionamos el film con tres películas. Primero con "Una mente maravillosa"<sup>22</sup>, porque el que estaba relacionado, mm bueno la película es en base a Nash, que es uno de los investigadores que se encuentran dentro del documental, entonces él fue el que fue contratado para la guerra fría que puso como experimento la teoría de los juegos, esta película es su vida desde que era estudiante hasta que fue contratado y hasta después de la guerra fría. La otra es el "Diario de Ana Frank", a lo mejor muchos leímos este libro cuando estábamos en la primaria o en la secundaria, que es el diario de una niña judía, en sí... ella está en su adolescencia y lo que quería la familia de ella y sus amigos que estaban resguardados en esa casa, pue era la libertad y poder seguir su vida normal. Y el otro es de la película "Valiente" donde es la historia de una adolescente que busca su propia libertad y la felicidad". (Equipo 9)

- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar.

No se observó

---

<sup>22</sup> Las relaciones que establecen los estudiantes es con dos películas de las que presentan sus trailers: "Una mente maravillosa", [http://www.youtube.com/watch?v=h\\_B16qD89aM](http://www.youtube.com/watch?v=h_B16qD89aM); y "Valiente", <http://www.youtube.com/watch?v=0t4uTlcsJl4>

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar, pero no argumentan.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar.

Ejemplos:

*“El enfoque que se ve en la película es la corrupción penitenciaria y la evasión fiscal. En sí, la evasión fiscal, es pues no incurrir en la obligación, no... Del pago de impuestos, ehh. En la película encontramos cómo un guardia recibe una herencia y él no quería pagar el ISR por concepto de la herencia y entonces Andy le propuso que porque no le donaba o más bien le regalaba ese dinero a su esposa si tanto confiaba en ella y el señor no le quiso hacer caso... pero después el director se enteró y lo hizo parte de él, de su gremio de ahí financiero, entonces, la comprobación de ingresos que entraban a beneficio del reclusorio, pues no se iban a beneficio del reclusorio nada, crearon una persona, una cuenta de una persona por donde metían los ingresos, entonces, ahí entraba la evasión fiscal porque no pagaban lo que debería de ser de impuestos (...). (Equipo 1)*

*“(...) el film muestra la manera en cómo se manejan en la bolsa de valores, todo lo que hacen para seguir en ese mundo, todo lo que son capaces de hacer. Por ejemplo... nosotros relacionamos esta película (Wall Street 2) con la película “La decisión más difícil”...porque Gordon Gekko era una persona muy egoísta que no le importaba a quién estaba afectando con tal de conseguir lo que él quería.....no se*

*vieron la película... Cameron Díaz en esta película (La decisión más difícil) tiene una hija que está enferma, entonces lo que ella hace es que tiene otra hija que es como un proyecto, hace todo lo posible para esa hija sea perfecta para que pueda donarle, hay...no me acuerdo... pero es para que su otra hija se recupere de la leucemia, entonces, no le importa cómo le está afectando a su niña que es muy chiquita (...)"*. (Equipo 6)

### **Dimensión: puntos de vista**

- ❖ No apto: Los estudiantes no identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film. Ejemplos:

*Se observa que los estudiantes no identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema del film. (Equipo 1)*

*Se observa que los estudiantes no identifican el punto de vista desde el cual está abordando el problema el film. (Equipo 8)*

- ❖ Apto: Los estudiantes identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film. Ejemplos:

*"(...) pero igual es de política la película (...) .habla de gente de poder, siempre se guía a personas que algún momento fueron líderes". (Equipo 2)*

*"(...) los autores también llegan a la conclusión de que desde un punto de vista como persona ya una corporación tiene un trastorno psicópata, ya que, bueno un psicópata, es alguien que no le importa no, lo que pasa a su alrededor sino que busca su bienestar propio, sin importar a quién le puede llegar a afectar". (Equipo 3)*

*“(...) pues el autor parte del supuesto de que en base a estadísticas se puede elegir a un buen equipo (...)”.* (Equipo 7)

- ❖ Bajo: Los estudiantes explican que el tema o problema presentado por el film puede abordarse desde diferentes puntos de vista y lo esquematizan a través de un mapa conceptual. Ejemplo:

*“(...) el director de la película se identifica en lo que realmente pasó desde la perspectiva de la Casa Blanca, no, de Estados Unidos porque también desde la perspectiva de Cuba y desde la perspectiva Rusa, entonces el autor se basó en los que fue la perspectiva de los Estados Unidos”.* (Equipo 4)

- ❖ Regular: Los estudiantes explican que el tema o problema presentado por el film puede abordarse desde diferentes puntos de vista y lo esquematizan a través de un mapa mental.

*No se observó*

- ❖ Bueno: Los estudiantes emiten opinión sin comprender las diferentes posibilidades de análisis del problema abordado en el film.

*No se observó*

- ❖ Muy bueno: Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de diferentes posibilidades de abordaje del problema presentado en el film, pero no argumentan.

*No se observó*

- ❖ Excelente: Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a otros puntos vistas desde los cuales se puede comprender la problemática presentada por el film.

*No se observó*

### **Presencia de las categorías**

El recuento de las categorías anteriores nos proporciona la siguiente información:

El gráfico 66, nos muestra la habilidad crítica de los alumnos en relación a determinar el propósito del director del film. En este sentido encontramos que no se registran *No aptos*, el 45% es para *Aptos*, es decir, que los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film. El 27% es para la subcategoría *Bajo*, es decir, que los estudiantes explican el propósito explícito del director y lo representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Cuando los estudiantes deducen el propósito implícito del director del film y lo representan con imágenes, se consideran dentro de la categoría Regular y ocupa el 18%. No se registran *Bueno* ni *Excelente*, sin embargo, como *Muy buenos* tenemos al 9% de los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión del propósito pero no argumentan.

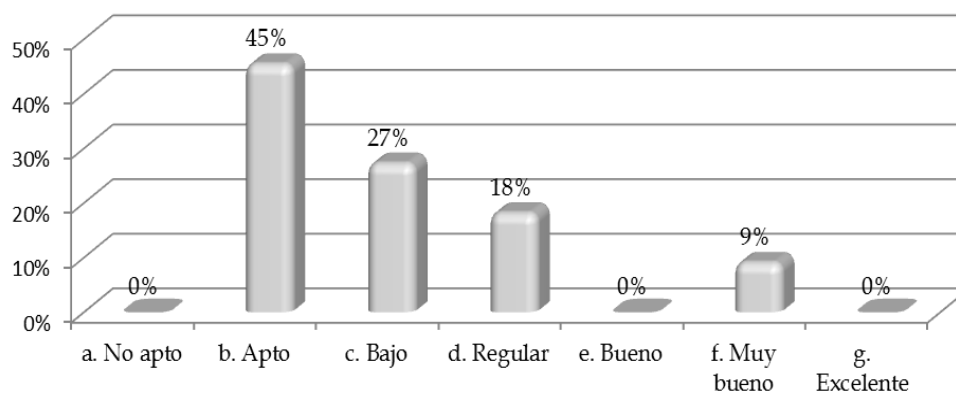


Gráfico 66. Propósito del director del film

El gráfico 67 muestra la representación de la competencia medial y crítica con relación a valoración de las características del autor.

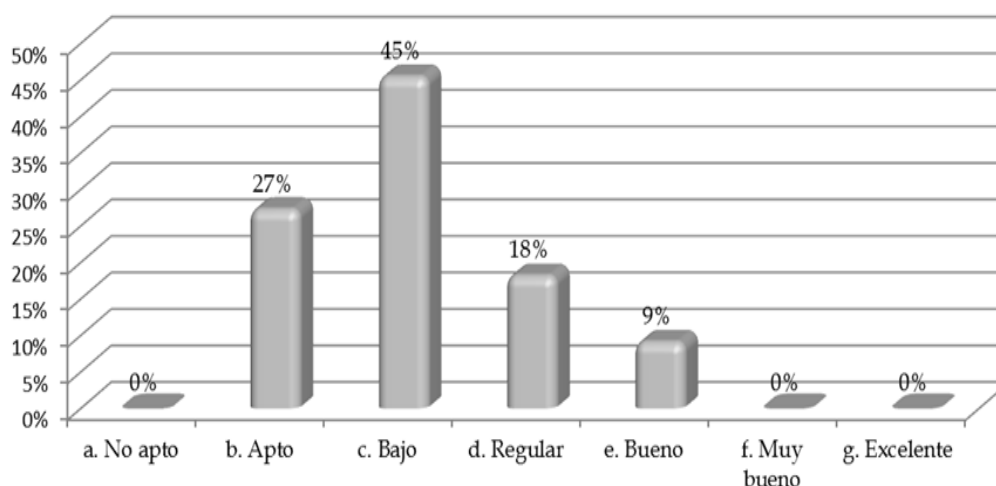
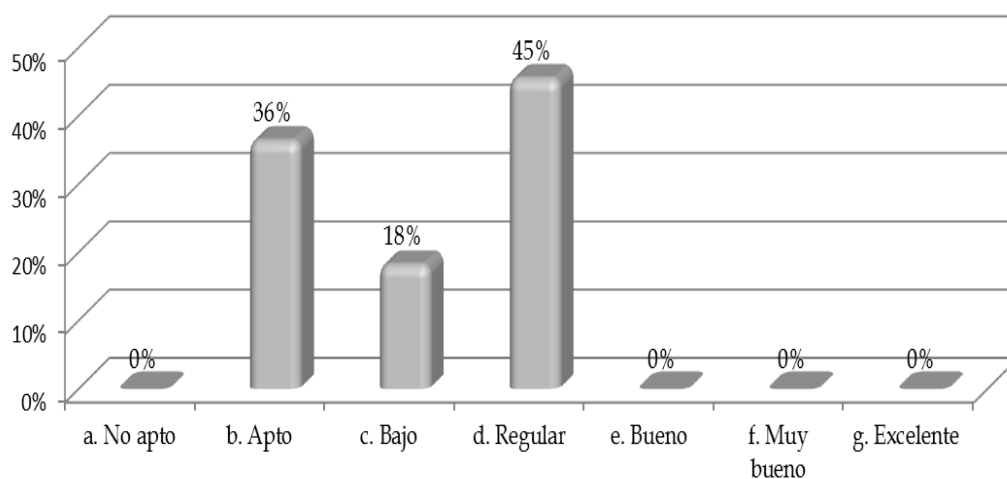


Gráfico 67. Valoración de las características del director del film

Así, podemos observar que hay tres subcategorías que no se registran: *No apto*, *Muy bueno* y *Excelente*. Por otro lado, el 27% es para *Apto*, es decir, que los estudiantes identifican las características del director (nombre, biografía e imagen social). El 45% de los alumnos se encuentran en *Bajo*, es decir, reconocen otros films que ha realizado el director y los esquematizan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. La subcategoría *Regular*, ocupa el 18% y se refiere a que los

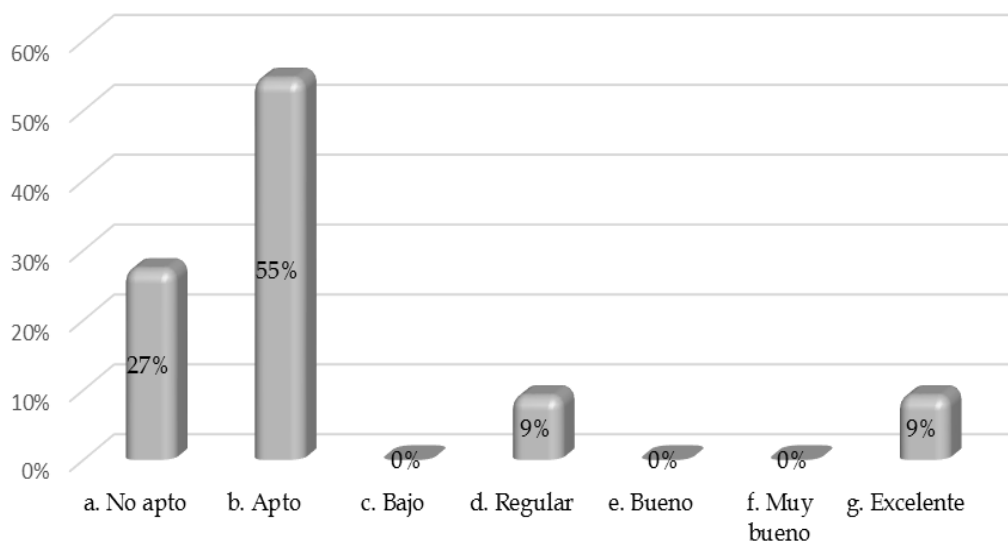


estudiantes categorizan los tipos de films que hace el director y los representa con imágenes. El 9% de los estudiantes son *Buenos*, es decir, cuando emiten opinión sobre el director del film sin comprensión de sus características.



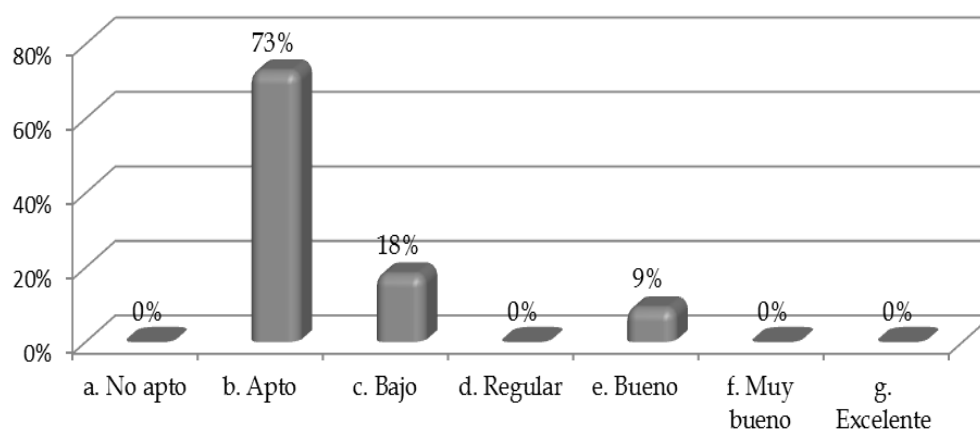
**Gráfico 68 Referencias a la realidad**

El gráfico 68, representa la habilidad de los estudiantes para asociar en el film referencias a la realidad. En esta categoría encontramos que las subcategorías de *No apto*, *Bueno*, *Muy bueno* y *Excelente*, no presentaron registro. Sin embargo, en el nivel de *Apto*, tenemos al 36%, es decir, que los estudiantes identifican las referencias a la realidad. El 18% corresponde al nivel *Bajo*, es decir, cuando los estudiantes explican las referencias a la realidad y las representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Por último, el nivel de *Regular*, ocupa el 45%, y se refiere a los estudiantes extrapolan las referencias a la realidad con alguna situación de su contexto y la representan con imágenes.



**Gráfico 69. Posicionamiento del director**

La habilidad para analizar el posicionamiento del director se puede visualizar en el gráfico 69. De esta forma podemos analizar que el 27% de los alumnos se encuentran en el nivel de *No apto*, es decir, que los estudiantes no identifican el posicionamiento del director. El 55% de los estudiantes se encuentran en el rango de *Apto*, cuando identifican el posicionamiento del director. El 9% de los estudiantes se ubican en el nivel de *Regular*, es decir, cuando representan con imágenes el posicionamiento del autor. El nivel de *Bueno* es para los estudiantes cuando emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en la postura del director, el 9% de ellos se encuentran en este nivel. También se observa que los niveles: *Bajo*, *Muy bueno* y *Excelente* no presentan registro.



**Gráfico 70. El problema**

Los estudiantes críticos reconocen que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder alguna pregunta o solucionar algún problema. Esta habilidad la podemos apreciar en el gráfico 70 donde algunos niveles de la competencia como lo son *No apto*, *Regular*, *Muy bueno* y *Excelente*. Cabe destacar que durante la observación se apreció que el 73% de los alumnos tuvieron una valoración de *Apto*, es decir, que los estudiantes identifican el problema planteado de manera explícita por el director. Cuando los estudiantes explican el problema planteado de manera explícito por el director y lo muestran a través de mapa conceptual o cuadro sinóptico, corresponde a un nivel *Bajo* y está representado por el 18%. Por último, sólo el 9% de los estudiantes se ubicaron en el nivel de *Bueno*, es decir, que los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en los problemas planteados por el director.

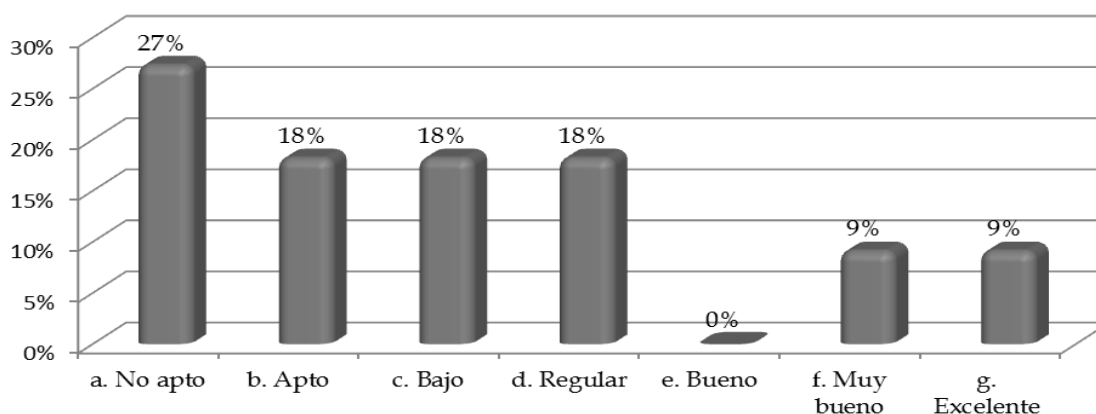


Gráfico 71. Características del problema

Una vez identificado el problema, los estudiantes reflexionan sobre las características de dichos problemas, aspecto que podemos apreciar en el gráfico 71.

El 27% de los estudiantes presentaron un nivel de *No apto*, es decir, los estudiantes no identifican la complejidad del problema planteado en el film. Con el 18% tenemos tres niveles: *Apto*, los estudiantes identifican la complejidad del problema planteado en el film; *Bajo*, los estudiantes explican la complejidad del problema planteado en el film y la representan con un cuadro sinóptico o mapa conceptual; y, *Regular*, los estudiantes reflexionan sobre las razones de los problemas planteados y los representan con imágenes. El nivel de *Muy bueno* fue observado en el 9% de los casos, esto es, cuando los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de las razones que originan los problemas planteados por el director, pero no argumentan. Por último, y también con el 9% de las observaciones tenemos a estudiantes en el nivel de *Excelente*, es decir, que fundamentan con argumentos sus juicios en relación a de las razones que originan los problemas planteados por el director.

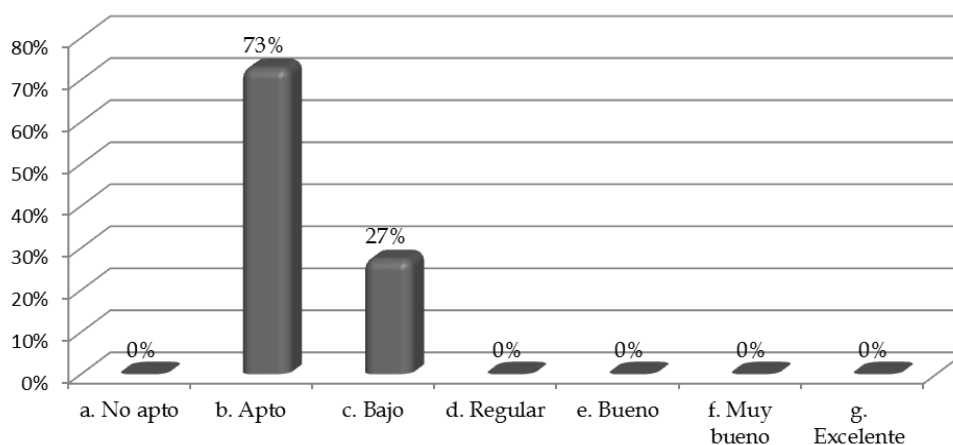


Gráfico 72. Hechos, datos y evidencias

Reconocer que todo pensamiento está basado en hechos, datos y evidencias se configura como una forma de ser críticos. En el gráfico 72, podemos observar los niveles de competencia que alcanzaron los estudiantes en esta habilidad. Así, cuando los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film, son considerados como *Aptos*, nivel representado por el 73% de ellos. Por otra parte, el 27% restante son considerados dentro del nivel *Bajo*, es decir, cuando los estudiantes explican los hechos, datos y evidencia que el director utiliza en el film y lo presentan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico. Los niveles de *No apto*, *Bajo*, *Regular*, *Bueno*, *Muy bueno* y *Excelente* no presentaron registro.

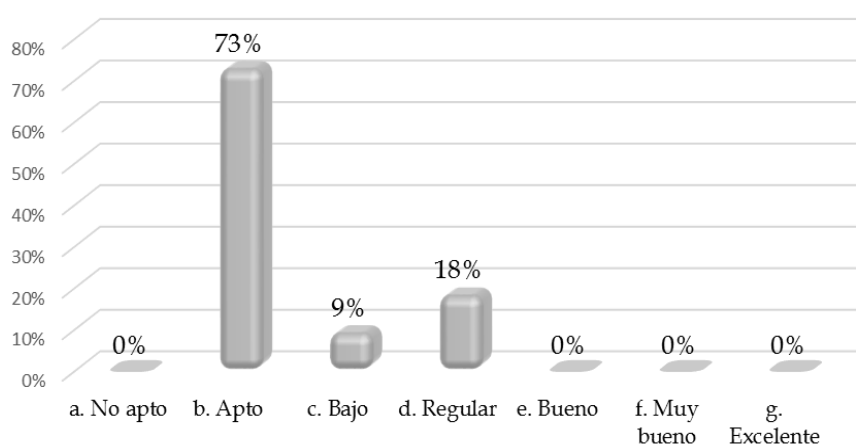
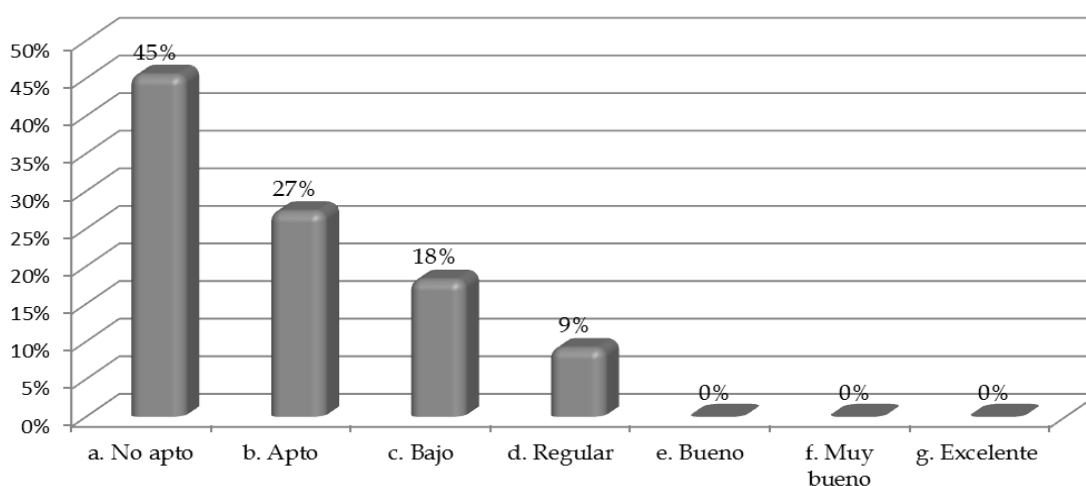


Gráfico 73. Inferencias

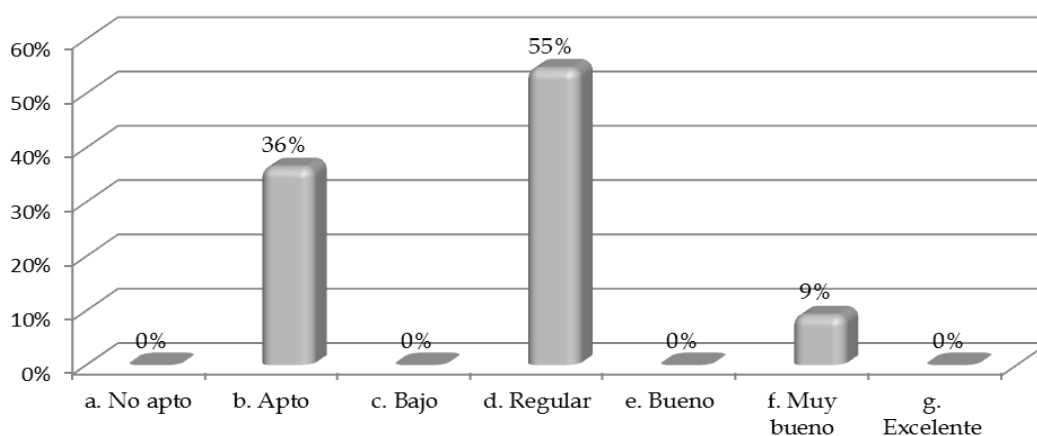
En el gráfico 73, observamos cómo los estudiantes recuperan y complementan información para la creación de conocimiento a partir del visionado del film. Dentro de los niveles establecidos, el 73% es para *Apto*, es decir, que los estudiantes recuperan información de diferentes partes del film. El 9% es para el nivel *Bajo*, cuando los estudiantes explican la información representándola con mapa conceptual o cuadro sinóptico. Por último, el 18% es para el nivel de *Regular*, es decir, que los estudiantes interpretan la información representándola con imagen, y predicen escenarios. Los niveles de *No apto*, *Bueno*, *Muy Bueno* y *Excelente*, no presentaron registro.



**Gráfico 74. Estereotipo, prejuicios, tendencias y distorsiones**

El gráfico 74 permite apreciar la forma en que los estudiantes descubren los estereotipos, prejuicios y distorsiones presentados en el film con el fin de completar la postura del director. De esta forma, el 45% de ellos se encuentran en el nivel de *No apto*, es decir, no identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film. El 27% de los estudiantes se ubica en el nivel de *Apto*, identificando los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film. Con

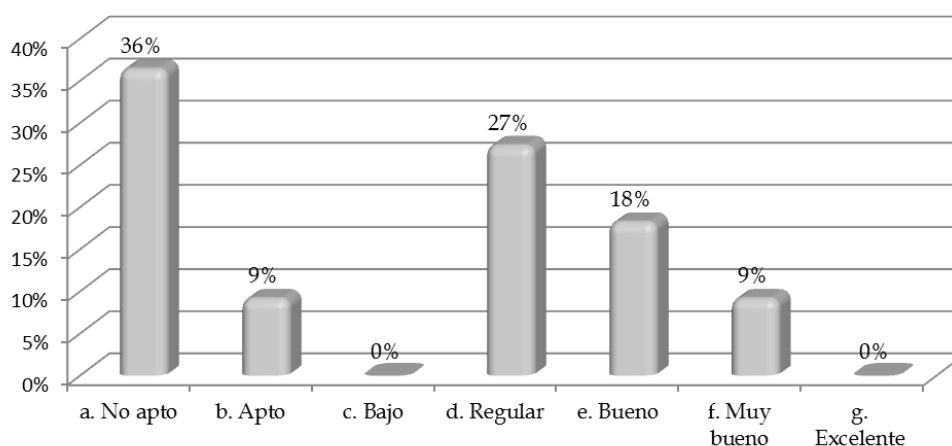
el 18% encontramos a aquellos estudiantes que explican en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan en con un cuadro sinóptico o mapa conceptual, estos se encuentra en el nivel Bajo. Como Regular son considerados el 9% de los estudiantes, siendo aquellos que explican y representan en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan con imágenes. Las categorías de *Bueno*, *Muy bueno* y *Excelente* no presentaron registro.



**Gráfico 75. Conceptos clave**

Los estudiantes que ejercitan la criticidad reconocen que todo pensamiento se expresa mediante concepto e ideas. Un pensamiento es claro, profundo, relevante y realista de acuerdo a los conceptos e ideas que lo conforman. De esta forma el gráfico 75 destaca la forma en que los estudiantes reconocen dichos conceptos en el film. Con el 36% tenemos el nivel de *Apto*, es decir, cuando los estudiantes identifican los conceptos necesarios para comprender el film. En el nivel de *Regular*, se encuentran el 55% de los estudiantes, esto quiere decir que los estudiantes explican los conceptos clave para comprender el film y los representan con imágenes. Por último, sólo el 9% de los casos se ubican en el

nivel de *Muy bueno*, es decir, los estudiantes emiten juicios sobre los conceptos clave para comprender el film comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar. Los niveles de *No apto*, *Bajo*, *Bueno* y *Excelente* no presentaron registro.

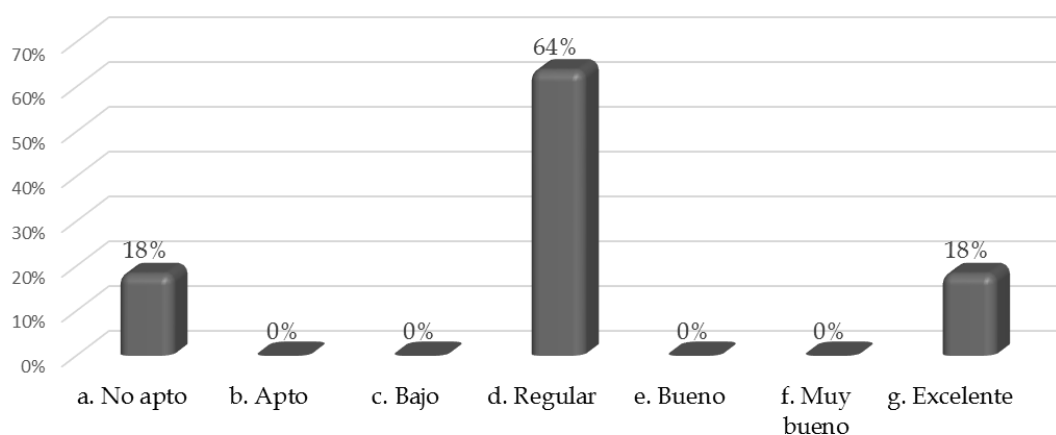


**Gráfico 76. Conceptos vinculados a la carrera**

Una vez que los estudiantes han reflexionado sobre los conceptos para comprender el film, el siguiente nivel es ver cuáles de los conceptos se pueden vincular con su área de conocimiento. En este sentido, en el gráfico 76, podemos ver que el 36% de los casos se ubica en el nivel de *No apto*, es decir, que los estudiantes no pueden inferir conceptos que se vinculen a su carrera. El 9% de los estudiantes se encuentra en el nivel *Apto*, cuando han podido encontrar y vincular conceptos planteados en el film y que se puedan relacionar con su profesión. El 27% de los estudiantes se ubica en el nivel *Regular*, es decir, los estudiantes combinan los conceptos relacionados con su carrera que encontraron en el film y los representan con imágenes. En el nivel de *Bueno* están el 18% de los estudiantes que opinan sobre los conceptos que encontraron en el film y que se

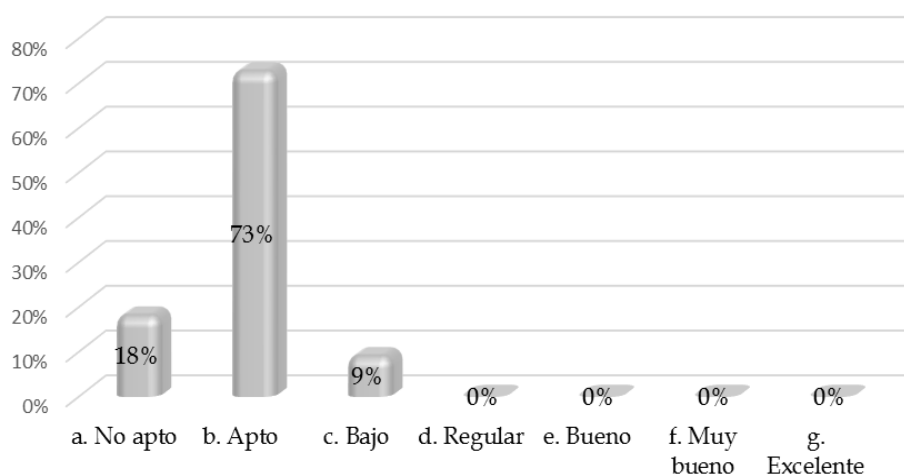


relacionan con su carrera sin compararlos con otras fuentes. En el nivel de *Muy bueno* están el 9% de los estudiantes que emiten juicios sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar. Los niveles de *Bajo* y *Excelente* no presentaron registro.



**Gráfico 77. Implicaciones**

En el gráfico 77 podemos observar cómo los estudiantes identifican lo oculto en el texto (film). Es decir, lo que está escondido, implícito y entre líneas, y que penetra directamente en nuestra mente. Así, en el nivel de *Apto*, se encuentra el 18% de los alumnos que identifican qué pretende hacer pensar el film. Como *Regular* se encuentra el 64% de los casos, y se refiere a los estudiantes que explican cómo el film se relaciona con otros textos (o películas) y lo representan con imágenes. Por último, el 18% de los estudiantes se encuentra en el nivel de *Excelente*, es decir, aquellos que fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar. Los niveles de *No apto*, *Bajo*, *Bueno* y *Muy bueno*, no presentaron registro.



**Gráfico 78. Puntos de vista**

El gráfico 78 muestra cómo los estudiantes reconocen el punto de vista desde el cual está abordado el film. Así, tenemos que en el nivel de *No aptos*, se encuentran el 18% de los estudiantes que no identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film. La mayoría, el 73% de los estudiantes se encuentran en el nivel de *Apto*, es decir, que pueden identificar el punto de vista desde el cual está abordado el problema en la película. Sólo el 9% de los estudiantes explican que el tema o problema presentado por el film puede abordarse desde diferentes puntos de vista y lo esquematizan a través de un mapa conceptual. Es decir, presentan un nivel *Bajo*. Los niveles *Regular*, *Bueno*, *Muy bueno* y *Excelente*, no presentan registro.

## 4.5 RELACIÓN DEL GÉNERO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO CON LA COMPETENCIA DIGITAL, MEDIAL Y DE LECTURA CRÍTICA HIPERTEXTUAL

### 4.5.1 Influencia del género

#### GUSTO DE LECTURA

*Tabla 71. Gusto por la lectura en función del género*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
P1. ¿Te gusta leer?	Femenino	.238	158	.000	.848	158	.000
	Masculino	.224	135	.000	.883	135	.000
2a. Periódicos	Femenino	.260	158	.000	.873	158	.000
	Masculino	.209	135	.000	.884	135	.000
2b. Revistas científicas	Femenino	.213	158	.000	.818	158	.000
	Masculino	.182	135	.000	.912	135	.000
2c. Libros de ficción	Femenino	.175	158	.000	.637	158	.000
	Masculino	.156	135	.000	.898	135	.000
2d. Comics	Femenino	.192	158	.000	.869	158	.000
	Masculino	.215	135	.000	.852	135	.000
2e. Poesía	Femenino	.168	158	.000	.900	158	.000
	Masculino	.212	135	.000	.858	135	.000
2f. Revistas comerciales	Femenino	.241	158	.000	.876	158	.000
	Masculino	.198	135	.000	.883	135	.000
2g. Libros no ficción	Femenino	.256	158	.000	.865	158	.000
	Masculino	.164	135	.000	.912	135	.000
2h. Blogs	Femenino	.198	158	.000	.898	158	.000
	Masculino	.171	135	.000	.905	135	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Como se observa, siendo todos los valores inferiores a los requeridos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, no se observan diferencias significativas para

un nivel de significancia de 0,05. Se procede a realizar la prueba de contraste de U-Mann Whitney.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>									
	P1. ¿Te gusta leer?	2a. Periódicos	2b. Revistas científicas	2c. Libros de ficción	2d. Comics	2e. Poesía	2f. Revistas comerciales	2g. Libros no ficción	2h. Blogs
U de Mann-Whitney	9569.000	9753.500	10044.500	10606.500	10511.000	7992.000	5963.000	8322.000	9280.000
W de Wilcoxon	18749.000	22314.500	22605.500	19786.500	23072.000	17172.000	15143.000	17502.000	18460.000
Z	-1.612	-1.351	-.895	-.083	-.221	-3.806	-6.717	-3.352	-1.974
Sig. asintót. (bilateral)	.107	.177	.371	.934	.825	.000	.000	.001	.048

a. Variable de agrupación: Sexo

Como puede observarse, *el gusto por la lectura y la lectura de periódicos, de revistas científicas, libros de ficción y de cómics* presentan valores por encima del nivel de 0.05 en la prueba de U Mann Whitney, por lo que se concluye que en estas variables no existe diferencia entre hombre y mujeres.

Por el contrario, podemos decir que con un nivel de confianza del 95% en la prueba de U Mann Whitney, *el gusto por leer poesía, revistas comerciales, libros de no ficción y blogs* si difiere entre hombres y mujeres.

## SITIOS PARA COMPARTIR

*Tabla 72. Sitios para compartir en función del género*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
4a. ¿con qué frecuencia utilizas los siguientes sitios para compartir? YouTube	Femenino	.261	152	.000	.777	152	.000
	Masculino	.314	132	.000	.753	132	.000
4b. Flickr	Femenino	.413	152	.000	.627	152	.000

	Masculino	.419	132	.000	.583	132	.000
4c. Google Reader	Femenino	.215	152	.000	.844	152	.000
	Masculino	.296	132	.000	.785	132	.000
4d. Napster	Femenino	.509	152	.000	.372	152	.000
	Masculino	.510	132	.000	.302	132	.000
4e. Blogs	Femenino	.198	152	.000	.850	152	.000
	Masculino	.212	132	.000	.852	132	.000
4f. LinkedIn	Femenino	.501	152	.000	.426	152	.000
	Masculino	.472	132	.000	.478	132	.000
4g. Trumba	Femenino	.510	152	.000	.374	152	.000
	Masculino	.515	132	.000	.325	132	.000
4h. Twitter	Femenino	.294	152	.000	.781	152	.000
	Masculino	.359	132	.000	.708	132	.000
4i. igoogole	Femenino	.240	152	.000	.813	152	.000
	Masculino	.305	132	.000	.763	132	.000
4j. Facebook	Femenino	.405	152	.000	.590	152	.000
	Masculino	.352	132	.000	.670	132	.000
4k. Slideshare	Femenino	.347	152	.000	.735	152	.000
	Masculino	.390	132	.000	.672	132	.000
4l. Picasa	Femenino	.421	152	.000	.614	152	.000
	Masculino	.422	132	.000	.614	132	.000
4m. Google maps	Femenino	.161	152	.000	.902	152	.000
	Masculino	.175	132	.000	.882	132	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

Los datos no provienen de una distribución normal por lo que se procede a comprobar hipótesis a través de pruebas paramétricas de U Mann Whitney.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>													
	4a. YouTube	4b. Flickr	4c. Google Reader	4d. Napster	4e. Blogs	4f. LinkedIn	4g. Trumba	4h. Twitter	4i. igoogole	4j. Facebook	4k. Slideshare	4l. Picasa	4m. Google maps
U de Mann - Whitney	10075 .000	10413 .000	9192. 000	10322 .500	10655 .500	9855. 000	10209 .000	9633. 500	8864. 000	9537. 500	10019 .000	10659 .500	10296 .000
W de Wilcoxon	22636 .000	19593 .000	18372 .000	19502 .500	23216 .500	22101 .000	19389 .000	18813 .500	18044 .000	18717 .500	19199 .000	23220 .500	22857 .000

Z	-.878	-.432	-2.139	-.864	-.014	-1.122	-.970	-1.363	-2.624	-1.654	-1.025	-.010	-.413
Sig. Asintót. (bilateral)	.380	.665	.032	.388	.989	.262	.332	.173	.009	.098	.305	.992	.679
a. Variable de agrupación: Sexo													

En general, como se puede observar, el uso de *igoogle*, *google Reader* y *Facebook* es distinta en alumnas que en alumnos. Con una certeza del 95% el uso de *YouTube*, *Flickr*, *Napster*, *Blogs*, *Linkedin*, *Tumblr*, *twitter*, *Facebook*, *Slideshare*, *Picasa* y *Google maps*, no difiere entre hombres y mujeres.

## HABILIDADES EN EL USO DE TECNOLOGÍAS

Como se observa, siendo todos los valores inferiores a los requeridos en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, no se observan diferencias significativas para un nivel de significancia de 0,05. Por lo que se concluye que la muestra proviene de una distribución no normal.

*Tabla 73. Habilidades en el uso de tecnología en función del género*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora	Femenino	.187	156	.000	.902	156	.000
	Masculino	.204	135	.000	.877	135	.000
5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	Femenino	.241	156	.000	.868	156	.000
	Masculino	.222	135	.000	.871	135	.000
5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	Femenino	.273	156	.000	.809	156	.000
	Masculino	.254	135	.000	.794	135	.000
5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	Femenino	.181	156	.000	.882	156	.000
	Masculino	.211	135	.000	.892	135	.000
5e. Emplear software y hardware en red	Femenino	.197	156	.000	.913	156	.000
	Masculino	.193	135	.000	.905	135	.000

5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos	Femenino	.282	156	.000	.731	156	.000
	Masculino	.257	135	.000	.766	135	.000
5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.	Femenino	.398	156	.000	.591	156	.000
	Masculino	.327	135	.000	.724	135	.000
5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	Femenino	.175	156	.000	.903	156	.000
	Masculino	.197	135	.000	.896	135	.000
5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.	Femenino	.190	156	.000	.904	156	.000
	Masculino	.225	135	.000	.891	135	.000
5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	Femenino	.267	156	.000	.880	156	.000
	Masculino	.227	135	.000	.885	135	.000
5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.	Femenino	.167	156	.000	.916	156	.000
	Masculino	.172	135	.000	.914	135	.000
5l. Bajar música, juegos, películas	Femenino	.262	156	.000	.794	156	.000
	Masculino	.330	135	.000	.750	135	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

Se procede a realizar la prueba de U Mann Whitney.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>												
	5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora	5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	5d. Utilizar un sistema de gráficos o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	5e. Emplear software y hardware en red	5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos	5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.	5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.	5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.	5l. Bajar música, juegos, películas
U de Mann-Whitney	9019.500	9570.500	10374.000	9817.000	9437.500	9947.500	9123.500	9592.000	10603.000	10366.000	10544.500	9899.000
W de Wilcoxon	21580.500	22131.500	22777.000	18997.000	21998.500	19127.500	18303.500	22153.000	23164.000	22927.000	23105.500	22460.000
Z	-2.378	-1.596	-.333	-1.222	-1.767	-1.085	-2.391	-1.539	-.090	-.435	-.172	-1.150
Sig. Asintót. (bilateral)	.017	.110	.739	.222	.077	.278	.017	.124	.928	.664	.864	.250

a. Variable de agrupación: Sexo

De acuerdo a los resultados, se observa que con un error del 1.7% la habilidad para *configurar un ordenador*, como la *de usar el ordenador para comunicarse con otras personas* difiere entre hombres y mujeres.



Sin embargo, al observarse valores por encima de .05 se acepta la hipótesis nula en el resto de variables, es decir que no se observan diferencias entre hombres y mujeres en la autoevaluación en las habilidades para el uso de: *las propiedades básicas del sistema operativo un procesador de textos para crear documentos, un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes, de emplear software y hardware en red, Internet para encontrar información y recursos, una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros, un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil, manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones; creación de un hipertexto complejo o publicación en la web; y de, bajar música, juegos, películas.*

## USO DE ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO

*Tabla 74. Uso de elementos del pensamiento en función del género*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
4a. ¿con qué frecuencia utilizas los siguientes sitios para compartir? YouTube	Femenino	.261	152	.000	.777	152	.000
	Masculino	.314	132	.000	.753	132	.000
4b. Flickr	Femenino	.413	152	.000	.627	152	.000
	Masculino	.419	132	.000	.583	132	.000
4c. Google Reader	Femenino	.215	152	.000	.844	152	.000
	Masculino	.296	132	.000	.785	132	.000
4d. Napster	Femenino	.509	152	.000	.372	152	.000
	Masculino	.510	132	.000	.302	132	.000
4e. Blogs	Femenino	.198	152	.000	.850	152	.000
	Masculino	.212	132	.000	.852	132	.000
4f. LinkedIn	Femenino	.501	152	.000	.426	152	.000
	Masculino	.472	132	.000	.478	132	.000
4g. Trumba	Femenino	.510	152	.000	.374	152	.000

	Masculino	.515	132	.000	.325	132	.000
4h. Twitter	Femenino	.294	152	.000	.781	152	.000
	Masculino	.359	132	.000	.708	132	.000
4i. igoogole	Femenino	.240	152	.000	.813	152	.000
	Masculino	.305	132	.000	.763	132	.000
4j. Facebook	Femenino	.405	152	.000	.590	152	.000
	Masculino	.352	132	.000	.670	132	.000
4k. Slideshare	Femenino	.347	152	.000	.735	152	.000
	Masculino	.390	132	.000	.672	132	.000
4l. Picasa	Femenino	.421	152	.000	.614	152	.000
	Masculino	.422	132	.000	.614	132	.000
4m. Google maps	Femenino	.161	152	.000	.902	152	.000
	Masculino	.175	132	.000	.882	132	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

Como puede observarse los valores de Kolmogorov-Smirnov se encuentran por debajo del valor de significancia .05, por lo que se rechaza la hipótesis nula, aceptando la hipótesis que considera que los datos no provienen de una distribución normal. Se procede a la prueba de U- Mann Whitney.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>									
	9a. Establecer el objetivo del trabajo académico	9b. Formular preguntas que guíen tu trabajo	9c. Delinear el camino que conduce a conclusiones	9d. Establecer diversas formas de comprender una información	9e. Estructurar argumentos para defender tus conclusiones	9f. Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo	9g. Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo	9h. Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico	9i. Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico
U de Mann-Whitney	9801.500	10094.000	9832.500	9739.500	10093.000	9734.500	9699.500	9716.000	10148.000
W de Wilcoxon	18981.500	19274.000	19012.500	18919.500	19273.000	18914.500	18879.500	18896.000	19328.000
Z	-1.291	-.844	-1.247	-1.375	-.861	-1.406	-1.450	-1.425	-.770
Sig. Asintót. (bilateral)	.197	.399	.212	.169	.389	.160	.147	.154	.441
a. Variable de agrupación: Sexo									

De acuerdo a los resultados se puede decir que siendo los valores de significación mayores a .05 se acepta la hipótesis nula, concluyendo que las habilidades en el uso de elementos del pensamiento no difieren entre hombres y mujeres.

## USO DE APARATOS Y TECNOLOGÍAS COMO APOYO PARA EL APRENDIZAJE

*Tabla 75. Uso de aparatos y tecnologías como apoyo para el aprendizaje en función del género*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
10a.computadoras	Femenino	.527	152	.000	.251	152	.000
	Masculino	.517	131	.000	.306	131	.000
10b. blogs	Femenino	.171	152	.000	.912	152	.000
	Masculino	.158	131	.000	.908	131	.000
10c. correo electrónico	Femenino	.312	152	.000	.675	152	.000
	Masculino	.332	131	.000	.644	131	.000
10d. foros virtuales	Femenino	.206	152	.000	.883	152	.000
	Masculino	.168	131	.000	.885	131	.000
10e.pizarra digital	Femenino	.366	152	.000	.687	152	.000
	Masculino	.361	131	.000	.705	131	.000
10f.Kindle o iPad	Femenino	.378	152	.000	.664	152	.000
	Masculino	.351	131	.000	.704	131	.000
10g.plataforma virtual	Femenino	.346	152	.000	.719	152	.000
	Masculino	.320	131	.000	.753	131	.000
10h. audio conferencia	Femenino	.326	152	.000	.691	152	.000
	Masculino	.321	131	.000	.746	131	.000
10i. video conferencias	Femenino	.294	152	.000	.745	152	.000
	Masculino	.271	131	.000	.787	131	.000
10j. telefonía móvil	Femenino	.253	152	.000	.783	152	.000
	Masculino	.247	131	.000	.785	131	.000
10k. proyector	Femenino	.224	152	.000	.843	152	.000
	Masculino	.194	131	.000	.868	131	.000
10l. internet	Femenino	.501	152	.000	.367	152	.000
	Masculino	.482	131	.000	.466	131	.000
10m. YouTube	Femenino	.347	152	.000	.666	152	.000
	Masculino	.317	131	.000	.731	131	.000
10n. televisión digital	Femenino	.211	152	.000	.816	152	.000
	Masculino	.236	131	.000	.791	131	.000

10o. wikis	Femenino	.186	152	.000	.854	152	.000
	Masculino	.164	131	.000	.861	131	.000
10p. MP3	Femenino	.212	152	.000	.834	152	.000
	Masculino	.229	131	.000	.817	131	.000
10q. video consolas	Femenino	.232	152	.000	.818	152	.000
	Masculino	.183	131	.000	.835	131	.000
10r. Facebook o Twitter	Femenino	.409	152	.000	.632	152	.000
	Masculino	.362	131	.000	.655	131	.000
10s. Messenger	Femenino	.289	152	.000	.777	152	.000
	Masculino	.256	131	.000	.783	131	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

De acuerdo a lo observado, se puede decir que dado que los valores de Kolmogorov para el análisis de normalidad son menor a .05, se acepta la  $H_0$ : Los datos no provienen de una distribución normal.

De acuerdo a los resultados se puede observar que el uso de tecnologías y aparato como apoyo para el aprendizaje no difiere entre hombres y mujeres. Sin embargo, se presenta la excepción en el *uso de las video consolas*, que con un .018 (1.8%) de error se puede afirmar que difiere entre hombres y mujeres.

	10a.computadoras	10b. blogs	10c. correo electrónico	10d. foros virtuales	10e.pizarra digital	10f.Kindle o iPad	10g.plataforma virtual	10h. audio conferencia	10i. video conferencias	10j. telefonía móvil	10k. proyector	10l. internet	10m. YouTube	10n. televisión digital	10o. wikis	10p. MP3	10q. videoconsolas	10r. Facebook o Twitter	10s.Messenger
U de Mann - Whitney	10317.000	9729.500	10426.000	10302.000	10266.000	10091.500	10247.000	9970.500	9632.000	10442.500	9561.500	9859.500	9719.500	9966.000	9879.500	10521.000	8947.000	9511.500	9775.500
W de Wilcoxon	19497.000	18774.500	22829.000	22863.000	22827.000	22652.500	22808.000	22531.500	22193.000	23003.500	18606.500	18904.500	18899.500	19146.000	22282.500	23082.000	21350.000	18691.500	18955.500
Z	-1.032	-1.222	-.270	-.515	-.634	-.908	-.641	-1.067	-1.418	-.323	-1.390	-1.594	-1.364	-.909	-1.023	-.206	-2.368	-1.888	-1.321
Sig. asintótico (bilateral)	.302	.222	.787	.607	.526	.364	.521	.286	.156	.747	.164	.111	.173	.363	.307	.836	.018	.059	.187

## USO DE LOS MEDIOS PARA MANTENERSE INFORMADO

**Tabla 76. Uso de medios para mantenerse informado en función del género**

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
11a. Información a través de Radio	Femenino	.270	158	.000	.795	158	.000
	Masculino	.222	135	.000	.844	135	.000
11b. Información a través de Televisión	Femenino	.287	158	.000	.759	158	.000
	Masculino	.269	135	.000	.749	135	.000
11c. Información a través de periódico de papel	Femenino	.262	158	.000	.857	158	.000
	Masculino	.187	135	.000	.859	135	.000
11d. Información a través de seminarios de papel	Femenino	.242	158	.000	.838	158	.000
	Masculino	.223	135	.000	.854	135	.000
11e. Información a través de revistas de papel	Femenino	.172	158	.000	.915	158	.000
	Masculino	.179	135	.000	.910	135	.000
11f. Información a través de Popcast	Femenino	.373	158	.000	.684	158	.000
	Masculino	.305	135	.000	.754	135	.000
11g. Información a través de programas de T.V. en internet o celular	Femenino	.256	158	.000	.791	158	.000
	Masculino	.249	135	.000	.819	135	.000
11h. Información a través de periódicos en línea	Femenino	.226	158	.000	.848	158	.000
	Masculino	.223	135	.000	.821	135	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

De acuerdo a los resultados se concluye que los datos no provienen de una distribución normal pues el valor de Kolmogorov es menor que lo esperado para su nivel de significación (.05).

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>								
	11a. Información a través de Radio	11b. Información a través de Televisión	11c. Información a través de periódico de papel	11d. Información a través de seminarios de papel	11e. Información a través de revistas de papel	11f. Información a través de Popcast	11g. Información a través de programas de T.V. en internet o celular	11h. Información a través de periódicos en línea

U de Mann - Whitney	9760.000	10630.500	10328.000	9578.000	10469.000	9466.500	10021.500	10092.000
W de Wilcoxon	18940.000	19810.500	22889.000	22139.000	19649.000	22027.500	19201.500	22653.000
Z	-1.311	-.052	-.485	-1.571	-.280	-1.861	-.941	-.826
Sig. Asintót. (bilateral)	.190	.959	.628	.116	.780	.063	.347	.409
a. Variable de agrupación: Sexo								

Dado que el valor de significancia es mayor que .05, se puede afirmar que tanto los alumnos como las alumnas utilizan los mismos medios de comunicación para mantenerse informados.

## PARTICIPACIÓN EN LOS MEDIOS

*Tabla 77. Participación en los medios en función del género*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
13a. comentas la noticia a través de correo de voz	Femenino	.480	158	.000	.495	158	.000
	Masculino	.454	135	.000	.538	135	.000
13b. comentas la noticia a través de teléfono	Femenino	.330	158	.000	.710	158	.000
	Masculino	.409	135	.000	.639	135	.000
13c. comentas la noticia a través de twitter	Femenino	.368	158	.000	.686	158	.000
	Masculino	.402	135	.000	.675	135	.000
13d. comentas la noticia a través de encuestas	Femenino	.236	158	.000	.848	158	.000
	Masculino	.271	135	.000	.821	135	.000
13e. comentas la noticia a través de Facebook	Femenino	.211	158	.000	.860	158	.000
	Masculino	.224	135	.000	.855	135	.000
13f. no participas	Femenino	.173	158	.000	.879	158	.000
	Masculino	.226	135	.000	.834	135	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

De acuerdo a los resultados en la prueba de normalidad, se puede concluir que los datos no provienen de una distribución normal, pues el nivel de significancia es menor al esperado, es decir, a .05 para la prueba de Kolmogorov.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>						
	13a. comentas la noticia a través de correo de voz	13b. comentas la noticia a través de teléfono	13c. comentas la noticia a través de twitter	13d. comentas la noticia a través de encuestas	13e. comentas la noticia a través de Facebook	13f. no participas
U de Mann-Whitney	10208.500	9453.500	10560.500	10028.000	10373.000	9304.500
W de Wilcoxon	22769.500	18633.500	19740.500	19208.000	19553.000	18484.500
Z	-.893	-1.941	-.169	-.928	-.418	-1.942
Sig. Asintót. (bilateral)	.372	.052	.866	.353	.676	.052
a. Variable de agrupación: Sexo						

Según la prueba de U de Mann Whitney, con un nivel de significancia estadística menor a .05 se acepta la  $H_1$ , es decir la forma de participar en los medios de comunicación difiere entre hombres y mujeres. Aspecto que se nota contrario en los resultados observados. Como conclusión se puede decir que no hay diferencia en la forma de participación entre hombres y mujeres.

## USO DEL UNIVERSO WEB

*Tabla 78. Uso del universo web en función del género*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.



14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)	Femenino	.256	158	.000	.772	158	.000
	Masculino	.281	135	.000	.758	135	.000
14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores	Femenino	.250	158	.000	.880	158	.000
	Masculino	.202	135	.000	.889	135	.000
14c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)	Femenino	.330	158	.000	.315	158	.000
	Masculino	.196	135	.000	.883	135	.000
14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)	Femenino	.216	158	.000	.888	158	.000
	Masculino	.182	135	.000	.908	135	.000
14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)	Femenino	.205	158	.000	.899	158	.000
	Masculino	.230	135	.000	.886	135	.000
14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya	Femenino	.183	158	.000	.913	158	.000
	Masculino	.183	135	.000	.912	135	.000
14g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+	Femenino	.284	158	.000	.854	158	.000
	Masculino	.217	135	.000	.889	135	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

De acuerdo a los resultados en la prueba de normalidad, se puede concluir que los datos no provienen de una distribución normal, pues el nivel de significancia es menor al esperado, es decir, a .05 para la prueba de Kolmogorov.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>							
	14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, Alta Vista, Bing)	14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores	14c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)	14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)	14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre	14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya	14g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+
U de Mann-Whitney	10006.50 0	10206.00 0	10044.50 0	10310.50 0	10239.50 0	9540.000	9812.000
W de Wilcoxon	22567.50 0	19386.00 0	19224.50 0	22871.50 0	22800.50 0	18720.00 0	18992.00 0
Z	-.995	-.667	-.902	-.511	-.611	-1.602	-1.239
Sig. Asintót. (bilateral)	.320	.505	.367	.609	.541	.109	.215
a. Variable de agrupación: Sexo							

La significancia estadística en los resultados es mayor a .05. Es decir, que con una certeza del 95% se puede concluir que no existe diferencia entre las habilidades de hombres y mujeres para manejar el universo web.

## CAPACIDAD DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

*Tabla 79. Capacidad de búsqueda en función del género*

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
16a. Trabajar con una diversidad de contenidos (conceptuales, imágenes, páginas web)	.275	292	.000	.848	292	.000
16b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)	.231	292	.000	.896	292	.000
16c. Buscar en Wikipedia, Citiozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o "Cervantes"	.272	292	.000	.861	292	.000
16d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación	.159	292	.000	.917	292	.000
16e. Registrar resúmenes educativos	.207	292	.000	.908	292	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors						

La prueba de Kolmogorov- Smirnov, de manera general, arroja resultados por debajo del nivel de significancia esperada, con lo que rechazamos la Ho: Los datos provienen de una población normal. Con esto se concluye que los datos no provienen de una distribución normal.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>					
	16a. Trabajar con una diversidad de contenidos (conceptuales, imágenes, páginas web)	16b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)	16c. Buscar en Wikipedia, Citiozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o "Cervantes"	16d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación	16e. Registrar resúmenes educativos
U de Mann-Whitney	9952.000	9122.500	10055.500	9919.000	9526.500
W de Wilcoxon	19132.000	18302.500	19235.500	19099.000	18706.500
Z	-1.057	-2.229	-.891	-1.063	-1.546
Sig. Asintót. (bilateral)	.290	.026	.373	.288	.122
a. Variable de agrupación: Sexo					

De acuerdo a los resultados de U, con un nivel de significancia menor a .05, se puede afirmar que la habilidad para utilizar (buscar) revistas electrónicas difiere entre hombres y mujeres.

Por el contrario, otras habilidad para la búsqueda de información como: trabajar con una diversidad de contenidos, buscar en Wikipedia, investigar en una base de datos y de registrar resúmenes educativos no difiere entre hombres y mujeres.

Lo anterior de acuerdo a los resultados de U, en lo que se puede observar que el nivel de significancia es mayor a .05.

## COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN

*Tabla 80. Comprensión de la información en función del género*

Pruebas de normalidad	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
17a. Juzgar la calidad de los contenidos	.271	285	.000	.864	285	.000
17b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)	.200	285	.000	.904	285	.000

17c. Participar en Newsgroups	.222	285	.000	.894	285	.000
17d. Participar en Blogs	.187	285	.000	.913	285	.000
17e. Participar en Webquest	.205	285	.000	.892	285	.000
17f. Participar en Wikis educativas	.192	285	.000	.902	285	.000
17g. Defender puntos de vista argumentados en foros	.220	285	.000	.902	285	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors						

De acuerdo a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los valores obtenidos tienen un nivel de significancia por debajo de lo esperado, por lo que se puede concluir que los datos provienen de una distribución no normal. Se procede a realizar pruebas no paramétricas de U de Mann Whitney.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>							
	17a. Juzgar la calidad de los contenidos	17b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)	17c. Participar en Newsgroups	17d. Participar en Blogs	17e. Participar en Webquest	17f. Participar en Wikis educativas	17g. Defender puntos de vista argumentados en foros
U de Mann-Whitney	10329.500	10464.000	10285.000	9377.000	9272.000	9938.500	9930.500
W de Wilcoxon	19509.500	23025.000	19465.000	18557.000	18452.000	19118.500	21865.500
Z	-.499	-.291	-.548	-1.843	-1.996	-1.037	-.234
Sig. Asintót. (bilateral)	.618	.771	.584	.065	.046	.300	.815
a. Variable de agrupación: Sexo							

De acuerdo a los resultados de la prueba de contraste de hipótesis, si se obtienen valores por debajo del nivel de significancia esperado (.05), se acepta la hipótesis alterna, como en el caso se la habilidad para *la comprensión de la información a través de la participación en Webquest*, en la se presenta un diferencia entre hombres y mujeres.

La habilidad para la comprensión de información a través de actividades como: *juzgar la calidad de contenidos, utilización de software didáctico, participar en*

*Newsgroups, participar en blogs, en wikis educativas y en defender puntos de vista argumentados en foros, no difiere entre hombres y mujeres.*

## USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

*Tabla 81. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en función del género*

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
19a. Notas al margen	.194	290	.000	.900	290	.000
19b. subrayado	.253	290	.000	.867	290	.000
19c. Resumen	.197	290	.000	.889	290	.000
19d. Síntesis	.181	290	.000	.905	290	.000
19e. mapa conceptual	.173	290	.000	.917	290	.000
19f. cuadro sinóptico	.161	290	.000	.916	290	.000
19g. exposición	.196	290	.000	.908	290	.000
19h. consultar vocabulario	.193	290	.000	.911	290	.000
19i. comparar información dentro del mismo texto	.185	290	.000	.909	290	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

De acuerdo a los resultados de Kolmogorov-Smirnov los datos no proceden de una distribución normal, dado que los valores esperados se encuentran por debajo del nivel de significancia estadística .05. Se procede a realizar pruebas no paramétricas para todos los ítems de esta categoría.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>									
	19a. Notas al margen	19b. subrayado	19c. Resumen	19d. Síntesis	19e. mapa conceptual	19f. cuadro sinóptico	19g. exposición	19h. consultar vocabulario	19i. comparar información dentro del mismo texto
U de Mann- Whitney	8873.500	8324.500	9274.500	9134.500	8802.000	9157.500	8491.000	8604.000	9341.500
W de Wilcoxon	17918.500	17504.500	18454.500	18179.500	17982.000	18337.500	17671.000	17784.000	18521.500
Z	-2.450	-3.395	-1.998	-2.095	-2.666	-2.154	-3.129	-2.860	-1.897
Sig. asintót. (bilateral)	.014	.001	.046	.036	.008	.031	.002	.004	.058

a. Variable de agrupación: Sexo

No existe diferencia entre hombres y mujeres en el uso de la estrategia cognitiva *comparar información dentro del mismo texto* pues el nivel de significancia estadística resultado de la prueba U de Mann Whitney está por encima del nivel esperado .05. Es decir, que la acción de comparar información dentro del mismo texto es usado por igual por hombres que por mujeres.

En general se puede afirmar que existe diferencia entre hombres y mujeres al usar estrategias cognitivas y metacognitivas, pues los valores de significancia estadística son menores a la esperada (.05). Con este valor se acepta la hipótesis alterna en la que se señala la existencia de diferencias en el uso de estrategias por género. Si se observa la tabla de medias, claramente se presentan valores más altos en el género femenino. Esto quiere decir que las mujeres utilizan con mayor frecuencia cada uno de las estrategias señaladas, especialmente el **subrayado** y el **resumen**.

## ESTRATEGIAS DE LECTURA HIPERTEXTUAL

*Tabla 82. Uso de estrategias de lectura hipertextual en función del género*

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
a. Establecer objetivos de la investigación	.256	293	.000	.874	293	.000
b. Elaborar un esquema inicial	.223	293	.000	.886	293	.000
c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	.255	293	.000	.878	293	.000
d. Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	.246	293	.000	.881	293	.000
e. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado	.262	293	.000	.874	293	.000

f. Comparar contenidos	.272	293	.000	.864	293	.000
g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados	.223	293	.000	.899	293	.000
h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información	.257	293	.000	.866	293	.000
i. Vincular la información encontrada con tu contexto	.263	293	.000	.878	293	.000
j. Comparar información leída en una página para relacionarla con otra	.285	293	.000	.864	293	.000
k. Integrar información	.275	293	.000	.869	293	.000
l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	.285	293	.000	.865	293	.000
m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión	.255	293	.000	.879	293	.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors						

De acuerdo a los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov indican que los datos no provienen de una distribución normal. Con ello se procede a realizar el contraste de hipótesis con la prueba no paramétrica de U-Mann Whitney.

<b>Estadísticos de contraste<sup>a</sup></b>				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
a. Establecer objetivos de la investigación	9153.000	18333.000	-2.236	.025
b. Elaborar un esquema inicial	9431.000	18611.000	-1.815	.069
c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	10440.000	19620.000	-.331	.741
d. Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	10409.500	19589.500	-.375	.708
e. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado	10109.500	19289.500	-.820	.412
f. Comparar contenidos	10642.000	23203.000	-.034	.973
g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados	9530.500	18710.500	-1.647	.100
h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información	9826.500	19006.500	-1.244	.213

i. Vincular la información encontrada con tu contexto	9833.000	19013.000	-1.227	.220
j. Comparar información leída en una página para relacionarla con otra	10188.000	19368.000	-.711	.477
k. Integrar información	10079.500	19259.500	-.866	.386
l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	9879.500	19059.500	-1.166	.244
m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión	9708.500	18888.500	-1.400	.161
a. Variable de agrupación: Sexo				

Según la prueba de U-Mann Whitney, un valor por debajo del nivel de significancia (.05), indica que existe diferencia entre hombres y mujeres a la hora de *establecer el objetivo de investigación dentro de las estrategias de lectura hipertextual*, pues el valor arrojado es de .025. De acuerdo al análisis de las medias, la tendencia favorece a las mujeres, es decir que las mujeres autovaloran más el establecimiento de objetivos de investigación.

Sexo		a. Establecer objetivos de la investigación
	N	158
	Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media Femenino 3.66
	Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media Masculino 3.42

El resto de las estrategias de lectura hipertextual no presenta diferencias al ser utilizadas por igual por hombres que por mujeres. Esto dado que los valores arrojados se encuentran por encima del valor de significancia (.05) como para aceptar la hipótesis de igualdad.



## CAPACIDAD REFLEXIVA ACERCA DE LOS MEDIOS

*Tabla 83. Capacidad reflexiva acerca de los medios en función del género*

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	.291	293	.000	.846	293	.000
21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	.239	293	.000	.884	293	.000
21c. seleccionar los programas que ves y escuchas	.237	293	.000	.865	293	.000
21d. Seleccionar las películas que te interesan	.229	293	.000	.828	293	.000
21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación	.273	293	.000	.848	293	.000
21f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación	.270	293	.000	.851	293	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

De acuerdo a los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se advierte que los datos no provienen de una distribución normal. Se procede a contrastar hipótesis con pruebas no paramétricas.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>							
	21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	21c. seleccionar los programas que ves y escuchas	21d. Seleccionar las películas que te interesan	21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación	21f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación	21g. Identificar mensajes subliminales
U de Mann-Whitney	9246.500	9278.500	9523.000	10365.000	9479.500	10343.000	10425.500
W de Wilcoxon	18426.500	18458.500	18703.000	19545.000	18659.500	19523.000	19605.500
Z	-2.136	-2.022	-1.668	-.443	-1.769	-.478	-.349
Sig. Asintót. (bilateral)	.033	.043	.095	.657	.077	.633	.727

a. Variable de agrupación: Sexo

De acuerdo a la prueba de U-Mann Whitney existe una diferencia entre hombres y mujeres a la hora de *reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación* y a la hora de *planear el uso de los medios en el tiempo libre*. Lo anterior dado que los

valores en estas variables se encuentran por debajo del nivel de significancia esperado, es decir, .05. Nivel para el que se acepta la hipótesis alterna.

De acuerdo al análisis de las medias en estas variables se puede observar que la tendencia favorece a las mujeres. Es decir que tanto para reflexionar como para planear el uso de los medios, las mujeres se autovaloran por encima de la media tendiendo a sentirse buenas en el manejo de estas habilidades.

Sexo	21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre
Media Femenino	3.74	3.78
Media Masculino	3.53	3.57
a. La distribución de contraste es la Normal.		
b. Se han calculado a partir de los datos.		

El resto de las variables como *seleccionar programas, seleccionar películas, comprender el contexto de la información transmitida por los medios e identificar mensajes subliminares* no presentan diferencias entre hombres y mujeres. Es decir que estas variables son utilizadas por igual tanto por los alumnos como por las alumnas, pues sus medias no representan diferencias significativas. Estas variables presentan valores por encima del valor de significancia, es por ello que se afirma lo anterior.

## ANÁLISIS CRÍTICO DE LA ÉTICA DE LOS MEDIOS

*Tabla 84. Análisis crítico de la ética de los medios en función del género*

Pruebas de normalidad	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
22a. Identificar información oculta	.213	293	.000	.890	293	.000
22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	.217	293	.000	.883	293	.000

22c. Advertir información presentada de manera incompleta	.216	293.000	.891	293.000
22d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información	.241	293.000	.886	293.000
22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción	.258	293.000	.884	293.000
22f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista	.227	293.000	.881	293.000
a. Corrección de la significación de Lilliefors				

De acuerdo a los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se advierte que los datos no provienen de una distribución normal. Se procede a contrastar hipótesis con pruebas no paramétricas.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>						
	22a. Identificar información oculta	22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	22c. Advertir información presentada de manera incompleta	22d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información	22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción	22f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista
U de Mann-Whitney	10197.000	10200.000	10524.500	9968.500	10347.000	10214.500
W de Wilcoxon	19377.000	19380.000	19704.500	19148.500	19527.000	22775.500
Z	-.685	-.686	-.205	-1.014	-.465	-.657
Sig. Asintót. (bilateral)	.494	.493	.837	.311	.642	.511
a. Variable de agrupación: Sexo						

De acuerdo a los resultados del contraste de hipótesis de U-Mann Whitney, se puede afirmar con el 95% de certeza que no existen diferencias entre hombres y mujeres en el manejo de habilidades críticas para evaluar el ejercicio ético de los medios. Lo anterior es dado a que los valores obtenidos en cada una de las variables presentan valores por encima de lo esperado (.05) como para aceptar la hipótesis de la existencia de diferencias.

## HABILIDADES EN EL COTEJO PARA RAZONAR

*Tabla 85. Habilidades en el cotejo para razonar en función del género*

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
23a.cuando lees, tienes habilidad para analizar el propósito del autor	.259	293	.000	.877	293	.000
23b.cuando lees, tienes habilidad para identificar el problema que el autor quiere resolver	.265	293	.000	.870	293	.000
23c.cuando lees, tienes habilidad para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones	.285	293	.000	.858	293	.000
23d.cuando lees, tienes habilidad para identificar las conclusiones a las que llega el autor	.279	293	.000	.857	293	.000
23e.cuando lees, tienes habilidad para identificar los conceptos relevantes del documento	.252	293	.000	.871	293	.000
23f.cuando lees, tienes habilidad para identificar el motivo de esos conceptos	.245	293	.000	.879	293	.000
23g.cuando lees, tienes habilidad para señalar los supuestos de los parte el autor	.223	293	.000	.891	293	.000
23h.cuando lees, tienes habilidad para identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor	.219	293	.000	.882	293	.000
23i.cuando lees, tienes habilidad para identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema	.246	293	.000	.878	293	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

De acuerdo a los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se advierte que los datos no provienen de una distribución normal. Se procede a contrastar hipótesis con pruebas no paramétricas.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>									
	23a.cuando lees, tienes habilidad para analizar el propósito del autor	23b.cuando lees, tienes habilidad para identificar el problema que el autor quiere resolver	23c.cuando lees, tienes habilidad para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja	23d.cuando lees, tienes habilidad para identificar las conclusiones a las que llega el autor	23e.cuando lees, tienes habilidad para identificar los conceptos relevantes del documento	23f.cuando lees, tienes habilidad para identificar el motivo de esos conceptos	23g.cuando lees, tienes habilidad para señalar los supuestos de los parte el autor	23h.cuando lees, tienes habilidad para identificar las consecuencias probables que se desprendan de	23i.cuando lees, tienes habilidad para identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el
U de Mann-Whitney	9858.000	9188.500	9080.000	9084.500	8972.500	9005.000	9365.000	9757.000	10022.500
W de Wilcoxon	19038.000	18368.500	18260.000	18264.500	18152.500	18185.000	18545.000	18937.000	22583.500
Z	-1.191	-2.193	-2.374	-2.360	-2.497	-2.443	-1.900	-1.336	-.942
Sig. Asintót. (bilateral)	.234	.028	.018	.018	.013	.015	.057	.182	.346

a. Variable de agrupación: Sexo

De acuerdo a la prueba de contraste de U-Mann Whitney no hay diferencia para analizar el propósito del autor, señalar los supuestos de los que parte del autor, identificar las consecuencias que se desprenden del planteamiento, ni para identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema. Lo anterior se deduce debido a que los valores de estas variables se encuentran por encima del nivel de significancia .05.

Sin embargo, los resultados del resto de las variables que comprenden la categoría cotejo para razonar, sí demuestran que hay diferencia entre los alumnos, debido a que sus valores se encuentran por debajo del nivel de significancia. Es decir, que los hombres y las mujeres muestran diferencias para identificar el problema que el autor quiere resolver; para analizar los datos, hechos y experiencias que el autor utiliza para obtener conclusiones; para identificar las conclusiones a las que llega el autor, para identificar los conceptos relevantes y el motivo para dichos conceptos.

De acuerdo al análisis de las medias se puede observar que las mujeres tienen un nivel de competencia más alto que los hombres en dichas habilidades.

	Media Femenino	Media Masculino
23b.cuando lees, tienes habilidad para identificar el problema que el autor quiere resolver	3.70	3.46
23c.cuando lees, tienes habilidad para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones	3.73	3.47
23d.cuando lees, tienes habilidad para identificar las conclusiones a las que llega el autor	3.89	3.61
23e.cuando lees, tienes habilidad para identificar los conceptos relevantes del documento	3.87	3.60
23f.cuando lees, tienes habilidad para identificar el motivo de esos conceptos	3.70	3.45

## LOS MEDIOS EN LAS REDES SOCIALES

**Tabla 86. Los medios en las redes sociales en función del género**

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
24a. El Imparcial	Femenino	.231	155	.000	.882	155	.000
	Masculino	.208	133	.000	.880	133	.000
24b. Expreso	Femenino	.192	155	.000	.912	155	.000
	Masculino	.189	133	.000	.909	133	.000
24c. CNN	Femenino	.232	155	.000	.897	155	.000
	Masculino	.182	133	.000	.911	133	.000
24d. Radio Sonora	Femenino	.194	155	.000	.905	155	.000
	Masculino	.195	133	.000	.909	133	.000
24e. Radio Universidad	Femenino	.222	155	.000	.896	155	.000
	Masculino	.182	133	.000	.909	133	.000
24f. La Jornada	Femenino	.187	155	.000	.903	155	.000
	Masculino	.181	133	.000	.905	133	.000
24g. Estéreo 100	Femenino	.184	155	.000	.908	155	.000
	Masculino	.247	133	.000	.890	133	.000
24h. Máxima 96.3	Femenino	.175	155	.000	.903	155	.000
	Masculino	.197	133	.000	.898	133	.000
24i. Milenio	Femenino	.168	155	.000	.897	155	.000
	Masculino	.171	133	.000	.907	133	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

De acuerdo a los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se advierte que los datos no provienen de una distribución normal. Se procede a contrastar hipótesis con pruebas no paramétricas.

estadísticos de contraste <sup>a</sup>									
	24a. el imparcial	24b. Expreso	24c. CNN	24d. Radio Sonora	24e. Radio Universidad	24f. La Jornada	24g. Estéreo 100	24h. Máxima 96.3	24i. Milenio
U de Mann- Whitney	9814.500	10145.50	9806.0	10540.	10511.000	9874.500	10553.500	10401.500	10055.000
W de Wilcoxon	22375.50	19325.50	18986.0	19720.0	22914.000	22277.50	23114.500	19581.500	22616.000
Z	-1.222	-.743	-1.229	-.181	-.012	-1.040	-.160	-.281	-.760
Sig. Asintót. (bilateral)	.222	.458	.219	.857	.991	.298	.873	.779	.447

a. Variable de agrupación: Sexo

De acuerdo a los resultados no paramétricos de la prueba U- Mann Whitney los medios como El Imparcial, el Expreso, CNN, Radio Sonora, Radio Universidad,

La Jornada, Estéreo 100, Máxima 96.3, y Milenio son incluidos por igual en las redes sociales de los alumnos y alumnas.

## ESTÁNDARES INTELECTUALES

*Tabla 87. Uso de estándares intelectuales en función del género*

Pruebas de normalidad							
	Sexo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
25a. Expresar tu punto de vista con otras palabras	Femenino	.289	158	.000	.849	158	.000
	Masculino	.301	135	.000	.831	135	.000
25b. Corroborar que lo que se dice es cierto	Femenino	.304	158	.000	.836	158	.000
	Masculino	.322	135	.000	.815	135	.000
25c. Ofrecer información específica	Femenino	.268	158	.000	.861	158	.000
	Masculino	.250	135	.000	.866	135	.000
25d. Explicar el por qué es importante la información presentada	Femenino	.254	158	.000	.857	158	.000
	Masculino	.291	135	.000	.840	135	.000
25e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	Femenino	.264	158	.000	.859	158	.000
	Masculino	.300	135	.000	.835	135	.000
25f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo	Femenino	.262	158	.000	.858	158	.000
	Masculino	.315	135	.000	.827	135	.000
25g. Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica)	Femenino	.282	158	.000	.851	158	.000
	Masculino	.308	135	.000	.823	135	.000
25h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada	Femenino	.265	158	.000	.848	158	.000
	Masculino	.286	135	.000	.832	135	.000
25i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa	Femenino	.240	158	.000	.845	158	.000
	Masculino	.306	135	.000	.830	135	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

De acuerdo a los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se advierte que los

datos no provienen de una distribución normal. Se procede a contrastar hipótesis con

pruebas no paramétricas.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>									
	25a. Expresar tu punto de vista con otras palabras	25b. Corroborar que lo que se dice es cierto	25c. Ofrecer información específica	25d. Explicar el por qué es importante la información presentada	25e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	25f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo	25g. Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica)	25h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada	25i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa
U de Mann-Whitney	10392.	10387.50	9683.500	10535.500	10480.000	10020.50	9753.500	10092.500	9468.50
W de Wilcoxon	19572.	19567.50	18863.500	19715.500	23041.000	19200.50	18933.500	19272.500	18648.5
Z	-.409	-.426	-1.453	-.192	-.276	-.959	-1.371	-.852	-1.771
Sig. Asintót. (bilateral)	.682	.670	.146	.848	.783	.338	.170	.394	.077

a. Variable de agrupación: Sexo

En relación a los resultados obtenidos en la prueba de U-Mann Whitney se puede decir que no existe diferencia entre hombres y mujeres a la hora de ejecutar habilidades del cotejo para razonar. Se deduce lo anterior debido a que los valores esperados de dichas variables son mayores al nivel de significancia estadística de .05, nivel al que es posible aceptar la hipótesis nula.



## 4.5.2 Influencia del área de conocimiento

### GUSTO DE LECTURA

*Tabla 88. Gusto por la lectura en función al área de conocimiento*

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
P1. ¿Te gusta leer?	C. BIOLÓGICAS	.246	77	.000	.854	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.267	52	.000	.851	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.288	54	.000	.863	54	.000
	C. SOCIALES	.240	69	.000	.801	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.214	35	.000	.810	35	.000
2a. Periódicos	C. BIOLÓGICAS	.235	77	.000	.890	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.267	52	.000	.840	52	.000
	C. EXACTAS	.407	6	.002	.640	6	.001
	INGENIERÍA	.288	54	.000	.851	54	.000
	C. SOCIALES	.196	69	.000	.880	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.297	35	.000	.846	35	.000
2b. Revistas científicas	C. BIOLÓGICAS	.268	77	.000	.878	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.243	52	.000	.890	52	.000
	C. EXACTAS	.430	6	.001	.709	6	.008
	INGENIERÍA	.208	54	.000	.864	54	.000
	C. SOCIALES	.237	69	.000	.797	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.240	35	.000	.872	35	.001
2c. Libros de ficción	C. BIOLÓGICAS	.194	77	.000	.884	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.171	52	.001	.908	52	.001
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.173	54	.000	.886	54	.000
	C. SOCIALES	.227	69	.000	.549	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.204	35	.001	.844	35	.000
2d. Comics	C. BIOLÓGICAS	.192	77	.000	.876	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.297	52	.000	.791	52	.000
	C. EXACTAS	.277	6	.168	.773	6	.033
	INGENIERÍA	.202	54	.000	.873	54	.000
	C. SOCIALES	.199	69	.000	.866	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.214	35	.000	.877	35	.001
2e. Poesía	C. BIOLÓGICAS	.176	77	.000	.893	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.200	52	.000	.889	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.276	54	.000	.796	54	.000
	C. SOCIALES	.192	69	.000	.902	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.263	35	.000	.854	35	.000
2f. Revistas comerciales	C. BIOLÓGICAS	.170	77	.000	.903	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.240	52	.000	.876	52	.000
	C. EXACTAS	.285	6	.138	.831	6	.110
	INGENIERÍA	.217	54	.000	.841	54	.000
	C. SOCIALES	.220	69	.000	.878	69	.000

	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.233	35	.000	.899	35	.004
2g.Libros no ficción	C. BIOLÓGICAS	.277	77	.000	.860	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.192	52	.000	.897	52	.000
	C. EXACTAS	.195	6	.200*	.861	6	.191
	INGENIERÍA	.184	54	.000	.893	54	.000
	C. SOCIALES	.239	69	.000	.881	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.233	35	.000	.874	35	.001
2h. Blogs	C. BIOLÓGICAS	.209	77	.000	.905	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.217	52	.000	.906	52	.001
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.203	54	.000	.853	54	.000
	C. SOCIALES	.197	69	.000	.880	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.229	35	.000	.880	35	.001
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

Los resultados de la prueba de normalidad arrojan que la división de ciencias exactas proviene de una distribución normal en siete de nueve variables. El resto de las divisiones tienen resultados de los que se infieren que los datos provienen de una distribución no normal. Se procede a realizar prueba de contraste no paramétricas.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>		
	2a. Periódicos	2b. Revistas científicas
Chi-cuadrado	18.630	30.755
gl	5	5
Sig. Asintót.	.002	.000
a. Prueba de Kruskal-Wallis		
b. Variable de agrupación: División		

De acuerdo a la prueba de normalidad de Kruskal-Wallis, existe diferencia en el gusto por leer periódicos y revistas científicas, y el área de conocimiento. Las diferencias las podemos determinar a partir del análisis de las medias. Así, la división de ciencias biológicas prefieren leer más revistas científicas que

periódicos; los alumnos de la división de ciencias económicas prefieren la lectura de periódicos por encima de las revistas científicas; los estudiantes de ciencias exactas tienen inclinación por revistas científicas; en la división de ingeniería se prefiere el periódico, lo mismo que en la división de ciencias sociales; por último, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes, prefieren leer más revista científica antes que el periódico.

	Periódicos	Revistas científicas
Media biológicas	3.22	3.65
Media económicas	3.48	2.85
Media exactas	2.67	3.67
Media ingeniería	3.15	2.89
Media sociales	3.65	3.10
Media humanidades	3.23	3.46

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>							
	P1. ¿Te gusta leer?	2c. Libros de ficción	2d. Comics	2e. Poesía	2f. Revistas comerciales	2g. Libros no ficción	2h. Blogs
Chi-cuadrado	47.872	12.168	9.844	21.886	16.426	31.651	14.525
gl	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.000	.016	.043	.000	.002	.000	.006
a. Prueba de Kruskal-Wallis							
b. Variable de agrupación: División							

De acuerdo a los resultados de contraste de Kruskal Wallis, *el gusto por leer, por leer libros de ficción, cómics, poesía, revistas comerciales, libros de no ficción y blogs, difiere de acuerdo al área de conocimiento, dado que los valores obtenidos son menores a la significación de .05. A continuación se describen las diferencias:*

Como es de esperarse a los que más *les gusta leer* son a los estudiantes de humanidades ocupando el primer lugar; el segundo lugar es para los alumnos de ciencias biológicas, el tercero es para los estudiantes de ciencia sociales, el cuarto

lugar lo ocupan los alumnos de la división de c. económicas, y el último lugar es para los jóvenes de ingeniería.

El gusto por *leer libros de ficción* se presenta, en primer lugar, en los alumnos Humanidades y Bellas Artes; en segundo, en los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, en los alumnos de ciencia sociales, el cuarto, los alumnos de ciencias económicas; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

El gusto por *leer comics* se presenta, en primer lugar, en los alumnos Humanidades y Bellas Artes; en segundo, en los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, en los alumnos de ingeniería, en cuarto, los alumnos de ingeniería; y en quinto, los alumnos de ciencias económicas.

	Media biológicas	Media económicas	Media ingeniería	Media sociales	Media humanidades
P1. ¿Te gusta leer?	3.91	3.25	3.02	3.84	4.00
2c. Libros de ficción	3.16	2.77	2.52	3.22	3.37
2d. Comics	2.56	2.00	2.33	2.19	2.74
2e. Poesía	2.68	2.44	1.93	2.62	3.06
2f. Revistas comerciales	2.75	3.19	2.41	3.13	2.97
2g. Libros no ficción	3.48	3.38	2.44	3.29	3.69
2h. Blogs	3.09	3.23	2.54	3.04	3.57

El gusto por *leer poesía* se presenta, en primer lugar, en los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, en los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, en los alumnos de ciencias sociales; en cuarto, los alumnos de ciencias económicas; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

El gusto por *leer revistas comerciales* se presenta, en primer lugar, en los alumnos de ciencias económicas; en segundo, en los alumnos de ciencias sociales; en tercero, en los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, los alumnos de ciencias biológicas; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

El gusto por *leer libros de no ficción* se presenta, en primer lugar, en los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, en los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, en los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de ciencias sociales; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

El gusto por *leer blogs* se presenta, en primer lugar, en los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, en los alumnos de ciencias económicas; en tercero, en los alumnos de ciencias biológicas, en cuarto, los alumnos de ciencias sociales; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

Se procede a realizar prueba paramétrica para una sola pareja de conocimiento.

De acuerdo a los resultados de contraste de hipótesis de t students con nivel de significancia estadística de .05, se puede decir que *el gusto por leer y leer poesía* en los estudiantes de ciencias exactas está por encima de la media.

Valor de prueba = 3						
	t	gl	Sig. (bilateral)			
			Inferior		Superior	
P1 ¿Te gusta leer?	2.712	5	.042/.489	.833	.04	
2c. Libros de ficción	-.674	5	.530/.235	-.333	-1.60	
2d. Comics	-2.445	5	.058/.471	-1.167	-2.39	
2e. Poesía	-4.000	5	.010/.495	-1.333	-2.19	
2f. Revistas comerciales	-1.936	5	.111/.444	-1.000	-2.33	
2g. Libros no ficción	-.889	5	.415/.292	-.500	-1.95	
2h. Blogs	.674	5	.530/.265	.333	-.94	

Estadísticos para una muestra					
División		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
C. EXACTAS	P1. ¿Te gusta leer?	6	3.83	.753	.307
	2c. Libros de ficción	6	2.67	1.211	.494
	2d. Comics	6	1.83	1.169	.477
	2e. Poesía	6	1.67	.816	.333
	2f. Revistas comerciales	6	2.00	1.265	.516
	2g. Libros no ficción	6	2.50	1.378	.563
	2h. Blogs	6	3.33	1.211	.494

Ho El gusto por leer y leer blogs en los alumnos de ciencias exactas es mayor a la media.

Hi: El gusto por leer y leer blogs en los alumnos de ciencias exactas es menor a la media.

Resultado: El gusto por leer y leer blogs en los alumnos de ciencias exactas es mayor a la media., dado que los valores obtenidos son mayores que el nivel de significancia.

Ho: El gusto por leer libros de ficción, cómics, poesía, revistas comerciales y libros de no ficción en los alumnos de ciencias exactas es menor a la media.

Hi: El gusto por leer libros de ficción, cómics, poesía, revistas comerciales y libros de no ficción en los alumnos de ciencias exactas es mayor a la media.

## SITIOS PARA COMPARTIR

Tabla 89. Sitios para compartir en función al área de conocimiento

Pruebas de normalidad <sup>c,d,e,f,g</sup>							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
4a. ¿con qué frecuencia utilizas los siguientes sitios para compartir? YouTube	C. BIOLÓGICAS	.304	74	.000	.777	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.316	49	.000	.767	49	.000
	C. EXACTAS	.215	6	.200*	.850	6	.158
	INGENIERÍA	.339	52	.000	.688	52	.000
	C. SOCIALES	.302	69	.000	.761	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.287	34	.000	.782	34	.000
4b. Flickr	C. BIOLÓGICAS	.411	74	.000	.627	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.439	49	.000	.535	49	.000
	INGENIERÍA	.452	52	.000	.489	52	.000
	C. SOCIALES	.425	69	.000	.590	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.276	34	.000	.809	34	.000
4c. Google reader	C. BIOLÓGICAS	.213	74	.000	.865	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.310	49	.000	.756	49	.000
	C. EXACTAS	.392	6	.004	.701	6	.006
	INGENIERÍA	.323	52	.000	.733	52	.000
	C. SOCIALES	.197	69	.000	.844	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.240	34	.000	.834	34	.000
4d. Napster	C. BIOLÓGICAS	.530	74	.000	.225	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.499	49	.000	.417	49	.000
	INGENIERÍA	.487	52	.000	.419	52	.000
	C. SOCIALES	.498	69	.000	.378	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.532	34	.000	.322	34	.000
4e. Blogs	C. BIOLÓGICAS	.239	74	.000	.823	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.222	49	.000	.858	49	.000
	C. EXACTAS	.376	6	.008	.666	6	.003
	INGENIERÍA	.291	52	.000	.781	52	.000
	C. SOCIALES	.182	69	.000	.870	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.180	34	.007	.884	34	.002
4f. LinkedIn	C. BIOLÓGICAS	.501	74	.000	.400	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.480	49	.000	.488	49	.000
	INGENIERÍA	.472	52	.000	.490	52	.000

	C. SOCIALES	.478	69	.000	.510	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.503	34	.000	.349	34	.000
4g. Trumba	C. BIOLÓGICAS	.530	74	.000	.223	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.491	49	.000	.458	49	.000
	INGENIERÍA	.509	52	.000	.365	52	.000
	C. SOCIALES	.481	69	.000	.462	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.539	34	.000	.165	34	.000
4h. Twitter	C. BIOLÓGICAS	.296	74	.000	.772	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.319	49	.000	.753	49	.000
	INGENIERÍA	.408	52	.000	.655	52	.000
	C. SOCIALES	.256	69	.000	.813	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.348	34	.000	.697	34	.000
4i. igoogole	C. BIOLÓGICAS	.279	74	.000	.777	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.248	49	.000	.806	49	.000
	C. EXACTAS	.401	6	.003	.702	6	.007
	INGENIERÍA	.311	52	.000	.754	52	.000
	C. SOCIALES	.207	69	.000	.828	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.317	34	.000	.762	34	.000
4j. Facebook	C. BIOLÓGICAS	.329	74	.000	.694	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.456	49	.000	.469	49	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.329	52	.000	.698	52	.000
	C. SOCIALES	.454	69	.000	.514	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.329	34	.000	.688	34	.000
4k. Slideshare	C. BIOLÓGICAS	.299	74	.000	.781	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.406	49	.000	.655	49	.000
	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.457	52	.000	.545	52	.000
	C. SOCIALES	.351	69	.000	.719	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.323	34	.000	.763	34	.000
4l. Picasa	C. BIOLÓGICAS	.435	74	.000	.618	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.392	49	.000	.642	49	.000
	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.479	52	.000	.506	52	.000
	C. SOCIALES	.386	69	.000	.671	69	.000



	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.398	34	.000	.552	34	.000
4m. Google maps	C. BIOLÓGICAS	.151	74	.000	.906	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.240	49	.000	.865	49	.000
	C. EXACTAS	.319	6	.056	.683	6	.004
	INGENIERÍA	.195	52	.000	.870	52	.000
	C. SOCIALES	.169	69	.000	.896	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.182	34	.006	.897	34	.004
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							
c. 4b. Flickr es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.							
d. 4d. Napster es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.							
e. 4f. LinkedIn es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.							
f. 4g. Trumba es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.							
g. 4h. Twitter es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.							

Los resultados de Kruskal Wallis para el análisis de la normalidad arroja como resultado que prácticamente todas las variables provienen de datos no normales. Sin embargo, se encuentra la excepción la división de ciencias exactas en el uso de *YouTube*, *Facebook* y *google maps* en los cuales se puede observar una distribución normal. En el primer caso se asumen pruebas no paramétricas de Kruskal Wallis, en el segundo caso se realizará prueba t de students para una muestra.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>										
	4b. Flickr	4c. Google Reader	4d. Napster	4e. Blogs	4f. Linkedin	4g. Trumba	4h. Twitter	4i. igoogle	4k. Slideshare	4l. Picasa
Chi-cuadrado	16.290	11.117	3.192	21.292	3.168	8.643	12.043	8.723	11.101	4.521
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. Asintót.	.006	.049	.670	.001	.674	.124	.034	.121	.049	.477
a. Prueba de Kruskal-Wallis										
b. Variable de agrupación: División										

La prueba de hipótesis demuestra que el uso sitios para compartir como *napster*, de *Linkedin*, *Trumblr*, *igoogole*, *Slideshare* no presentan diferencias por área de conocimiento. Esto es dado que los valores se encuentran por encima del valor de significancia .05. *YouTube* y *Google maps* tampoco muestran diferencias de uso por áreas de conocimiento, a excepción de ciencias exactas, análisis que veremos más adelante.

Sin embargo, sí existen diferencias en el uso de sitios para compartir en relación al área de conocimiento, pues los niveles de significancia se encuentran por debajo de .05. Para observar las diferencias se analizan las medias de las variables con estos valores.

Así, podemos observar que el sitio para compartir *Flickr*, en primer lugar es usado por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes, en segundo lugar tenemos ciencias biológicas, en tercer lugar lo usan los estudiantes de ciencias sociales, en cuarto lugar se encuentran los estudiantes de ingeniería, en quinto lugar lo usan los estudiantes de ciencias económicas, y en último lugar están los estudiantes de ciencias exactas.

*Google Reader* es utilizado para compartir en primer lugar por ciencias sociales, en segundo lugar lo usan los estudiantes de ciencias biológicas, en tercer lugar lo usan los alumnos lo usan los estudiantes de Humanidades y Bellas Artes, en cuarto lugar es usado por las ciencias económicas; en quinto lugar, esta herramienta es utilizada por los estudiantes de ciencias exacta; y por último, *google Reader* es utilizado los alumnos de ingeniería.

El uso de *blogs* es utilizado para compartir, en primer lugar, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales, en tercero, por los estudiantes de ciencias económicas, en cuarto, por ciencias biológicas; en quinto por los alumnos de ingeniería, y por último por los alumnos de ciencias exactas.

En el uso de *Twitter* para compartir destacan en primer lugar los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes, en tercero, los estudiantes de ciencias económicas; el cuarto lugar lo ocupa la división de ciencias biológicas; en quinto lugar se encuentra ingeniería; y en último lugar es para ciencias exactas.

Los estudiantes de ciencias biológicas ocupan el primer lugar al usar *Slideshare* para compartir; le sigue Humanidades y Bellas Artes; el tercer lugar, es para los alumnos de ciencias sociales; el cuarto es para los alumnos de ciencia económicas; el quinto lugar lo tienen los alumnos de ingeniería; y por último están los alumnos de ciencias exactas.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra					
División	4b. Flickr	4c. Google Reader	4e. Blogs	4h. Twitter	4k. Slideshare
Media biológicas	1.71	2.36	2.09	2.19	2.13
Media económicas	1.38	2.04	2.48	2.31	1.77
Media exacta	1.00	2.00	1.67	1.00	1.33
Media ingeniería	1.39	1.98	2.06	1.85	1.59
Media sociales	1.57	2.67	2.70	2.52	1.80
Media humanidades	2.06	2.14	3.03	2.51	1.91
a. La distribución de contraste es la Normal.					
b. Se han calculado a partir de los datos.					
c. La distribución no tiene varianza para esta variable. No es posible realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.					

Contraste de hipótesis para variables con distribución normal. Prueba t de students una muestra.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
4a YouTube	-.222	5	.833/.085	-.167	-2.09	1.76
4j. Facebook	1.085	5	.3287.164	.667	-.91	2.25
4m. Google maps	-2.236	5	.076/.462	-1.000	-2.15	.15

Ho El uso de YouTube por alumnos de ciencias exactas es no es mayor que la media.

Hi: El uso de YouTube por alumnos de ciencias exactas es mayor que la media.

Resultado: el uso de YouTube por los alumnos de ciencias exactas no es mayor a la media.

Ho El uso de Facebook por alumnos de ciencias exactas es no es mayor que la media.

Hi: El uso de Facebook por alumnos de ciencias exactas es mayor que la media

Resultado: El uso de Facebook por alumnos de ciencia exactas no es mayor a la media.

Ho El uso de Google maps por alumnos de ciencias exactas es no es mayor que la media.

Hi: El uso de Google maps por alumnos de ciencias exactas es mayor que la media.

Resultado: El uso de Google maps por alumnos de ciencia exactas no es mayor a la media.

En el uso de *Facebook* para compartir destacan en primer lugar los alumnos de la división de ciencias económicas; en segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, ciencias biológicas; y en quinto los alumnos de ingeniería.

## HABILIDAD EN EL USO DE LA TECNOLOGÍA

*Tabla 90. Habilidad en el uso de la tecnología en función al área de conocimiento*

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora	C. BIOLÓGICAS	.210	77	.000	.888	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.239	51	.000	.898	51	.000
	C. EXACTAS	.310	6	.074	.805	6	.065
	INGENIERÍA	.240	54	.000	.871	54	.000
	C. SOCIALES	.189	68	.000	.895	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.222	35	.000	.869	35	.001
5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	C. BIOLÓGICAS	.208	77	.000	.847	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.286	51	.000	.862	51	.000
	C. EXACTAS	.285	6	.138	.831	6	.110
	INGENIERÍA	.192	54	.000	.890	54	.000
	C. SOCIALES	.247	68	.000	.862	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.280	35	.000	.800	35	.000
5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	C. BIOLÓGICAS	.264	77	.000	.811	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.280	51	.000	.756	51	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.251	54	.000	.817	54	.000
	C. SOCIALES	.264	68	.000	.831	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.346	35	.000	.732	35	.000
5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	C. BIOLÓGICAS	.239	77	.000	.861	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.195	51	.000	.902	51	.000
	C. EXACTAS	.302	6	.094	.775	6	.035
	INGENIERÍA	.260	54	.000	.860	54	.000
	C. SOCIALES	.232	68	.000	.876	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.227	35	.000	.857	35	.000
5e. Emplear software y hardware en red	C. BIOLÓGICAS	.201	77	.000	.909	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.278	51	.000	.877	51	.000
	C. EXACTAS	.302	6	.094	.775	6	.035

	INGENIERÍA	.170	54	.000	.907	54	.001
	C. SOCIALES	.189	68	.000	.909	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.229	35	.000	.878	35	.001
5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos	C. BIOLÓGICAS	.261	77	.000	.800	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.312	51	.000	.699	51	.000
	C. EXACTAS	.407	6	.002	.640	6	.001
	INGENIERÍA	.273	54	.000	.804	54	.000
	C. SOCIALES	.362	68	.000	.666	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.319	35	.000	.711	35	.000
5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.	C. BIOLÓGICAS	.348	77	.000	.721	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.425	51	.000	.526	51	.000
	C. EXACTAS	.407	6	.002	.640	6	.001
	INGENIERÍA	.238	54	.000	.786	54	.000
	C. SOCIALES	.433	68	.000	.490	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.409	35	.000	.651	35	.000
5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	C. BIOLÓGICAS	.190	77	.000	.901	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.230	51	.000	.854	51	.000
	C. EXACTAS	.263	6	.200*	.823	6	.093
	INGENIERÍA	.232	54	.000	.881	54	.000
	C. SOCIALES	.215	68	.000	.899	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.226	35	.000	.888	35	.002
5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.	C. BIOLÓGICAS	.222	77	.000	.891	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.220	51	.000	.887	51	.000
	C. EXACTAS	.310	6	.074	.805	6	.065
	INGENIERÍA	.240	54	.000	.894	54	.000
	C. SOCIALES	.194	68	.000	.905	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.179	35	.006	.903	35	.005
5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	C. BIOLÓGICAS	.306	77	.000	.839	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.200	51	.000	.876	51	.000
	C. EXACTAS	.202	6	.200*	.853	6	.167
	INGENIERÍA	.202	54	.000	.885	54	.000
	C. SOCIALES	.224	68	.000	.877	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.316	35	.000	.837	35	.000
5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.	C. BIOLÓGICAS	.221	77	.000	.908	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.201	51	.000	.904	51	.001
	C. EXACTAS	.286	6	.136	.863	6	.201
	INGENIERÍA	.168	54	.001	.914	54	.001
	C. SOCIALES	.170	68	.000	.912	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.188	35	.003	.916	35	.011
5l. Bajar música, juegos, películas	C. BIOLÓGICAS	.282	77	.000	.787	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.317	51	.000	.761	51	.000
	C. EXACTAS	.392	6	.004	.701	6	.006
	INGENIERÍA	.286	54	.000	.776	54	.000
	C. SOCIALES	.290	68	.000	.791	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.303	35	.000	.766	35	.000
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

De acuerdo a los resultados de Kolmogorov-Smirnov, los datos provenientes de la división de ciencias exactas en las habilidades como *configurar una computadora personal, utilizar las propiedades básicas del sistema operativo, utilizar un procesador de textos para crear documentos, utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes, emplear software y hardware en red, utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros, utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil, utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones, y la creación de un hipertexto complejo o publicación en la web* provienen de una distribución normal.

El resto de las variables en las diferentes áreas de conocimiento no proceden de una distribución normal.

Para el caso de las variables con distribución normal se procede a contrastar hipótesis con la prueba de t de students.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora	1.536	5	.185/ .407	.833	-.56	2.23
5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	1.936	5	.111/ .444	1.000	-.33	2.33
5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	4.000	5	.010/ .495	1.333	.48	2.19
5e. Emplear software y hardware en red	2.907	5	.034/ .483	1.167	.13	2.20
5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	.598	5	.576/ .212	.333	-1.10	1.77
5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.	1.536	5	.185/ .407	.833	-.56	2.23

5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	2.739	5	.041/.479	1.000	.06	1.94
5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.	.745	5	.490/.255	.500	-1.22	2.22

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 2					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	2.076	5	.093/.453	.833	-.20	1.87

En general se puede decir que los estudiantes de ciencias exactas tienen habilidades para *configurar un ordenador, utilizar las propiedades básicas del sistema operativo, para crear documentos, para emplear software y hardware en red, para usar hojas de cálculo, para utilizar un sistema de bases de datos, para utilizar materiales y manuales en línea, y la creación de hipertextos* por encima de la media, es decir, son las habilidades en los que los alumnos se sienten regularmente competentes.

Para el caso de la variable *utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes*, los alumnos de ciencia exactas se encuentran por encima de la categoría 2 de evaluación de competencias, es decir, deficiente. En otras palabras, los alumnos de ciencias exactas se sienten deficientes en el *manejo de gráficas o diseño gráfico para crear transparencias o alguna idea basada en imágenes*.



	5a. Cómo estimar la capacidad para configurar una computadora	5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	5d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	5e. Emplear software y hardware en red	5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	5i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.	5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.	
N	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3.83	4.00	4.33	2.83	4.17	3.33	3.83	4.00	3.50
		1.329	1.265	.816	.983	.983	1.366	1.329	.894	1.643

### Contraste de hipótesis no paramétrica

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>			
	5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos	5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.	5l. Bajar música, juegos, películas
Chi-cuadrado	17.270	21.705	1.253
gl	5	5	5
Sig. Asintót.	.004	.001	.940
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: División			

De acuerdo al cuadro anterior, no hay diferencia entre en las áreas de conocimiento en la habilidad para bajar películas, juegos y música. Sin embargo, sí existen diferencias a la hora de utilizar internet para encontrar información y recursos y para comunicarse con otras personas. Estas diferencias se presentan a continuación en relación al análisis de las medias de las variables.

División	5f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos	5g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.
Media biológicas	4.10	4.36
Media económicas	4.38	4.62
Media exactas	4.33	4.33
Media ingeniería	3.96	4.06
Media sociales	4.51	4.63
Media humanidades	4.46	4.63

En primer lugar, podemos observar que los alumnos de ciencias sociales se sienten de buenos a muy buenos al utilizar el internet para encontrar información y recursos; en segundo lugar, se encuentran los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto se encuentran los estudiantes de ciencia exactas; el quinto es para los alumnos de ciencias biológicas; y por último, se encuentran los alumnos de ingeniería quienes se valoran de regular a buenos.

Por otro lado, los alumnos de Humanidades Bellas Artes y de ciencia sociales se encuentran en primer lugar en el uso del ordenador para comunicarse con otras personas; en segundo, los alumnos de ciencias económicas; en tercero, los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, los alumnos de ciencias exactas; y por último, los alumnos de ingeniería.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>									
	5a. Cómo estimas tu capacidad para configurar una computadora	5b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo	5c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos	5d. Utilizar un sistema de gráficos o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.	5e. Emplear software y hardware en red	5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	5i. Utilizar un sistema de bases de datos para organizar y acceder información útil.	5j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.	5k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.
Chi-cuadrado	1.548	7.328	6.011	8.439	1.765	26.245	3.106	2.511	6.747
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.818	.120	.198	.077	.779	.000	.540	.643	.150
a. Prueba de Kruskal-Wallis									
b. Variable de agrupación: División									

Las pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis en donde se relacionan las variables: *configurar un ordenador, utilizar las propiedades básicas del sistema operativo, para crear documentos, utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros, para emplear software y hardware en red, para usar hojas de cálculo, para utilizar un sistema de bases de datos, para utilizar materiales y manuales en línea, y la creación de hipertextos*; con el área de conocimiento: ciencias biológicas, ciencias económicas, ciencias sociales, ingeniería y Humanidades y Bellas Artes, arrojan los siguientes resultados:

No se observa diferencia en el desarrollo de las habilidades antes mencionadas de acuerdo al área de conocimiento a excepción de *utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros*. Lo anterior debido a que el valor es

menor al nivel de significancia estadística .05. A continuación se revisarán dichas diferencias:

División		5h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.	
		Media biológicas	3.47
		Media económicas	3.94
		Media ingeniería	3.52
		Media sociales	3.12
		Media Humanidades	2.86
a. La distribución de contraste es la Normal.			
b. Se han calculado a partir de los datos.			

Los alumnos que mejor se sienten, lo que se encuentran en primer lugar, en el manejo de hoja de cálculo para un proceso simple o creación de estados financieros, son los de ciencias económicas; en segundo, se encuentran los alumnos de ingeniería; en tercero, se ubican los estudiantes de ciencias biológicas; en cuarto, los alumnos de ciencias sociales; y por último, se encuentran los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

## USO DE ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO

*Tabla 91. Habilidad en el uso de elementos del pensamiento en función al área de conocimiento*

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
9a. Establecer el objetivo del trabajo académico	C. BIOLÓGICAS	.268	77	.000	.816	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.319	52	.000	.798	52	.000
	C. EXACTAS	.392	6	.004	.701	6	.006
	INGENIERÍA	.239	54	.000	.885	54	.000
	C. SOCIALES	.253	69	.000	.828	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.259	35	.000	.852	35	.000
9b. Formular preguntas que guíen tu trabajo	C. BIOLÓGICAS	.287	77	.000	.854	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.249	52	.000	.812	52	.000
	C. EXACTAS	.183	6	.200*	.960	6	.820
	INGENIERÍA	.212	54	.000	.865	54	.000

	C. SOCIALES	.260	69	.000	.855	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.295	35	.000	.836	35	.000
9c. Delinear el camino que conduce a conclusiones	C. BIOLÓGICAS	.267	77	.000	.854	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.307	52	.000	.836	52	.000
	C. EXACTAS	.183	6	.200*	.960	6	.820
	INGENIERÍA	.268	54	.000	.873	54	.000
	C. SOCIALES	.295	69	.000	.820	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.292	35	.000	.839	35	.000
9d. Establecer diversas formas de comprender una información	C. BIOLÓGICAS	.281	77	.000	.829	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.239	52	.000	.858	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.226	54	.000	.894	54	.000
	C. SOCIALES	.252	69	.000	.858	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.295	35	.000	.841	35	.000
9e. Estructurar argumentos para defender tus conclusiones	C. BIOLÓGICAS	.296	77	.000	.814	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.259	52	.000	.850	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.210	54	.000	.884	54	.000
	C. SOCIALES	.284	69	.000	.833	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.360	35	.000	.789	35	.000
9f. Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo	C. BIOLÓGICAS	.308	77	.000	.790	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.286	52	.000	.833	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.240	54	.000	.857	54	.000
	C. SOCIALES	.277	69	.000	.838	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.346	35	.000	.792	35	.000
9g. Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo	C. BIOLÓGICAS	.270	77	.000	.830	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.252	52	.000	.831	52	.000
	C. EXACTAS	.333	6	.036	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.207	54	.000	.899	54	.000
	C. SOCIALES	.302	69	.000	.815	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.316	35	.000	.813	35	.000
9h. Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico	C. BIOLÓGICAS	.302	77	.000	.811	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.265	52	.000	.819	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.254	54	.000	.870	54	.000
	C. SOCIALES	.298	69	.000	.789	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.333	35	.000	.821	35	.000
9i. Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico	C. BIOLÓGICAS	.267	77	.000	.840	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.279	52	.000	.781	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.217	54	.000	.874	54	.000
	C. SOCIALES	.276	69	.000	.849	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.316	35	.000	.837	35	.000
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

De acuerdo a los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, los datos provenientes de la división de ciencias exactas en las variables: *formular preguntas que guíen tu trabajo, delinear el camino que conduce a conclusiones, establecer diversas formas de comprender una información, estructurar argumentos para defender tus conclusiones, asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo, pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico, y pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico*, provienen de una distribución normal. Lo anterior, dado que los valores obtenidos se encuentran por encima del valor de significancia .05.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
9b. Formular preguntas que guíen tu trabajo	1.168	5	.296/ .352	.500	-.60	1.60
9c. Delinear el camino que conduce a conclusiones	1.168	5	.296/ .352	.500	-.60	1.60
9d. Establecer diversas formas de comprender una información	2.000	5	.102/ .449	.667	-.19	1.52
9e. Estructurar argumentos para defender tus conclusiones	2.712	5	.042/ .479	.833	.04	1.62
9f. Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo	2.712	5	.042/ .479	.833	.04	1.62
9h. Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico	2.712	5	.042/ .472	.833	.04	1.62
9i. Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico	2.712	5	.042/ .472	.833	.04	1.62

Se asume que los estudiantes de ciencias exactas autoevalúan las habilidades por debajo de la media. La hipótesis nula asume que los alumnos de ciencias exactas autoevalúan las habilidades por encima de la media.

Se concluye que los estudiantes de la división de ciencias exactas autoevalúan algunas de las habilidades para el uso de los elementos del pensamiento por

encima de la media, es decir, que los jóvenes se sienten más que regularmente competentes en *formular preguntas, delinear el camino que conduce a conclusiones, establecer diversas formas de comprender una información, estructurar argumentos, asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo, pensar en preguntas a responder en el trabajo, así como pensar en las preguntas respondidas en el trabajo.*

Las pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis vía Kruskal Wallis arroja lo siguiente:

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>							
	9b. Formular preguntas que guíen tu trabajo	9c. Delinear el camino que conduce a conclusiones	9d. Establecer diversas formas de comprender una información	9e. Estructurar argumentos para defender tus conclusiones	9f. Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo	9h. Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico	9i. Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico
Chi-cuadrado	22.722	21.022	10.236	12.379	15.623	8.517	5.370
gl	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.000	.000	.037	.015	.004	.074	.251
a. Prueba de Kruskal-Wallis							
b. Variable de agrupación: División							

Los resultados indican que las habilidades pensar en las preguntas a responder en un trabajo académicos y las respondidas en él, se desarrollan de la misma manera por área de conocimiento, excluido los alumnos de ciencias exactas, quienes fueron analizados anteriormente.

Sin embargo, el resto de las habilidades sí que presentan diferencias, mismas que se presentan a continuación a partir del análisis de las medias. Es importante señalar que todas variables en las áreas de conocimiento señaladas indican

valores por encima de las medias, lo que indica una autovaloración en general que va de regular a buena

La habilidad para *formular preguntas que guíen el trabajo* es mejor desempeñada en primer lugar por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de Humanidades Bellas Artes; en tercero, los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, los alumnos de ciencias económicas; y por último, los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *delinear el camino que conduce a conclusiones* es mejor desempeñada en primer lugar por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, por los estudiantes de ciencias biológicas; en cuarto, por los alumnos de ciencias económicas; y por último, por los alumnos de ingeniería.

División	9b. Formular preguntas que guíen tu trabajo	9c. Delinear el camino que conduce a conclusiones	9d. Establecer diversas formas de comprender una información	9e. Estructurar argumentos para defender tus conclusiones	9f. Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo	9h. Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico	9i. Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico
Media biológicas	3.74	3.71	3.71	3.79	3.74	3.74	3.66
Media económicas	3.62	3.63	3.79	3.94	3.73	3.67	3.75
Media ingeniería	3.15	3.30	3.37	3.44	3.41	3.48	3.52
Media sociales	3.84	3.93	3.83	3.97	3.96	3.93	3.87
Media humanidades	3.80	3.86	3.89	3.77	3.91	3.69	3.71



La habilidad para *establecer diversas formas de comprender una información* es mejor desarrollada en primer lugar, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por los estudiantes de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de ciencias biológicas; y por último, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *estructurar argumentos para defender tus conclusiones* es mejor desempeñada en primer lugar por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de ciencias económicas; en tercero, por los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; por último, se encuentran los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo* es desempeñada de manera más eficiente, en primer lugar, por alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, por los estudiantes de ciencias biológicas; en cuarto, por los alumnos de ciencias económicas; y por último, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *pensar en las preguntas a responder en el trabajo* (académico) es desempeñada de manera más eficiente, en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los estudiantes de ciencias biológicas; en tercero, por los estudiantes de Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, por los alumnos de ciencias económicas; por último, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico* es desempeñada de manera más eficiente, en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de ciencias económicas; en tercero,

por los estudiantes de Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, por los alumnos de ciencias biológicas; por último, por los alumnos de ingeniería.

El contraste de hipótesis vía pruebas no paramétricas de Kruskal Wallis para las variables *establecer el objetivo del trabajo académico e identificar puntos de vista distintos a los expuestos* en tu trabajo, muestran resultados que indican diferencias en el desarrollo de estas habilidades de acuerdo al área de conocimiento. Lo anterior se deduce, dado que los valores obtenidos en cada uno de las variables están por debajo del nivel de significancia .05.

<b>Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup></b>		
	9a. Establecer el objetivo del trabajo académico	9g. Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo
Chi-cuadrado	16.973	20.320
gl	5	5
Sig. Asintót.	.005	.001
a. Prueba de Kruskal-Wallis		
b. Variable de agrupación: División		

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>		
División	9a. Establecer el objetivo del trabajo académico	9g. Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo
Media biológicas	3.60	3.71
Media económicas	3.69	3.71
Media exactas	3.50	4.00
Media ingeniería	3.35	3.33
Media sociales	3.91	3.94
Media humanidades	3.86	3.97
a. La distribución de contraste es la Normal.		
b. Se han calculado a partir de los datos.		

Las habilidades para establecer el objetivos del trabajo académico y la de identificar puntos de vista distintos a los expuestos en el trabajo académico, tiene medias por encima de la media. De lo anterior se deduce que los alumnos de

todas las áreas de conocimiento de la Universidad de Sonora se autoevalúan de regular a buenos en la puesta práctica de estas habilidades. Sin embargo, sí con diferencias que a continuación se describe:

La habilidad para *establecer el objetivo del trabajo académico* es ejercida más eficientemente, en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, por los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, por los alumnos de ciencias biológicas; en quinto, por los alumnos de ciencias exacta; por último, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *identificar puntos de vista distintos a los expuestos en el trabajo* es ejercida más eficientemente, en primer lugar, por los alumnos de ciencias exactas; en segundo, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, por los estudiantes de ciencias sociales; en cuarto, por los alumnos de ciencias biológicas y económicas; por último, por los alumnos de ingeniería.

## USO DE APARATOS Y TECNOLOGÍAS COMO APOYO AL APRENDIZAJE

*Tabla 92. Uso de aparatos y tecnologías como apoyo al aprendizaje en función al área de conocimiento*

Pruebas de normalidad <sup>c,d</sup>							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
10a.computadoras	C. BIOLÓGICAS	.515	76	.000	.345	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.540	51	.000	.196	51	.000
	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.525	51	.000	.353	51	.000
	C. SOCIALES	.534	66	.000	.103	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.500	33	.000	.442	33	.000
10b. blogs	C. BIOLÓGICAS	.176	76	.000	.908	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.179	51	.000	.913	51	.001
	C. EXACTAS	.223	6	.200*	.908	6	.421
	INGENIERÍA	.200	51	.000	.884	51	.000
	C. SOCIALES	.169	66	.000	.908	66	.000

	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.181	33	.008	.890	33	.003
10c. correo electrónico	C. BIOLÓGICAS	.328	76	.000	.658	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.355	51	.000	.620	51	.000
	C. EXACTAS	.378	6	.007	.751	6	.020
	INGENIERÍA	.282	51	.000	.718	51	.000
	C. SOCIALES	.401	66	.000	.582	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.312	33	.000	.745	33	.000
10d. foros virtuales	C. BIOLÓGICAS	.243	76	.000	.820	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.257	51	.000	.881	51	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.193	51	.000	.878	51	.000
	C. SOCIALES	.159	66	.000	.904	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.217	33	.000	.894	33	.004
10e.pizarra digital	C. BIOLÓGICAS	.393	76	.000	.665	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.322	51	.000	.751	51	.000
	INGENIERÍA	.324	51	.000	.742	51	.000
	C. SOCIALES	.376	66	.000	.685	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.378	33	.000	.685	33	.000
10f.Kindle o iPad	C. BIOLÓGICAS	.350	76	.000	.709	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.347	51	.000	.680	51	.000
	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.314	51	.000	.765	51	.000
	C. SOCIALES	.366	66	.000	.685	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.470	33	.000	.459	33	.000
10g.plataforma virtual	C. BIOLÓGICAS	.403	76	.000	.636	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.266	51	.000	.782	51	.000
	C. EXACTAS	.404	6	.003	.692	6	.005
	INGENIERÍA	.294	51	.000	.790	51	.000
	C. SOCIALES	.298	66	.000	.784	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.399	33	.000	.656	33	.000
10h. audio conferencia	C. BIOLÓGICAS	.388	76	.000	.629	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.265	51	.000	.783	51	.000
	INGENIERÍA	.313	51	.000	.766	51	.000
	C. SOCIALES	.261	66	.000	.799	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.388	33	.000	.553	33	.000
10i. video conferencias	C. BIOLÓGICAS	.360	76	.000	.690	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.230	51	.000	.806	51	.000
	C. EXACTAS	.376	6	.008	.666	6	.003
	INGENIERÍA	.279	51	.000	.780	51	.000
	C. SOCIALES	.258	66	.000	.818	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.342	33	.000	.679	33	.000
10j. telefonía móvil	C. BIOLÓGICAS	.265	76	.000	.805	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.262	51	.000	.785	51	.000
	C. EXACTAS	.404	6	.003	.692	6	.005
	INGENIERÍA	.308	51	.000	.716	51	.000
	C. SOCIALES	.295	66	.000	.750	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.214	33	.001	.844	33	.000

10k. proyector	C. BIOLÓGICAS	.254	76	.000	.804	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.236	51	.000	.847	51	.000
	C. EXACTAS	.167	6	.200*	.982	6	.960
	INGENIERÍA	.236	51	.000	.822	51	.000
	C. SOCIALES	.206	66	.000	.859	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.181	33	.007	.913	33	.012
10l. internet	C. BIOLÓGICAS	.502	76	.000	.393	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.498	51	.000	.395	51	.000
	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.482	51	.000	.409	51	.000
	C. SOCIALES	.490	66	.000	.458	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.500	33	.000	.442	33	.000
10m. YouTube	C. BIOLÓGICAS	.370	76	.000	.640	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.307	51	.000	.716	51	.000
	C. EXACTAS	.333	6	.036	.721	6	.010
	INGENIERÍA	.344	51	.000	.664	51	.000
	C. SOCIALES	.325	66	.000	.733	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.328	33	.000	.718	33	.000
10n. televisión digital	C. BIOLÓGICAS	.288	76	.000	.760	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.243	51	.000	.804	51	.000
	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.227	51	.000	.811	51	.000
	C. SOCIALES	.227	66	.000	.788	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.194	33	.003	.868	33	.001
10o. wikis	C. BIOLÓGICAS	.167	76	.000	.859	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.265	51	.000	.787	51	.000
	C. EXACTAS	.286	6	.136	.755	6	.022
	INGENIERÍA	.169	51	.001	.860	51	.000
	C. SOCIALES	.192	66	.000	.842	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.268	33	.000	.850	33	.000
10p. MP3	C. BIOLÓGICAS	.223	76	.000	.837	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.274	51	.000	.767	51	.000
	C. EXACTAS	.319	6	.056	.683	6	.004
	INGENIERÍA	.219	51	.000	.821	51	.000
	C. SOCIALES	.216	66	.000	.838	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.234	33	.000	.839	33	.000
10q. video consolas	C. BIOLÓGICAS	.194	76	.000	.858	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.208	51	.000	.812	51	.000
	C. EXACTAS	.312	6	.069	.767	6	.029
	INGENIERÍA	.196	51	.000	.815	51	.000
	C. SOCIALES	.257	66	.000	.785	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.246	33	.000	.838	33	.000
10r. Facebook o Twitter	C. BIOLÓGICAS	.361	76	.000	.658	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.400	51	.000	.629	51	.000
	C. EXACTAS	.307	6	.081	.788	6	.045
	INGENIERÍA	.367	51	.000	.670	51	.000
	C. SOCIALES	.414	66	.000	.548	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.403	33	.000	.673	33	.000

10s.Messenger	C. BIOLÓGICAS	.250	76	.000	.798	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.282	51	.000	.781	51	.000
	C. EXACTAS	.237	6	.200*	.927	6	.554
	INGENIERÍA	.277	51	.000	.796	51	.000
	C. SOCIALES	.367	66	.000	.712	66	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.314	33	.000	.735	33	.000
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							
c. 10e.pizarra digital es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.							
d. 10h. Audio conferencia es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.							

El análisis de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov muestra que la división de ciencias exacta en las variables: blogs, foros virtuales, proyector/cañón, Wikis, MP3 /SMS, Video consolas, Facebook y Twitter, y Messenger, son datos que provienen de una distribución normal.

En tanto que el resto de las variables, tales como: ordenadores, correo electrónico, pizarra digital, Kindle, iPad, Cook; plataforma virtual (Moodle, Tic), audio conferencias, video conferencias, telefonía móvil, Internet; YouTube, Slideshare, Flickr, televisión digital, en todas las áreas de conocimiento son datos que no provienen de una distribución normal y a los que habrá de aplicarse pruebas no paramétricas.

Procedemos a realizar la prueba t de students para la división de ciencias exactas.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	g l	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
10b. blogs	-.349	5	.741/.129	-.167	-1.39	1.06
10d. foros virtuales	-1.000	5	.363/.318	-.667	-2.38	1.05
10f. Kindle o iPad	-2.000	5	.102/.449	-1.333	-3.05	.38
10o. wikis	-1.387	5	.224/.388	-.833	-2.38	.71
10p. MP3	-.745	5	.490/.255	-.500	-2.22	1.22
10q. video consolas	-1.085	5	.328/.336	-.667	-2.25	.91
10r. Facebook o Twitter	.439	5	.679/.339	.333	-1.62	2.29
10s.Messenger	.598	5	.576/.288	.333	-1.10	1.77

Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
10b. blogs	6	2.83	1.169	.477
10d. foros virtuales	6	2.33	1.633	.667
10f. Kindle o iPad	6	1.67	1.633	.667
10o. wikis	6	2.17	1.472	.601
10p. MP3	6	2.50	1.643	.671
10q. video consolas	6	2.33	1.506	.615
10r. Facebook o Twitter	6	3.33	1.862	.760
10s. Messenger	6	3.33	1.366	.558

Ho: Los alumnos de ciencias exactas utilizan las tecnologías señaladas por debajo de la media.

Hi: Los alumnos de ciencias exactas utilizan las tecnologías señaladas por encima de la media.

Dados los resultados, se puede decir de manera general, que los alumnos de ciencias exactas utilizan las tecnologías como *blogs*, *foros virtuales*, *Kindle*, *iPad*, *wikis*, *MP3* y *video consolas* por debajo de la media. Es decir, que son usadas algunas veces al año como apoyo para el aprendizaje. Con lo anterior se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Ho: Los alumnos de ciencia exactas utilizan Facebook y Messenger por encima de la media.

Hi: Los alumnos de ciencia exactas utilizan Facebook y Messenger por encima de la media.

Conclusión: Ho: Los alumnos de ciencia exactas utilizan Facebook y Messenger por encima de la media.

Ahora se procede hacer el contraste de hipótesis no paramétricas

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>								
	10b. blogs	10d. foros virtuales	10k. proyector	10o. wikis	10p. MP3	10q. video consolas	10r. Facebook o Twitter	10s. Messenger
Chi-cuadrado	14.382	15.967	4.230	12.095	2.471	4.732	3.848	6.804
gl	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.006	.003	.376	.017	.650	.316	.427	.147
a. Prueba de Kruskal-Wallis								
b. Variable de agrupación: División								

De acuerdo a los resultados de la prueba de Kruskal Wallis, se puede decir que el uso del proyector, de wikis, del MP3, de videoconsolas, de Facebook o Twitter, y del Messenger son utilizados por igual por los alumnos de ciencias biológicas, de ciencias sociales, de ingeniería, de ciencias económicas y de Humanidades y Bellas Artes como apoyo para el aprendizaje.

Sin embargo, en lo que se refiere al uso de los blogs y de los foros virtuales como apoyo para el aprendizaje sí se presentan diferencias en las cinco áreas de conocimiento mencionadas. A continuación se describen las diferencias:

Los blogs son utilizados como apoyo para el aprendizaje en primer lugar por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, por los alumnos de ingeniería; y por último, por los alumnos de ciencias biológicas.

Los foros virtuales son utilizados como apoyo para el aprendizaje , en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo por los alumnos de ingeniería; en tercero, por los estudiantes de ciencias económicas; en cuarto, por



los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y por último, por los alumnos de ciencias biológicas.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		
División	10b. blogs	10d. foros virtuales
Media biológicas	2.74	2.31
Media económicas	3.13	2.65
Media ingeniería	2.81	2.70
Media sociales	3.38	3.14
Media humanidades	3.46	2.49
a. La distribución de contraste es la Normal.		
b. Se han calculado a partir de los datos.		

Se procede al análisis de contraste de hipótesis con pruebas no paramétricas de los incisos que quedaron con distribución no normal.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>											
	10a.computadoras	10c. correo electrónico	10e.pizarra digital	10f.Kindle o iPad	10g.plataforma virtual	10h. audio conferencia	10i. video conferencias	10j. telefonía móvil	10l. internet	10m. YouTube	10n. televisión digital
Chi-cuadrado	9.279	14.557	8.490	8.656	8.951	14.741	14.628	14.245	1.704	11.352	17.786
gl	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sig. Asintót.	.098	.012	.131	.124	.111	.012	.012	.014	.888	.045	.003
a. Prueba de Kruskal-Wallis											
b. Variable de agrupación: División											

De manera general y de acuerdo a los resultados de Kruskal-Wallis, las variables ordenador (computadora), pizarra digital, Kindle, plataforma virtual e internet son utilizadas por igual por los alumnos de todas las áreas de conocimiento de la Universidad de Sonora. Lo anterior debido a que, los valores observados son mayores al nivel de significancia estadística .05.

Por el contrario podemos observar que el uso del correo electrónico, de audio conferencia, de videoconferencia, telefonía móvil, YouTube y televisión digital

como apoyo en el aprendizaje sí presenta diferencias de acuerdo al área de conocimiento. A continuación se describen dichas diferencias:

El correo electrónico tiene valores que apunta a frecuencias altas, es decir a más de 3 veces a la semana, Esto quiere decir que esta variable es importante como apoyo al aprendizaje y es usada, en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de ciencias económicas; en tercero, por los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, por los estudiantes de ingeniería; en quinto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y por último, los alumnos de ciencias exactas.

División	10c. correo electrónico	10h. audio conferencia	10i. video conferencias	10j. telefonía móvil	10m. You Tube	10n. televisión digital
Media biológicas	4.34	1.68	1.75	3.51	4.26	2.48
Media económicas	4.52	1.79	2.27	3.83	4.14	3.44
Media exactas	3.83	1.00	1.67	2.17	2.00	1.67
Media ingeniería	4.24	2.06	2.60	4.07	4.15	2.81
Medias sociales	4.59	1.88	2.26	3.65	4.03	3.29
Media humanidades	4.14	1.51	1.86	3.17	4.26	3.03

Las *audio conferencias* presenta valores bastante bajos en las frecuencias de uso, frecuencias que van de algunas veces al año a nunca. Sin embargo, quienes más lo han llegado a usar son los alumnos de ingeniería, quienes menos lo han utilizado son los estudiantes de Humanidades y Bellas Artes.

Las *audio conferencias* también presentan niveles muy bajos en la frecuencia de uso, que como en el caso anterior van de algunas veces al año a nunca. En este caso, los alumnos de ingeniería también son los que más las han usado, le siguen los alumnos de ciencias económicas, vienen después los alumnos de ciencias

sociales. Los últimos tres lugares son para Humanidades y Bellas Artes, ciencias biológicas, y ciencias exactas respectivamente.

## USO DE LOS MEDIOS PARA MANTENERSE INFORMADO

**Tabla 93. Uso de los medios para mantenerse informado en función al área de conocimiento**

Pruebas de normalidad <sup>b</sup>							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
11a. Información a través de Radio	C. BIOLÓGICAS	.274	77	.000	.815	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.278	52	.000	.790	52	.000
	C. EXACTAS	.325	6	.047	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.229	54	.000	.838	54	.000
	C. SOCIALES	.258	69	.000	.769	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.221	35	.000	.889	35	.002
11b. Información a través de Televisión	C. BIOLÓGICAS	.242	77	.000	.825	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.380	52	.000	.682	52	.000
	C. EXACTAS	.310	6	.074	.805	6	.065
	INGENIERÍA	.315	54	.000	.667	54	.000
	C. SOCIALES	.365	69	.000	.654	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.258	35	.000	.876	35	.001
11c. Información a través de periódico de papel	C. BIOLÓGICAS	.255	77	.000	.859	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.192	52	.000	.848	52	.000
	C. EXACTAS	.333	6	.036	.814	6	.078
	INGENIERÍA	.215	54	.000	.841	54	.000
	C. SOCIALES	.224	69	.000	.865	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.267	35	.000	.878	35	.001
11d. Información a través de seminarios de papel	C. BIOLÓGICAS	.232	77	.000	.852	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.236	52	.000	.811	52	.000
	INGENIERÍA	.208	54	.000	.864	54	.000
	C. SOCIALES	.202	69	.000	.877	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.314	35	.000	.777	35	.000
	11e. Información a través de revistas de papel	C. BIOLÓGICAS	.185	77	.000	.916	77
C. ECONÓMICAS		.226	52	.000	.903	52	.000
C. EXACTAS		.333	6	.036	.814	6	.078
INGENIERÍA		.161	54	.001	.882	54	.000
C. SOCIALES		.218	69	.000	.904	69	.000
HUMANIDADES Y BELLAS ARTES		.197	35	.001	.855	35	.000
11f. Información a través de Popcast	C. BIOLÓGICAS	.383	77	.000	.667	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.363	52	.000	.706	52	.000
	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.261	54	.000	.790	54	.000
	C. SOCIALES	.296	69	.000	.775	69	.000

	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.424	35	.000	.607	35	.000
11g.Información a través de programas de T.V. en internet o celular	C. BIOLÓGICAS	.187	77	.000	.856	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.399	52	.000	.663	52	.000
	C. EXACTAS	.215	6	.200*	.850	6	.158
	INGENIERÍA	.211	54	.000	.849	54	.000
	C. SOCIALES	.334	69	.000	.717	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.246	35	.000	.868	35	.001
11h.Información a través de periódicos en línea	C. BIOLÓGICAS	.250	77	.000	.831	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.340	52	.000	.746	52	.000
	C. EXACTAS	.277	6	.168	.773	6	.033
	INGENIERÍA	.227	54	.000	.840	54	.000
	C. SOCIALES	.262	69	.000	.825	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.189	35	.003	.903	35	.005
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							
b. 11d.Información a través de seminarios de papel es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.							

De acuerdo a los resultados de Kolmogorov-Smirnov los datos provienen de una distribución no normal, a excepción de las variables televisión, televisión en internet o móvil y periódicos en línea dentro de la división de ciencias exactas.

Se procede a realizar la prueba de contraste t de Students para las variables mencionadas.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
11g.Información a través de programas de T.V. en internet o celular	.222	5	.833/.083	.167	-1.76	2.09
11b.Información a través de Televisión	.307	5	.771/.114	.167	-1.23	1.56
11h.Información a través de periódicos en línea	.349	5	.741/.129	.167	-1.06	1.39

Se asume que los alumnos de ciencias exactas utilizan la T.V, la televisión en internet o los periódicos en línea por debajo de la media.

Como los valores se observan mayores al nivel de significancia .05, se acepta la hipótesis nula.

En general, se concluye que los alumnos de ciencias sociales utilizan la T.V., la televisión en internet y los periódicos en línea por arriba de la media. Es decir, de una a tres veces al mes.

Se procede a realizar pruebas no paramétricas de las mismas variables para el resto de áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>			
	11b.Información a través de Televisión	11g.Información a través de programas de T.V. en internet o celular	11h.Información a través de periódicos en línea
Chi-cuadrado	25.182	36.499	14.753
gl	4	4	4
Sig. Asintót.	.000	.000	.005
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: División			

Al realizarse la prueba de Kruskal Wallis a las variables de televisión, televisión por internet y periódicos en línea para el resto de las áreas de conocimiento se observan diferencias de uso para el resto de las áreas de conocimiento. Se analizan las medias de dichas variables y se describen las diferencias:

La televisión presenta valores muy altos en la frecuencia de uso en todas las áreas del conocimiento, que van de 3 a cuatro veces por semana. En primer lugar es usado por los alumnos de ciencias económicas; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por los alumnos de ingeniería; en cuarto; por los alumnos de ciencias biológicas; y por último, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

Los programas de T.V. en internet o móvil, son vistos en primer lugar, por los alumnos de ciencias económicas; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por los alumnos de ingeniería; en cuarto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y por último, por los alumnos de ciencia biológicas.

El periódico en línea es utilizado en primer lugar por los alumnos de ciencias económicas; en segundo lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por alumnos de ingeniería; en cuarto; por los estudiantes de ciencias biológicas; y por último, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

División	11b. Televisión	11g. Programas de T.V. en internet o celular	11h. Periódicos en línea
Media biológicas	3.83	3.27	3.60
Media económicas	4.52	4.54	4.35
Media ingeniería	4.19	3.74	3.70
Media sociales	4.36	4.29	3.80
Media humanidades	3.74	3.63	3.46

Se procede a pruebas de contraste no paramétricas para el resto de variables con todas las áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>					
	11a. Información a través de Radio	11c. Información a través de periódico de papel	11d. Información a través de seminarios de papel	11e. Información a través de revistas de papel	11f. Información a través de Popcast
Chi-cuadrado	13.822	5.433	16.308	3.429	12.306
gl	5	5	5	5	5
Sig. Asintót.	.017	.365	.006	.634	.031
a. Prueba de Kruskal-Wallis					
b. Variable de agrupación: División					

De acuerdo a los resultados Kruskal Wallis, el uso del periódico en papel o revistas para mantenerse informado, no presenta diferencias por área de

conocimiento. Lo anterior es debido a que los valores observados en estas variables se encuentran por encima del nivel de significancia .05.

En cambio el uso del radio, de semanarios en papel y de Popcast sí presenta diferencias de acuerdo al área de conocimiento.

Se analizan las medias y se describen las diferencias:

El *radio* es utilizado para mantenerse informado, en primer lugar, por los alumnos de ciencias económicas; segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en quinto, por alumnos de ingeniería; y por último, por los alumnos de ciencias exactas.

El uso de *semanarios en papel*, tienen valoraciones muy bajas en cuanto a la frecuencia de uso que va de nunca a algunas veces al año. Se puede decir, de acuerdo a los resultados, que quienes más lo usan son los alumnos de ingeniería y quienes menos los usan son los alumnos de ciencias exactas.

El caso de los *Popcast* también presenta valores que llevan a la conclusión de no usarlos nunca. Sin embargo, los alumnos de ingeniería reportan usarlos alguna vez al año, quienes menos lo utilizan son los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

División	11a. Información a través de Radio	11d. Información a través de semanarios de papel	11f. Información a través de Popcast
Media biológicas	3.77	2.32	1.75
Media económicas	4.15	2.04	1.69
Media exactas	2.50	1.00	1.50
Media ingeniería	3.57	2.57	2.37

Media sociales	3.99	2.26	1.80
Media humanidades	3.66	1.83	1.54

## FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN LOS MEDIOS

**Tabla 94. Formas de participación en los medios en función al área de conocimiento**

Pruebas de normalidad <sup>b,c,d,e</sup>							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
13a. comentas la noticia a través de correo de voz	C. BIOLÓGICAS	.483	77	.000	.448	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.482	52	.000	.504	52	.000
	INGENIERÍA	.418	54	.000	.637	54	.000
	C. SOCIALES	.420	69	.000	.607	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.539	35	.000	.161	35	.000
13b. comentas la noticia a través de teléfono	C. BIOLÓGICAS	.422	77	.000	.579	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.317	52	.000	.726	52	.000
	INGENIERÍA	.356	54	.000	.727	54	.000
	C. SOCIALES	.269	69	.000	.775	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.470	35	.000	.510	35	.000
13c. comentas la noticia a través de twitter	C. BIOLÓGICAS	.418	77	.000	.630	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.351	52	.000	.729	52	.000
	INGENIERÍA	.402	54	.000	.657	54	.000
	C. SOCIALES	.303	69	.000	.766	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.443	35	.000	.589	35	.000
13d. comentas la noticia a través de encuestas	C. BIOLÓGICAS	.312	77	.000	.785	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.233	52	.000	.852	52	.000
	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.258	54	.000	.833	54	.000
	C. SOCIALES	.200	69	.000	.872	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.260	35	.000	.800	35	.000
13e. comentas la noticia a través de Facebook	C. BIOLÓGICAS	.267	77	.000	.802	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.193	52	.000	.872	52	.000
	INGENIERÍA	.232	54	.000	.845	54	.000
	C. SOCIALES	.176	69	.000	.869	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.249	35	.000	.847	35	.000
13f. no participas	C. BIOLÓGICAS	.281	77	.000	.791	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.210	52	.000	.845	52	.000
	C. EXACTAS	.267	6	.200*	.809	6	.070
	INGENIERÍA	.258	54	.000	.811	54	.000
	C. SOCIALES	.199	69	.000	.895	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.177	35	.007	.883	35	.001

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors



b. 13a. comentas la noticia a través de correo de voz es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.
c. 13b. Comentas la noticia a través de teléfono es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.
d. 13c. Comentas la noticia a través de twitter es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.
e. 13e. Comentas la noticia a través de Facebook es una constante cuando División = C. EXACTAS y se ha desestimado.

De acuerdo a los resultados del análisis de normalidad de Kolmogorov-Smirnov se observa que todos los datos proceden de una población no normal, a excepción de la variable *no participas* en la división de ciencias exactas. Por lo anterior se procede a realizar la prueba de contraste t de Students.

Prueba para una muestra						
Valor de prueba = 3						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
13f. no participas	-1.274	5	.259/.370	-.833	-2.51	.85

Se asume que los alumnos de ciencias exactas se encuentran por encima de la media al no participar comentando la noticia en los medios.

Ho: Los alumnos de ciencias exactas se encuentran por debajo de la media al no participar comentado la noticia en los medios.

Se concluye los alumnos de ciencias exactas se encuentran por debajo de la media en la no participación de la noticia en los medios.

Se busca hacer contraste de esta última variable en el resto de las áreas de conocimiento a través de la prueba de Kruskal Wallis.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>	
	13f. no participas
Chi-cuadrado	10.993
gl	4

Sig. Asintót.	.027
a. Prueba de Kruskal-Wallis	
b. Variable de agrupación: División	

Se concluye que existen diferencias en la opción de no participar en los medios de comunicación por área de conocimiento y se procede a realizar el análisis de dichas diferencias.

La falta de interés por participar se presenta, en primer lugar, en los estudiantes de ciencias sociales; en segundo, en los alumnos de ciencias económicas; en tercero, en los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, en los alumnos de ingenierías; y por último, en los alumnos de ciencias biológicas.

	13f. no participas
Media biológicas	2.13
Media económicas	2.58
Media ingeniería	2.44
Media sociales	2.75
Media humanidades	2.57

Se procede a realizar el contraste no paramétrico del resto de variables.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>					
	13a. comentas la noticia a través de correo de voz	13b. comentas la noticia a través de teléfono	13c. comentas la noticia a través de twitter	13d. comentas la noticia a través de encuestas	13e. comentas la noticia a través de Facebook
Chi-cuadrado	15.589	17.738	11.470	11.754	26.832
gl	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	.008	.003	.043	.038	.000
a. Prueba de Kruskal-Wallis					
b. Variable de agrupación: División					

De acuerdo a los resultados de Kruskal Wallis se observa que existe diferencia entre la forma de participación en los medios noticiosos y el área de conocimiento.

División	13a. comentas la noticia a través de correo de voz	13b. comentas la noticia a través de teléfono	13c. comentas la noticia a través de twitter	13d. comentas la noticia a través de encuestas	13e. comentas la noticia a través de Facebook
Media biológicas	1.25	1.49	1.60	1.95	2.35
Media económicas	1.23	1.75	1.85	2.40	2.69
Media exactas	1.00	1.00	1.00	1.50	1.00
Media ingeniería	1.39	1.74	1.65	2.24	2.59
Media sociales	1.41	2.03	1.97	2.52	3.33
Media humanidades	1.03	1.46	1.43	2.09	2.51

Las formas de utilización del correo de voz, del teléfono, de twitter y de encuestas para comentar la noticia en los medios tienen valores por debajo de la media, lo que indica que estos medios no son utilizados por los alumnos para participar.

En el caso de Facebook como forma de participación es utilizado en mayor medida y en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de ciencias económicas; en tercero, por los alumnos de ingeniería; en cuarto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en quinto, por ciencias biológicas; y sexto, por los alumnos de ciencias exactas.

## USO DEL UNIVERSO WEB

**Tabla 95. Uso del universo Web en función al área de conocimiento**

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)	C. BIOLÓGICAS	.291	77	.000	.750	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.396	52	.000	.686	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.249	54	.000	.803	54	.000
	C. SOCIALES	.286	69	.000	.776	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.272	35	.000	.762	35	.000
14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores	C. BIOLÓGICAS	.257	77	.000	.877	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.241	52	.000	.850	52	.000
	C. EXACTAS	.223	6	.200*	.908	6	.421
	INGENIERÍA	.224	54	.000	.888	54	.000
	C. SOCIALES	.233	69	.000	.873	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.302	35	.000	.842	35	.000
14c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)	C. BIOLÓGICAS	.226	77	.000	.879	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.268	52	.000	.835	52	.000
	C. EXACTAS	.401	6	.003	.702	6	.007
	INGENIERÍA	.191	54	.000	.909	54	.001
	C. SOCIALES	.243	69	.000	.867	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.444	35	.000	.311	35	.000
14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)	C. BIOLÓGICAS	.200	77	.000	.884	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.225	52	.000	.894	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.915	6	.473
	INGENIERÍA	.167	54	.001	.914	54	.001
	C. SOCIALES	.208	69	.000	.894	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.209	35	.000	.911	35	.008
14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)	C. BIOLÓGICAS	.231	77	.000	.892	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.232	52	.000	.884	52	.000
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.183	54	.000	.900	54	.000
	C. SOCIALES	.231	69	.000	.870	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.228	35	.000	.905	35	.005
14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya	C. BIOLÓGICAS	.186	77	.000	.910	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.160	52	.002	.914	52	.001
	C. EXACTAS	.223	6	.200*	.908	6	.421
	INGENIERÍA	.197	54	.000	.891	54	.000
	C. SOCIALES	.220	69	.000	.903	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.231	35	.000	.880	35	.001
14g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+	C. BIOLÓGICAS	.226	77	.000	.871	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.281	52	.000	.856	52	.000
	C. EXACTAS	.325	6	.047	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.190	54	.000	.902	54	.000
	C. SOCIALES	.298	69	.000	.837	69	.000

	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.308	35	.000	.856	35	.000
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

De acuerdo a los resultados de Kolmogorov-Smirnov las variables: utilizar diferentes buscadores, comparar la efectividad entre dos buscadores, efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos, usar tu Universidad Virtual, visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya dentro de la categoría ciencias exactas, son datos que provienen de una distribución normal.

Se procede hacer la prueba de contraste para muestras normales.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)	4.000	5	.010/.450	1.333	.48	2.19
14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores	1.746	5	.141/.429	.833	-.39	2.06
14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)	-.791	5	.465/.232	-.333	-1.42	.75
14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)	1.348	5	.235/.382	.667	-.60	1.94
14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya	.349	5	.741/.129	.167	-1.06	1.39

Los estudiantes de ciencias exactas poseen habilidades en el *uso de los buscadores, en comparar su efectividad, en realizar inmersión en ambientes virtuales, en usar la propia universidad y en visitar otra universidad virtual* por debajo de la media.

De acuerdo a los resultados de la *t* students, se concluye que se rechaza la hipótesis del investigador y se acepta la hipótesis nula en la que se indica que los alumnos de ciencias exactas poseen habilidades *en el uso de los buscadores, en comparar su efectividad, en realizar inmersión en ambientes virtuales, en usar la propia universidad y en visitar otra universidad virtual* por encima de la media.

Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)	6	4.33	.816	.333
14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores	6	3.83	1.169	.477
14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)	6	2.67	1.033	.422
14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)	6	3.67	1.211	.494
14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya	6	3.17	1.169	.477

Se procede a realizar el contraste de hipótesis no paramétricas de las mismas variables pero en el resto de divisiones o áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>					
	14a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)	14b. Comparar la efectividad entre dos buscadores	14d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (Moodle o ntic de tu universidad)	14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)	14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya
Chi-cuadrado	2.971	7.379	4.378	10.065	16.305
gl	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.563	.117	.357	.039	.003
a. Prueba de Kruskal-Wallis					
b. Variable de agrupación: División					

La prueba de contraste Kruskal Wallis arroja como resultados que las habilidades *en el uso de los buscadores, en comparar su efectividad, en realizar inmersión en*

*ambientes virtuales* se desarrollan al mismo nivel en el área de ciencias sociales, ciencias biológicas, ciencias económicas, ingenierías y Humanidades y Bellas Artes. En tanto que la habilidad para usar la propia universidad virtual y visitar otra universidad sí presentan diferencias por área de conocimiento.

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>		
División	14e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)	14f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya
Media biológicas	3.60	2.84
Media económicas	3.67	2.87
Media ingeniería	3.17	2.52
Media sociales	3.70	3.35
Media humanidades	3.37	3.03
a. La distribución de contraste es la Normal.		
b. Se han calculado a partir de los datos.		

La habilidad para navegar por la propia universidad es desempeñada con mayor efectividad, en primer lugar, por los estudiantes de ciencias sociales; en segundo, por los estudiantes de ciencias económicas; en tercero, por los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto; por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y por último, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para visitar otra universidad, al parecer conlleva un mayor grado de dificultad. Sin embargo es desempeñada de mejor manera, en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, por los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, por los alumnos de ciencias biológicas; y quinto, por los alumnos de ingeniería.

Se procede a realizar el contraste paramétrico del resto de las variables para todas las áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>		
	14c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)	14g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+
Chi-cuadrado	13.790	10.638
gl	5	5
Sig. Asintót.	.017	.059
a. Prueba de Kruskal-Wallis		
b. Variable de agrupación: División		

Los resultados de Kruskal Wallis muestran que la habilidad para obtener rendimiento del universo Google no presenta diferencias por área de conocimiento. Pero sí para identificar los sitios apropiados por su dominio. A continuación se describen las diferencias:

División	14c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)	14g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs., Gmail, sites, g+
Media biológicas	3.56	3.79
Media económicas	3.96	3.83
Media exactas	4.17	3.50
Media ingeniería	3.39	3.35
Media sociales	3.86	3.86
Media humanidades	4.66	3.54

La habilidad para identificar los sitios apropiados por sus dominios es desempeñado más eficientemente, en primer lugar, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, por alumnos de ciencias exactas; en tercero, por los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, por los alumnos de



ciencias sociales; en quinto, por los alumnos de ciencias biológicas; y por último, por alumnos de ingeniería.

La habilidad para obtener rendimiento del universo Google es desempeñado más eficientemente, en primer lugar, por los alumnos de ciencia sociales; en segundo, por los alumnos de ciencias económicas; en tercero, por los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en quinto, por los alumnos de ciencias exactas; y por último, por los alumnos de ingeniería.

## BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

**Tabla 96. Búsqueda de información en función al área de conocimiento**

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
16a. Trabajar con una diversidad de contenidos (conceptuales, imágenes, páginas web)	C. BIOLÓGICAS	.288	76	.000	.860	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.250	52	.000	.836	52	.000
	C. EXACTAS	.223	6	.200*	.908	6	.421
	INGENIERÍA	.261	54	.000	.858	54	.000
	C. SOCIALES	.268	69	.000	.834	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.273	35	.000	.828	35	.000
16b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)	C. BIOLÓGICAS	.218	76	.000	.900	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.260	52	.000	.865	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.915	6	.473
	INGENIERÍA	.193	54	.000	.911	54	.001
	C. SOCIALES	.248	69	.000	.874	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.253	35	.000	.864	35	.000
16c. Buscar en Wikipedia, Citiozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o "Cervantes"	C. BIOLÓGICAS	.247	76	.000	.883	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.324	52	.000	.829	52	.000
	C. EXACTAS	.267	6	.200*	.809	6	.070
	INGENIERÍA	.225	54	.000	.887	54	.000
	C. SOCIALES	.258	69	.000	.843	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.300	35	.000	.809	35	.000
16d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación	C. BIOLÓGICAS	.159	76	.000	.902	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.208	52	.000	.906	52	.001
	C. EXACTAS	.302	6	.094	.775	6	.035
	INGENIERÍA	.259	54	.000	.885	54	.000
	C. SOCIALES	.172	69	.000	.909	69	.000

	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.196	35	.002	.872	35	.001
16e. Registrar resúmenes educativos	C. BIOLÓGICAS	.201	76	.000	.895	76	.000
	C. ECONÓMICAS	.202	52	.000	.908	52	.001
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.206	54	.000	.897	54	.000
	C. SOCIALES	.227	69	.000	.891	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.203	35	.001	.905	35	.005
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

Se procede a realizar el contraste de hipótesis de todas las variables de la división de ciencias exactas.

Prueba para una muestra							
División		Valor de prueba = 3					
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
C. EXACTAS	16a. Trabajar con una diversidad de contenidos (conceptuales, imágenes, páginas web)	1.746	5	.141/.429	.833	-.39	2.06
	16b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)	1.581	5	.175/.421	.667	-.42	1.75
	16c. Buscar en Wikipedia, Citiozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o "Cervantes"	1.274	5	.259/.370	.833	-.85	2.51
	16d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación	2.076	5	.093/.453	.833	-.20	1.87
	16e. Registrar resúmenes educativos	1.000	5	.363/.318	-.333	-1.19	.52

Ho: Las habilidades de los alumnos de ciencias exactas para trabajar con una diversidad de contenidos, de utilizar revistas electrónicas, para buscar en Wikipedia y bibliotecas virtuales y para investigar en bases de datos se encuentran por encima de la media.

Hi: Las habilidades de los alumnos de ciencias exactas para trabajar con una diversidad de contenidos, de utilizar revistas electrónicas, para buscar en Wikipedia y bibliotecas virtuales y para investigar en bases de datos se encuentran por debajo de la media.

Resultado: Las habilidades de los alumnos de ciencias exactas para trabajar con una diversidad de contenidos, de utilizar revistas electrónicas, para buscar en Wikipedia y bibliotecas virtuales y para investigar en bases de datos se encuentran por encima de la media. Lo anterior es dado a que los valores son mayores al nivel de significancia .05.

Ho: La habilidad de los alumnos de ciencias exactas para para investigar en bases de datos se encuentran por debajo de la media.

Hi: La habilidad de los alumnos de ciencias exactas para para investigar en bases de datos se encuentran por encima de la media.

Respuesta: La habilidad de los alumnos de ciencias exactas para para investigar en bases de datos se encuentran por debajo de la media, dado que el valor es mayor al nivel de significancia .05.

Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
16a. Trabajar con una diversidad de contenidos (conceptuales, imágenes, páginas web)	6	3.83	1.169	.477
16b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)	6	3.67	1.033	.422
16c. Buscar en Wikipedia, Citozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o "Cervantes"	6	3.83	1.602	.654
16d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación	6	3.83	.983	.401
16e. Registrar resúmenes educativos	6	2.67	.816	.333

Se procede al análisis no paramétrico de todas las variables con las cinco áreas de conocimiento restantes.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>					
	16a. Trabajar con una diversidad de contenidos (conceptuales, imágenes, páginas web)	16b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)	16c. Buscar en Wikipedia, Ciziozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o "Cervantes"	16d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación	16e. Registrar resúmenes educativos
Chi-cuadrado	5.200	23.960	11.375	13.056	7.737
gl	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.267	.000	.023	.011	.102
a. Prueba de Kruskal-Wallis					
b. Variable de agrupación: División					

De acuerdo a los resultados de la prueba Kruskal Wallis se observa que las habilidades para *trabajar con una diversidad de contenidos* y *registrar resúmenes* no presenta diferencias estadística significativa en las diferencias áreas de conocimiento de la Universidad de Sonora.

Sin embargo, las habilidades como utilizar revistas electrónicas, buscar en Wikipedia o bibliotecas virtuales, e investigar en bases de datos sí presentan diferencias en relación al área de conocimiento. A continuación se describen dichas diferencias:

División	16b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)	16c. Buscar en Wikipedia, Ciziozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o "Cervantes"	16d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación
Media biológicas	3.48	3.40	3.16

Media económica	3.60	3.79	2.96
Media ingeniería	2.93	3.70	2.52
Media sociales	3.75	3.96	3.12
Media humanidades	3.86	4.06	2.77

Las *revistas electrónicas* son utilizadas de forma regular a buena por las diversas áreas de conocimiento. Sin embargo, los estudiantes de Humanidades y Bellas Artes son quienes tienen el primer lugar en el nivel de competencias; en segundo, son los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de ciencias biológicas; por último, los alumnos de ingeniería.

De manera general, la habilidad para buscar en *Wikipedia*, *citiozedium* y *bibliotecas virtuales* es desarrollada de manera regular a buena. Sin embargo, quienes tienen el primer lugar son los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; el segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de ingeniería; y por último, los alumnos de ciencias biológicas.

La *habilidad para trabajar con bases de datos* es desempeñada de forma regular a deficiente. Así, en primer lugar tenemos a quienes mejor la desarrollan, los alumnos de ciencias biológicas; en segundo, a los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y por último, los alumnos de ingeniería.

## COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN

Tabla 97. Comprensión de la información en función al área de conocimiento

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
17a. Juzgar la calidad de los contenidos	C. BIOLÓGICAS	.275	75	.000	.836	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.336	51	.000	.791	51	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.210	53	.000	.902	53	.000
	C. SOCIALES	.242	68	.000	.872	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.337	32	.000	.789	32	.000
17b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)	C. BIOLÓGICAS	.256	75	.000	.882	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.188	51	.000	.909	51	.001
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.194	53	.000	.906	53	.001
	C. SOCIALES	.193	68	.000	.902	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.192	32	.004	.862	32	.001
17c. Participar en Newsgroups	C. BIOLÓGICAS	.248	75	.000	.873	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.232	51	.000	.897	51	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.230	53	.000	.891	53	.000
	C. SOCIALES	.186	68	.000	.909	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.210	32	.001	.891	32	.004
17d. Participar en Blogs	C. BIOLÓGICAS	.226	75	.000	.895	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.170	51	.001	.913	51	.001
	C. EXACTAS	.202	6	.200*	.853	6	.167
	INGENIERÍA	.268	53	.000	.880	53	.000
	C. SOCIALES	.158	68	.000	.916	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.215	32	.001	.905	32	.008
17e. Participar en Webquest	C. BIOLÓGICAS	.206	75	.000	.851	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.201	51	.000	.882	51	.000
	C. EXACTAS	.202	6	.200*	.853	6	.167
	INGENIERÍA	.213	53	.000	.882	53	.000
	C. SOCIALES	.224	68	.000	.902	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.215	32	.001	.874	32	.001
17f. Participar en Wikis educativas	C. BIOLÓGICAS	.223	75	.000	.886	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.181	51	.000	.901	51	.000
	C. EXACTAS	.223	6	.200*	.908	6	.421
	INGENIERÍA	.186	53	.000	.894	53	.000
	C. SOCIALES	.200	68	.000	.907	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.227	32	.000	.812	32	.000
17g. Defender puntos de vista argumentados en foros	C. BIOLÓGICAS	.250	75	.000	.848	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.260	51	.000	.879	51	.000
	C. EXACTAS	.285	6	.138	.831	6	.110
	INGENIERÍA	.195	53	.000	.913	53	.001
	C. SOCIALES	.211	68	.000	.891	68	.000

	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.277	32	.000	.797	32	.000
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

De acuerdo a la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov se puede observar que todas las variables en la división de ciencias exactas provienen de una distribución normal. También se observa que todas las variables en las áreas de conocimiento: ciencias biológicas, ciencias económicas, ingeniería, ciencias sociales y Humanidades y Bellas Artes, son datos que no provienen de una población normal.

Se procede a contrastar hipótesis paramétricas en el área de ciencias exactas.

Prueba para una muestra							
	Valor de prueba = 3						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
					Inferior	Superior	
17a. Juzgar la calidad de los contenidos	1.000	5	.363/.318	.333	-.52	1.19	
17b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)	-.542	5	.611/.194	-.167	-.96	.62	
17c. Participar en Newsgroups	2.000	5	.102/.449	-.667	-1.52	.19	
17d. Participar en Blogs	2.739	5	.041/.479	-1.000	-1.94	-.06	
17e. Participar en Webquest	2.739	5	.041/.479	-1.000	-1.94	-.06	
17f. Participar en Wikis educativas	1.746	5	.141/.429	-.833	-2.06	.39	
17g. Defender puntos de vista argumentados en foros	.000	5	1.000	.000	-1.33	1.33	

Hi: La habilidad para juzgar la calidad de los contenidos en los alumnos de ciencias exactas se encuentra por debajo de la media.

Ho: La habilidad para juzgar la calidad de los contenidos en los alumnos de ciencias exactas se encuentra por encima de la media.

Respuesta: Dado que el valor es mayor al nivel de significancia, aceptando  $H_0$ , es decir, la habilidad para juzgar la calidad de los contenidos en los alumnos de ciencias exactas se encuentra por encima de la media.

$H_1$ . Las habilidades para utilizar software didáctico, participar en Newsgroups, participar en Blogs, participar en Webquest, y participar en Wikis educativas en los alumnos de ciencias exactas se encuentran por encima de la media.

$H_0$ . Las habilidades para utilizar software didáctico, participar en Newsgroups, participar en Blogs, participar en Webquest, y participar en Wikis educativas en los alumnos de ciencias exactas se encuentran por debajo de la media.

Respuesta: Las habilidades para utilizar software didáctico, participar en Newsgroups, participar en Blogs, participar en Webquest, y participar en Wikis educativas en los alumnos de ciencias exactas se encuentran por debajo de la media. Se acepta la hipótesis nula, pues el resultado es mayor al nivel de significancia.

$H_1$ . La habilidad para defender puntos de vista argumentados en foros en los alumnos de ciencias exactas es distinta de la media.

$H_0$ . La habilidad para defender puntos de vista argumentados en foros en los alumnos de ciencias exactas es igual a la media.

Respuesta: La habilidad para defender puntos de vista argumentados en foros en los alumnos de ciencias exactas es igual a la media. Se acepta la hipótesis nula, pues el resultado es mayor al nivel de significancia.



Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
17a. Juzgar la calidad de los contenidos	6	3.33	.816	.333
17b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)	6	2.83	.753	.307
17c. Participar en Newsgroups	6	2.33	.816	.333
17d. Participar en Blogs	6	2.00	.894	.365
17e. Participar en Webquest	6	2.00	.894	.365
17f. Participar en Wikis educativas	6	2.17	1.169	.477
17g. Defender puntos de vista argumentados en foros	6	3.00	1.265	.516

Se procede a realizar pruebas de contraste no paramétricas de todas las variables en el resto de áreas de conocimiento distinto a ciencias exactas.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>							
	17a. Juzgar la calidad de los contenidos	17b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)	17c. Participar en Newsgroups	17d. Participar en Blogs	17e. Participar en Webquest	17f. Participar en Wikis educativas	17g. Defender puntos de vista argumentados en foros
Chi-cuadrado	4.089	.908	8.275	19.149	5.037	2.835	12.138
gl	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.394	.923	.082	.001	.284	.586	.016
a. Prueba de Kruskal-Wallis							
b. Variable de agrupación: División							

Los resultados de la prueba Kruskal Wallis, a nivel de significación de .05, arroja que las variables juzgar la calidad de los contenidos, utilizar software didáctico, participar en *Newsgroups*, participar en *webquest* y participar en *wikis* no presenta diferencias en relación a áreas de conocimiento como ciencias biológicas, ciencias económicas, ciencias sociales, ingeniería y Humanidades y Bellas Artes.

Sin embargo, participar en *blogs* y *defender puntos de vista argumentados en foros* sí presenta diferencias en las áreas de conocimiento y se describen a continuación:

La *habilidad para participar en blog* es desempeñada, de manera general, de deficiente a regular. Sin embargo observamos en primer lugar a los que se desempeñan de manera más eficiente, los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, los alumnos ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de ciencias biológicas; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

La *habilidad para defender puntos de vista argumentados en foros*, en general es desempeñada de forma regular. En primer lugar observamos a los que la desempeñan mejor, los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de ciencias biológicas; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

División	17d. Participar en Blogs	17g. Defender puntos de vista argumentados en foros
Media biológicas	2.55	2.99
Media económicas	2.90	3.14
Media ingeniería	2.46	2.79
Media sociales	3.13	3.49
Media humanidades	3.11	3.19

## USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS

*Tabla 98. Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en función al área de conocimiento*

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
19a. Notas al margen	C. BIOLÓGICAS	.176	75	.000	.911	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.201	52	.000	.894	52	.000
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.187	53	.000	.879	53	.000

	C. SOCIALES	.204	69	.000	.886	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.212	35	.000	.893	35	.003
19b. subrayado	C. BIOLÓGICAS	.272	75	.000	.820	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.277	52	.000	.860	52	.000
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.181	53	.000	.906	53	.001
	C. SOCIALES	.264	69	.000	.835	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.261	35	.000	.862	35	.000
19c. Resumen	C. BIOLÓGICAS	.165	75	.000	.882	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.195	52	.000	.880	52	.000
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.210	53	.000	.904	53	.000
	C. SOCIALES	.227	69	.000	.850	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.206	35	.001	.897	35	.003
19d. Síntesis	C. BIOLÓGICAS	.238	75	.000	.887	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.215	52	.000	.902	52	.000
	C. EXACTAS	.223	6	.200*	.908	6	.421
	INGENIERÍA	.156	53	.003	.895	53	.000
	C. SOCIALES	.197	69	.000	.864	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.198	35	.001	.912	35	.008
19e. mapa conceptual	C. BIOLÓGICAS	.215	75	.000	.904	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.188	52	.000	.917	52	.001
	C. EXACTAS	.325	6	.047	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.202	53	.000	.902	53	.000
	C. SOCIALES	.190	69	.000	.897	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.202	35	.001	.905	35	.005
19f. cuadro sinóptico	C. BIOLÓGICAS	.162	75	.000	.918	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.212	52	.000	.908	52	.001
	C. EXACTAS	.263	6	.200*	.823	6	.093
	INGENIERÍA	.175	53	.000	.899	53	.000
	C. SOCIALES	.194	69	.000	.906	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.204	35	.001	.883	35	.001
19g. exposición	C. BIOLÓGICAS	.175	75	.000	.900	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.242	52	.000	.878	52	.000
	C. EXACTAS	.214	6	.200*	.958	6	.804
	INGENIERÍA	.242	53	.000	.891	53	.000
	C. SOCIALES	.176	69	.000	.903	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.174	35	.009	.913	35	.009
19h. consultar vocabulario	C. BIOLÓGICAS	.182	75	.000	.911	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.190	52	.000	.915	52	.001
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.202	53	.000	.890	53	.000
	C. SOCIALES	.239	69	.000	.886	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.219	35	.000	.905	35	.005
19i. comparar información dentro del mismo texto	C. BIOLÓGICAS	.200	75	.000	.896	75	.000
	C. ECONÓMICAS	.219	52	.000	.906	52	.001
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.915	6	.473
	INGENIERÍA	.172	53	.000	.910	53	.001

	C. SOCIALES	.210	69	.000	.906	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.240	35	.000	.882	35	.001
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

Los resultado den análisis de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, arrojan que las variables: notas al margen, subrayado, resumen, síntesis, cuadro sinóptico, consultar vocabulario, comparar información dentro del mismo texto dentro de la división de ciencias exactas son datos que provienen de una distribución normal.

Se procede a realizar contraste con prueba paramétrica.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
19a. Notas al margen	.674	5	.530/.235	.333	-.94	1.60
19b. subrayado	.674	5	.530/.235	.333	-.94	1.60
19c. Resumen	-.674	5	.530/.235	-.333	-1.60	.94
19d. Síntesis	- 1.746	5	.141/.429	-.833	-2.06	.39
19f. cuadro sinóptico	- 1.195	5	.286/.357	-.667	-2.10	.77
19h. consultar vocabulario	-.674	5	.530/.235	-.333	-1.60	.94
19i. comparar información dentro del mismo texto	.791	5	.465/.267	.333	-.75	1.42

Ho: El uso de las notas al margen, el subrayado y el comparar información dentro del mismo texto por los alumnos de ciencias exactas está por encima de la media.

Hi: El uso de las notas al margen, el subrayado y el comparar información dentro del mismo texto por los alumnos de ciencias exactas está por debajo de la media.

Respuesta: El uso de las notas al margen, el subrayado y el comparar información dentro del mismo texto por los alumnos de ciencias exactas está por encima de la

media, lo anterior debido a que los resultados son mayores al nivel de significancia.

Ho: El uso del resumen, la síntesis, el cuadro sinóptico y la consulta del vocabulario por los alumnos de ciencias exactas está por debajo de la media.

Hi: El uso del resumen, la síntesis, el cuadro sinóptico y la consulta del vocabulario por los alumnos de ciencias exactas está por encima de la media.

Conclusión: El uso del resumen, la síntesis, el cuadro sinóptico y la consulta del vocabulario por los alumnos de ciencias exactas está por debajo de la media. Esto debido a que los resultados de estas variables son mayores al nivel de significancia.

<b>Estadísticos para una muestra</b>				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
19a. Notas al margen	6	3.33	1.211	.494
19b. subrayado	6	3.33	1.211	.494
19c. Resumen	6	2.67	1.211	.494
19d. Síntesis	6	2.17	1.169	.477
19f. cuadro sinóptico	6	2.33	1.366	.558
19h. consultar vocabulario	6	2.67	1.211	.494
19i. comparar información dentro del mismo texto	6	3.33	1.033	.422

Se procede a realizar pruebas no paramétricas de contraste con las mismas variables pero en el resto de áreas de conocimiento.

<b>Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup></b>							
	19a. Notas al margen	19b. subrayado	19c. Resumen	19d. Síntesis	19f. cuadro sinóptico	19h. consultar vocabulario	19i. comparar información dentro del mismo texto
Chi-cuadrado	3.533	14.462	8.329	11.476	10.956	17.695	6.201
gl	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.473	.006	.080	.022	.027	.001	.185
a. Prueba de Kruskal-Wallis							
b. Variable de agrupación: División							

Los resultados del contraste de Kruskal Wallis muestra que las variables notas al margen, resumen y comparar información dentro del mismo texto no presentan diferencias en relación a las áreas de ciencias económicas, ciencias biológicas, ciencias sociales, ingeniería y Humanidades y Bellas Artes.

Sin embargo, el uso del subrayado, la síntesis, el cuadro sinóptico y consultar el vocabulario sí presentan diferencias en las áreas antes mencionadas. A continuación se analizan dichas diferencias de acuerdo a las medias:

El subrayado, en general, es utilizado de manera regular a buena. Así en primer lugar en el uso de esta estrategia están los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y quinto, los alumnos de ingeniería.

La síntesis, es utilizada en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo; por los alumnos de ciencias económicas; en tercero, por los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en quinto, por los alumnos de ingeniería.

El cuadro sinóptico es utilizado en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, por los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, por los alumnos de ingeniería; y quinto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

Los alumnos que más se apoyan en el diccionario son, en primer lugar, los de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en

tercero, los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, los de ciencias económicas; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

División	19b. subrayado	19d. Síntesis	19f. cuadro sinóptico	19h. consultar vocabulario
Media biológicas	3.81	3.22	3.04	3.05
Media económicas	3.77	3.40	2.85	2.88
Media ingeniería	3.19	3.11	2.80	2.85
Media sociales	3.90	3.72	3.22	3.55
Media humanidades	3.74	3.17	2.49	3.46

Se procede al análisis de contraste de las variables mapa conceptual y exposición en todas las áreas de conocimiento de la Universidad de Sonora.

La prueba de Kruskal Wallis arroja como resultado que no existe diferencias en el uso del mapa conceptual y de la exposición en todas las áreas de conocimiento.

Es decir, todos los alumnos las utilizan por igual.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>		
	19e. mapa conceptual	19g. exposición
Chi-cuadrado	7.461	7.597
gl	5	5
Sig. Asintót.	.189	.180
a. Prueba de Kruskal-Wallis		
b. Variable de agrupación: División		

## LECTURA HIPERTEXTUAL

*Tabla 99. Uso de estrategias de lectura hipertextual en función al área de conocimiento*

	Pruebas de normalidad						
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
a. Establecer objetivos de la investigación	C. BIOLÓGICAS	.303	77	.000	.802	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.285	52	.000	.856	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.208	54	.000	.909	54	.001
	C. SOCIALES	.303	69	.000	.818	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.222	35	.000	.875	35	.001
b. Elaborar un esquema inicial	C. BIOLÓGICAS	.239	77	.000	.853	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.260	52	.000	.855	52	.000

	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.251	54	.000	.885	54	.000
	C. SOCIALES	.264	69	.000	.847	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.242	35	.000	.899	35	.004
c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	C. BIOLÓGICAS	.290	77	.000	.837	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.286	52	.000	.871	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.222	54	.000	.896	54	.000
	C. SOCIALES	.293	69	.000	.843	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.251	35	.000	.891	35	.002
d. Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	C. BIOLÓGICAS	.257	77	.000	.857	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.291	52	.000	.864	52	.000
	C. EXACTAS	.392	6	.004	.701	6	.006
	INGENIERÍA	.199	54	.000	.900	54	.000
	C. SOCIALES	.271	69	.000	.864	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.292	35	.000	.867	35	.001
e. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado	C. BIOLÓGICAS	.279	77	.000	.851	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.301	52	.000	.847	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.193	54	.000	.901	54	.000
	C. SOCIALES	.302	69	.000	.853	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.237	35	.000	.864	35	.000
f. Comparar contenidos	C. BIOLÓGICAS	.288	77	.000	.841	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.306	52	.000	.834	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.213	54	.000	.902	54	.000
	C. SOCIALES	.291	69	.000	.858	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.219	35	.000	.866	35	.001
g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados	C. BIOLÓGICAS	.221	77	.000	.898	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.213	52	.000	.876	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.168	54	.001	.918	54	.001
	C. SOCIALES	.299	69	.000	.848	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.212	35	.000	.902	35	.005
h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información	C. BIOLÓGICAS	.244	77	.000	.843	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.237	52	.000	.870	52	.000
	C. EXACTAS	.285	6	.138	.831	6	.110
	INGENIERÍA	.208	54	.000	.893	54	.000
	C. SOCIALES	.271	69	.000	.850	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.379	35	.000	.749	35	.000
i. Vincular la información encontrada con tu contexto	C. BIOLÓGICAS	.300	77	.000	.844	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.289	52	.000	.851	52	.000
	C. EXACTAS	.183	6	.200*	.960	6	.820
	INGENIERÍA	.199	54	.000	.909	54	.001
	C. SOCIALES	.243	69	.000	.887	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.270	35	.000	.850	35	.000
j. Comparar información leída en una página para relacionarla con	C. BIOLÓGICAS	.313	77	.000	.836	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.302	52	.000	.847	52	.000



otra	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.186	54	.000	.902	54	.000
	C. SOCIALES	.322	69	.000	.814	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.318	35	.000	.841	35	.000
k. Integrar información	C. BIOLÓGICAS	.318	77	.000	.815	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.261	52	.000	.869	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.187	54	.000	.908	54	.001
	C. SOCIALES	.316	69	.000	.841	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.237	35	.000	.864	35	.000
l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	C. BIOLÓGICAS	.286	77	.000	.840	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.261	52	.000	.858	52	.000
	C. EXACTAS	.202	6	.200*	.853	6	.167
	INGENIERÍA	.229	54	.000	.874	54	.000
	C. SOCIALES	.338	69	.000	.814	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.285	35	.000	.871	35	.001
m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión	C. BIOLÓGICAS	.257	77	.000	.866	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.264	52	.000	.867	52	.000
	C. EXACTAS	.223	6	.200*	.908	6	.421
	INGENIERÍA	.269	54	.000	.876	54	.000
	C. SOCIALES	.253	69	.000	.872	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.197	35	.001	.896	35	.003
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

Los resultados del análisis de normalidad de Kolmogorov-Smirnov señalan que sólo la variable *comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente* analizada en todas las áreas de conocimiento, son datos que provienen de una distribución no normal.

El resto de las variables en la división o área de conocimiento de ciencias exactas son datos que provienen de una distribución normal, mientras que en el resto de las áreas de conocimiento provienen de una distribución no normal.

Se procede a realizar la prueba no paramétrica de la variable *comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente*.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>	
	d. Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente
Chi-cuadrado	4.226
gl	5
Sig. Asintót.	.517
a. Prueba de Kruskal-Wallis	
b. Variable de agrupación: División	

El resultado de Kruskal Wallis señala que la habilidad para comparar puntos de vista de los autores de cada fuente se desempeña de la misma manera en todas las áreas de conocimiento.

Se procede a realizar pruebas no paramétricas de contraste para el resto de las variables en la cual se excluye la división de ciencias exactas. Los resultados de Kruskal Wallis muestran que las habilidades para *identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente, comparar contenidos, vincular la información encontrada con tu contexto, y comparar información leída en una página para relacionarla con otra* son utilizadas de la misma manera en ciencias biológicas, ciencias sociales, ciencias económicas, ingeniería y Humanidades y Bellas Arte. Esto debido a que los valores de estas variables son mayor que el nivel de significancia.

Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup>

	a. Establecer objetivos de la investigación	b. Elaborar un esquema inicial	c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	e. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado	f. Comparar contenidos	g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados	h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información	i. Vincular la información encontrada con tu contexto	j. Comparar información leída en una página para relacionarla con otra	k. Integrar información	l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión
Chi-cuadrado	12.487	18.287	9.065	4.254	8.325	10.558	11.505	6.872	3.421	10.280	21.533	9.595
gl	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.014	.001	.059	.373	.080	.032	.021	.143	.490	.036	.000	.048

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: División

Sin embargo, sí se observan diferencias en el resto de las variables, mismas que serán analizadas a continuación:

La habilidad para *establecer los objetivos de investigación* es desempeñada más eficientemente, primero, por los alumnos de ciencias sociales; segundo, por los alumnos de ciencias económicas; tercero, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; cuarto, por los alumnos de ciencias biológicas; y quinto por los alumnos de economía.

La habilidad para *elaborar un esquema inicial* es desempeñada de manera regular a buena, en primer lugar, por los alumnos de ciencias sociales; en segundo, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en tercero, tanto por los alumnos de ciencias biológicas como de ciencias económicas; y cuarto por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para encontrar *contradicciones en los contenidos consultados* es desempeñada más eficientemente, en primer lugar, por los alumnos de ciencias

sociales; en segundo, por los alumnos de ciencias económicas; en tercero, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; cuarto, por los alumnos de ciencias biológicas; y quinto, por los alumnos de ingeniería.

División	a. Establecer objetivos de la investigación	b. Elaborar un esquema inicial	g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados	h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información	k. Integrar información	l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión
Media biológicas	3.49	3.35	3.36	3.62	3.92	3.94	3.82
Media económicas	3.69	3.35	3.54	3.65	3.65	3.73	3.71
Media ingeniería	3.22	3.02	3.06	3.31	3.41	3.24	3.30
Media sociales	3.77	3.68	3.62	3.78	3.75	3.81	3.80
Media humanidades	3.51	3.46	3.43	3.83	3.69	3.54	3.60

La habilidad para *utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información*, es utilizada con mayor eficiencia, en primer lugar, por los alumnos de

Humanidades y Bellas Artes; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, por los alumnos de ciencias biológicas; y en quinto, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *integrar información* es mejor desempeñada, en primer lugar, por los alumnos de ciencias biológicas; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero; por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, por los alumnos de ciencias económicas; y en quinto, por los de ingeniería.

La habilidad para *obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida* es mejor desempeñada, en primer lugar, por los alumnos de ciencias biológicas; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por los estudiantes de ciencias económicas; en cuarto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en quinto, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *vincular diferentes contenidos en una sola conclusión* es mejor desempeñada, en primer lugar, por los alumnos de ciencias biológicas; en segundo, por los alumnos de ciencias sociales; en tercero, por los estudiantes de ciencias económicas; en cuarto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en quinto, por los alumnos de ingeniería.

Se procede a realizar pruebas de contraste paramétricas para la división de ciencias exactas en todas las variables.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
a. Establecer objetivos de la investigación	2.000	5	.102/ .449	.667	-.19	1.52
b. Elaborar un esquema inicial	2.000	5	.102/ .449	.667	-.19	1.52
c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente	2.712	5	.042/ .479	.833	.04	1.62
e. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado	2.000	5	.102/ .449	.667	-.19	1.52
f. Comparar contenidos	2.712	5	.042/ .479	.833	.04	1.62
g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados	2.000	5	.102/ .449	.667	-.19	1.52
h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información	1.936	5	.111/ .444	1.000	-.33	2.33
i. Vincular la información encontrada con tu contexto	1.168	5	.296/ .352	.500	-.60	1.60
j. Comparar información leída en una página para relacionarla con otra	2.000	5	.102/ .449	.667	-.19	1.52
k. Integrar información	2.712	5	.042/ .479	.833	.04	1.62

l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida	2.739	5	.041/ .479	1.000	.06	1.94
m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión	1.746	5	.141/ .429	.833	-.39	2.06

Ho: Las habilidades de lectura hipertextual son desempeñadas por los alumnos de ciencias exactas por encima de la media.

Hi: Las habilidades de lectura hipertextual son desempeñadas por los alumnos de ciencias exactas por debajo de la media.

Los resultados de la prueba t students con un nivel de significancia de .05, para todas las variables de la dimensión lectura hipertextual en los alumnos de ciencias exactas, arroja como resultado que dichas variables son desempeñadas por encima de la media, es decir de forma regular a buena, por los alumnos de esta área de conocimiento.

## CAPACIDAD RELFEXIVA DE LOS MEDIOS

*Tabla 100. Capacidad reflexiva de los medios en función al área de conocimiento*

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	C. BIOLÓGICAS	.297	77	.000	.809	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.345	52	.000	.787	52	.000
	C. EXACTAS	.237	6	.200*	.927	6	.554
	INGENIERÍA	.189	54	.000	.906	54	.000
	C. SOCIALES	.304	69	.000	.850	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.333	35	.000	.807	35	.000
21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	C. BIOLÓGICAS	.219	77	.000	.886	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.325	52	.000	.815	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.915	6	.473
	INGENIERÍA	.196	54	.000	.908	54	.001
	C. SOCIALES	.280	69	.000	.837	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.223	35	.000	.878	35	.001
21c. seleccionar los programas que ves y escuchas	C. BIOLÓGICAS	.219	77	.000	.868	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.260	52	.000	.841	52	.000

	C. EXACTAS	.492	6	.000	.496	6	.000
	INGENIERÍA	.185	54	.000	.894	54	.000
	C. SOCIALES	.226	69	.000	.835	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.257	35	.000	.842	35	.000
21d. Seleccionar las películas que te interesan	C. BIOLÓGICAS	.220	77	.000	.830	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.271	52	.000	.789	52	.000
	C. EXACTAS	.392	6	.004	.701	6	.006
	INGENIERÍA	.239	54	.000	.872	54	.000
	C. SOCIALES	.307	69	.000	.773	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.230	35	.000	.827	35	.000
21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación	C. BIOLÓGICAS	.279	77	.000	.829	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.230	52	.000	.853	52	.000
	C. EXACTAS	.308	6	.077	.857	6	.178
	INGENIERÍA	.289	54	.000	.836	54	.000
	C. SOCIALES	.233	69	.000	.839	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.330	35	.000	.811	35	.000
21f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación	C. BIOLÓGICAS	.266	77	.000	.833	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.251	52	.000	.842	52	.000
	C. EXACTAS	.430	6	.001	.709	6	.008
	INGENIERÍA	.258	54	.000	.886	54	.000
	C. SOCIALES	.233	69	.000	.859	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.320	35	.000	.816	35	.000
21g. Identificar mensajes subliminares	C. BIOLÓGICAS	.249	77	.000	.876	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.229	52	.000	.870	52	.000
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.194	54	.000	.887	54	.000
	C. SOCIALES	.237	69	.000	.883	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.282	35	.000	.869	35	.001
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

El análisis de Kolmogorov-Smirnov muestra resultados que indican que las variables: *seleccionar los programas que ves y escuchas, seleccionar las películas que te interesan, y analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación*, en todas las áreas de conocimiento, son todos datos que provienen de una población no normal.

Muestra además que, en el área de ciencias exactas, las variables *reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación, planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre, comprender el contexto de la información transmitida por los medios de*

comunicación, e identificar mensajes subliminares, son todos datos que provienen de una distribución normal. Mientras que estas mismas variables en el resto de las áreas de conocimiento, son datos que provienen de una distribución no normal.

Se procede al análisis no paramétrico de tres variables en todas las áreas de conocimiento.

Los resultados de la prueba Kruskal Wallis con un nivel de significancia de .05, muestran que las habilidades para *seleccionar los programas que ves y escuchas* y *analizar el contenido transmitido por los medios*, no presentan ninguna diferencia en relación al área de conocimiento. Mientras que *seleccionar las películas que interesan* sí manifiesta diferencia en relación al área de conocimiento. A continuación se describen dichas diferencias.

La habilidad para *seleccionar películas que interesan* es desempeñada en general de manera buena. Sin embargo, quienes mejor la ejercitan son, en primer lugar, los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de ciencias económicas; en tercero; los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, los alumnos de ciencias biológicas; en quinto, los alumnos de ingeniería; y en sexto, por los alumnos de ciencias exactas.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>			
	21c. seleccionar los programas que ves y escuchas	21d. Seleccionar las películas que te interesan	21f. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación
Chi-cuadrado	9.024	14.379	6.188
gl	5	5	5
Sig. Asintót.	.108	.013	.288
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: División			



División	21d. Seleccionar las películas que te interesan
Media biológicas	4.06
Media económicas	4.29
Media exactas	3.50
Media ingeniería	3.81
Media sociales	4.30
Media humanidades	4.14

Se procede a realizar pruebas de contraste no paramétricas de cuatro variables de las áreas de conocimiento en donde se excluye el área de ciencias exactas.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>				
	21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación	21g. Identificar mensajes subliminares
Chi-cuadrado	10.908	11.839	13.276	4.449
gl	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.028	.019	.010	.349
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: División				

La prueba de Kruskal Wallis muestra como resultado que la habilidad para identificar mensajes subliminares no presenta ninguna diferencia en las áreas de conocimiento. En las otras tres variables sí se observan diferencias, mismas que serán explicadas a continuación:

División	21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación
Media biológicas	3.68	3.70	4.00
Media económicas	3.85	3.73	3.96
Media ingeniería	3.30	3.37	3.46
Media sociales	3.75	3.94	3.96
Media humanidades	3.63	3.60	3.80

De manera general, la *habilidad para reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación*, es desempeñada de forma regular a buena. Sin embargo, quienes

mejor la ejecutan son, en primer lugar, los alumnos de ciencias económicas; en segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en quinto, por los alumnos de ingeniería.

De manera general, la habilidad para *planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre*, es desempeñada de forma regular a buena. Sin embargo, quienes mejor la ejecutan son, en primer lugar, los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de ciencias económicas; en tercero, los alumnos de biológicas; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

De manera general, la habilidad para *comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación* es desempeñada de forma regular a buena. Sin embargo, quienes mejora la ejecutan son, en primer lugar, los alumnos de ciencias biológicas; en segundo, los alumnos tanto de ciencias económicas como de ciencias sociales; y quinto, por los alumnos de ingeniería.

Se procede a realizar prueba de contraste paramétrica para la división de ciencias exactas.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	.598	5	.576/.212	.333	-1.10	1.77
21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	.791	5	.465/.267	.333	-.75	1.42
21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación	.889	5	.415/.292	.500	-.95	1.95
21g. Identificar mensajes subliminares	.674	5	.530/.235	.333	-.94	1.60

Ho: La habilidad crítica de la acción ética de los medios en los alumnos de ciencias exactas está por encima de la media.

Hi: La habilidad crítica de la acción ética de los medios en los alumnos de ciencias exactas está por debajo de la media.

Los resultados de la prueba t de students con un nivel de significancia del .05, arrojan que la habilidad crítica de la acción ética de los medios en los alumnos de ciencias exactas está por encima de la media, es decir, se acepta la hipótesis nula.

Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
21a. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación	6	3.33	1.366	.558
21b. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre	6	3.33	1.033	.422
21e. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación	6	3.50	1.378	.563
21g. Identificar mensajes subliminarios	6	3.33	1.211	.494

## CAPACIDAD CRÍTICA ÉTICA DE LOS MEDIOS

*Tabla 101. Análisis crítico de la ética de los medios en función al área de conocimiento*

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
22a. Identificar información oculta	C. BIOLÓGICAS	.252	77	.000	.878	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.284	52	.000	.835	52	.000
	C. EXACTAS	.202	6	.200*	.853	6	.167
	INGENIERÍA	.179	54	.000	.911	54	.001
	C. SOCIALES	.262	69	.000	.869	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.264	35	.000	.863	35	.000
22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	C. BIOLÓGICAS	.242	77	.000	.868	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.238	52	.000	.868	52	.000
	C. EXACTAS	.223	6	.200*	.908	6	.421
	INGENIERÍA	.215	54	.000	.911	54	.001

	C. SOCIALES	.247	69	.000	.856	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.249	35	.000	.874	35	.001
22c. Advertir información presentada de manera incompleta	C. BIOLÓGICAS	.235	77	.000	.885	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.252	52	.000	.851	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.182	54	.000	.917	54	.001
	C. SOCIALES	.240	69	.000	.854	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.219	35	.000	.881	35	.001
22d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información	C. BIOLÓGICAS	.246	77	.000	.888	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.267	52	.000	.862	52	.000
	C. EXACTAS	.333	6	.036	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.203	54	.000	.897	54	.000
	C. SOCIALES	.215	69	.000	.870	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.256	35	.000	.871	35	.001
22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción	C. BIOLÓGICAS	.269	77	.000	.879	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.254	52	.000	.870	52	.000
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.251	54	.000	.884	54	.000
	C. SOCIALES	.224	69	.000	.885	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.301	35	.000	.854	35	.000
22f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista	C. BIOLÓGICAS	.242	77	.000	.886	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.217	52	.000	.855	52	.000
	C. EXACTAS	.430	6	.001	.709	6	.008
	INGENIERÍA	.217	54	.000	.880	54	.000
	C. SOCIALES	.222	69	.000	.887	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.262	35	.000	.877	35	.001
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

La prueba de Kolmogorov-Smirnov muestra que en la división de ciencias exactas, las variables *identificar información oculta*, *identificar los motivos de información presentada con calificativos*, *advertir información presentada de manera incompleta*, y *advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción*, son datos que provienen de una distribución normal. En el resto de las áreas de conocimiento, estas mismas variables provienen de una distribución no normal.

Por otro lado, las variables *identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información* y *advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista* en todas las

áreas de conocimiento son todos datos que provienen de una población no normal.

Se procede a realizar pruebas de contraste paramétricas.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
22a. Identificar información oculta	.000	5	1.000	.000	-.94	.94
22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	-.349	5	.741/.129	-.167	-1.39	1.06
22c. Advertir información presentada de manera incompleta	2.712	5	.042/.021	.833	.04	1.62
22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción	.674	5	.530/.265	.333	-.94	1.60

Ho: La habilidad para identificar información oculta en los alumnos de ciencias exactas es igual a la media.

Hi: La habilidad para identificar información oculta en los alumnos de ciencias exactas es diferente a la media.

Resultado: La habilidad para identificar información oculta en los alumnos de ciencias exactas es igual a la media. Esto dado que el resultado es mayor al nivel de significación .05.

Ho: La habilidad para identificar los motivos de información presentada con calificativos en los alumnos de ciencias exactas está por debajo de la media.

Hi: La habilidad para identificar los motivos de información presentada con calificativos en los alumnos de ciencias exactas está por encima de la media.

Resultado: La habilidad para identificar los motivos de información presentada con calificativos en los alumnos de ciencias exactas está por debajo de la media, dado que el resultado es mayor al nivel de significación.

Ho: Las habilidades para advertir información presentada de manera incompleta y advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción en los alumnos de ciencia exactas es mayor que la media.

Hi: Las habilidades para advertir información presentada de manera incompleta y advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción en los alumnos de ciencia exactas es menor que la media.

Respuesta: Las habilidades para advertir información presentada de manera incompleta y advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción en los alumnos de ciencia exactas es mayor que la media, dado que los resultados son mayores al nivel de significancia.

Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
22a. Identificar información oculta	6	3.00	.894	.365
22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	6	2.83	1.169	.477
22c. Advertir información presentada de manera incompleta	6	3.83	.753	.307
22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción	6	3.33	1.211	.494

Se procede a realizar pruebas de contraste de estas mismas variables en el resto de áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>				
	22a. Identificar información oculta	22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	22c. Advertir información presentada de manera incompleta	22e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción

Chi-cuadrado	6.180	11.372	13.256	7.289
gl	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.186	.023	.010	.121
a. Prueba de Kruskal-Wallis				
b. Variable de agrupación: División				

Los resultados de Kruskal Wallis arrojan que existen diferencias entre cinco áreas de conocimiento y las variables identificar los motivos de información presentada con calificativos y advertir información presentada de manera incompleta, dado que los resultados se encuentran por debajo del nivel de significancia .05.

Sin embargo, la habilidad para identificar información oculta y advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción no presenta diferencias en relación a las áreas de conocimiento.

División	22b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos	22c. Advertir información presentada de manera incompleta
Media biológicas	3.32	3.43
Media económicas	3.62	3.79
Media ingeniería	3.02	3.15
Media sociales	3.46	3.64
Media humanidades	3.37	3.43

La habilidad para *identificar los motivos de información sea presentada con calificativos* es desempeñada de manera regular a buena. Sin embargo, quienes mejor la ejecutan son, en primer lugar, los alumnos de ciencias económicas; en segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, los alumnos de ciencias biológicas; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *advertir información presentada de manera incompleta* es desempeñada de manera regular a buena. Sin embargo, quienes mejor la ejecutan son, en primer lugar, los alumnos de ciencias económicas; en segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, tanto los alumnos de Humanidades y Bellas Artes como los de ciencias biológicas; y en cuarto, los alumnos de ingeniería.

Se procede a realizar pruebas no paramétricas de las variables restantes en todas las áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>		
	22d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información	22f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista
Chi-cuadrado	7.486	5.838
gl	5	5
Sig. Asintót.	.187	.322
a. Prueba de Kruskal-Wallis		
b. Variable de agrupación: División		

Con un nivel de significancia de .05, la prueba de Kruskal Wallis muestra que las habilidades para identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información y para advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista, no presentan diferencias en relación a las áreas de conocimiento.

## COTEJO PARA RAZONAR

*Tabla 102. Cotejo para razonar en función al área de conocimiento*

Pruebas de normalidad						
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk	
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl



23a.cuando lees, tienes habilidad para analizar el propósito del autor	C. BIOLÓGICAS	.267	77	.000	.869	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.238	52	.000	.876	52	.000
	C. EXACTAS	.333	6	.036	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.198	54	.000	.902	54	.000
	C. SOCIALES	.299	69	.000	.848	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.321	35	.000	.828	35	.000
23b.cuando lees, tienes habilidad para identificar el problema que el autor quiere resolver	C. BIOLÓGICAS	.235	77	.000	.854	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.233	52	.000	.866	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.243	54	.000	.889	54	.000
	C. SOCIALES	.319	69	.000	.831	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.404	35	.000	.717	35	.000
23c.cuando lees, tienes habilidad para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones	C. BIOLÓGICAS	.259	77	.000	.857	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.340	52	.000	.808	52	.000
	C. EXACTAS	.183	6	.200*	.960	6	.820
	INGENIERÍA	.204	54	.000	.900	54	.000
	C. SOCIALES	.299	69	.000	.847	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.353	35	.000	.788	35	.000
23d.cuando lees, tienes habilidad para identificar las conclusiones a las que llega el autor	C. BIOLÓGICAS	.267	77	.000	.831	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.318	52	.000	.832	52	.000
	C. EXACTAS	.333	6	.036	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.243	54	.000	.889	54	.000
	C. SOCIALES	.273	69	.000	.832	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.361	35	.000	.736	35	.000
23e.cuando lees, tienes habilidad para identificar los conceptos relevantes del documento	C. BIOLÓGICAS	.246	77	.000	.847	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.283	52	.000	.855	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.255	54	.000	.880	54	.000
	C. SOCIALES	.280	69	.000	.841	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.302	35	.000	.844	35	.000
23f.cuando lees, tienes habilidad para identificar el motivo de esos conceptos	C. BIOLÓGICAS	.243	77	.000	.856	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.306	52	.000	.842	52	.000
	C. EXACTAS	.302	6	.094	.775	6	.035
	INGENIERÍA	.257	54	.000	.874	54	.000
	C. SOCIALES	.304	69	.000	.851	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.281	35	.000	.853	35	.000

23g.cuando lees, tienes habilidad para señalar los supuestos de los parte el autor	C. BIOLÓGICAS	.279	77	.000	.863	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.208	52	.000	.894	52	.000
	C. EXACTAS	.392	6	.004	.701	6	.006
	INGENIERÍA	.205	54	.000	.909	54	.001
	C. SOCIALES	.253	69	.000	.883	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.274	35	.000	.840	35	.000
23h.cuando lees, tienes habilidad para identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor	C. BIOLÓGICAS	.252	77	.000	.870	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.256	52	.000	.869	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.255	54	.000	.877	54	.000
	C. SOCIALES	.261	69	.000	.866	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.264	35	.000	.858	35	.000
23i.cuando lees, tienes habilidad para identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema	C. BIOLÓGICAS	.287	77	.000	.831	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.240	52	.000	.864	52	.000
	C. EXACTAS	.202	6	.200*	.853	6	.167
	INGENIERÍA	.221	54	.000	.891	54	.000
	C. SOCIALES	.240	69	.000	.864	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.271	35	.000	.851	35	.000
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

La prueba de Kolmogorov-Smirnov arroja como resultado que en la división de ciencias exactas las variables *identificar el problema que el autor quiere resolver, analizar datos, hechos y experiencias que el autor maneja para obtener conclusión, identificar los conceptos relevantes del documento, identificar el motivo de esos conceptos, identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor, e identificar los puntos de vista desde los cuáles el autor aborda el tema*, son datos que provienen de una distribución normal. En esta misma área el resto de las variables son datos que provienen de una distribución no normal.

Las variables analizar el propósito del autor, identificar las conclusiones a las que llega el autor y señalar los supuestos de los que parte el autor en todas las áreas de conocimiento son datos que provienen de una distribución no normal.

Se procede a realizar contraste con pruebas paramétricas.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
23b.cuando lees, tienes habilidad para identificar el problema que el autor quiere resolver	3.796	5	.013/ .493	1.167	.38	1.96
23c.cuando lees, tienes habilidad para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones	1.168	5	.296/ .352	.500	-.60	1.60
23e.cuando lees, tienes habilidad para identificar los conceptos relevantes del documento	2.000	5	.102/ .449	.667	-.19	1.52
23f.cuando lees, tienes habilidad para identificar el motivo de esos conceptos	2.076	5	.093/ .453	.833	-.20	1.87
23h.cuando lees, tienes habilidad para identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor	2.000	5	.102/ .449	.667	-.19	1.52
23i.cuando lees, tienes habilidad para identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema	2.739	5	.041/ .479	1.000	.06	1.94

Ho: Las habilidades de cotejo para razonar en los alumnos de ciencias exactas tienen una media por encima de la media.

Hi: Las habilidades de cotejo para razonar en los alumnos de ciencias exactas tienen una media por debajo de la media.

Respuesta: Las habilidades de cotejo para razonar en los alumnos de ciencias exactas tienen una media por encima de la media, dado que los valores son mayores al nivel de significancia .05.

<b>Estadísticos para una muestra</b>				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
23b.cuando lees, tienes habilidad para identificar el problema que el autor quiere resolver	6	4.17	.753	.307
23c.cuando lees, tienes habilidad para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones	6	3.50	1.049	.428
23e.cuando lees, tienes habilidad para identificar los conceptos relevantes del documento	6	3.67	.816	.333
23f.cuando lees, tienes habilidad para identificar el motivo de esos conceptos	6	3.83	.983	.401
23h.cuando lees, tienes habilidad para identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor	6	3.67	.816	.333
23i.cuando lees, tienes habilidad para identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema	6	4.00	.894	.365

Se procede a realizar pruebas de contraste no paramétricas.

<b>Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup></b>						
	23b habilidad para identificar el problema que el autor quiere resolver	23c. habilidad para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones	23e. habilidad para identificar los conceptos relevantes del documento	23f. habilidad para identificar el motivo de esos conceptos	23h. habilidad para identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor	23i. habilidad para identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema
Chi-cuadrado	18.308	14.919	28.048	25.573	11.203	9.787
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.001	.005	.000	.000	.024	.044
a. Prueba de Kruskal-Wallis						
b. Variable de agrupación: División						

Con un nivel de significancia de .05, la prueba Kruskal Wallis muestra como resultado que todas las variables tienen diferencias en relación a todas las áreas de conocimiento de las que se excluye ciencias exactas. A continuación se describen las diferencias:

En general, la habilidad para *identificar el problema que el autor quiere resolver* es desempeñada de forma regular. Sin embargo, quienes mejor la desempeñan son, en primer lugar, los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de ciencias económicas; en tercero, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en cuarto, los alumnos de ciencias biológicas; y en quinto, los alumnos de ingeniería.

En general, la habilidad *para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones* es desempeñada de forma regular a buena. Sin embargo, quienes mejor la desempeñan son, en primer lugar, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, tanto los alumnos de ciencias biológicas como los de ciencias económicas; en tercero, los alumnos de ciencias sociales; y en cuarto, los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *identificar los conceptos relevantes del documento* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en quinto, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *identificar el motivo de esos conceptos* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias económicas; en tercero, los alumnos de ciencias sociales; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en quinto, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en quinto, por los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de ingeniería; y en quinto, por los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

División	23b habilidad para identificar el problema que el autor quiere resolver	23c. habilidad para analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones	23e. habilidad para identificar los conceptos relevantes del documento	23f. habilidad para identificar el motivo de esos conceptos	23h. habilidad para identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor	23i. habilidad para identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema
Media biológicas	3.58	3.73	3.99	3.87	3.71	3.88
Media económicas	3.71	3.73	3.81	3.71	3.44	3.58
Media ingeniería	3.13	3.15	3.19	3.13	3.20	3.57
Media humanidades	3.69	3.77	3.77	3.43	3.46	3.46
Media de sociales	3.77	3.70	3.87	3.59	3.64	3.72

Se procede a realizar pruebas no paramétricas para el resto de las variables en todas las áreas de conocimiento.

<b>Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup></b>			
	23a.cuando lees, tienes habilidad para analizar el propósito del autor	23d.cuando lees, tienes habilidad para identificar las conclusiones a las que llega el autor	23g.cuando lees, tienes habilidad para señalar los supuestos de los parte el autor
Chi-cuadrado	11.383	35.137	18.092
gl	5	5	5
Sig. Asintót.	.044	.000	.003
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: División			

La prueba de Kruskal Wallis muestras que en las tres variables analizadas existe diferencia en relación a las áreas de conocimiento, dado que, los valores arrojados son menores que el nivel de significancia .05.

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>			
División	23a. habilidad para analizar el propósito del autor	23d habilidad para identificar las conclusiones a las que llega el autor	23g. habilidad para señalar los supuestos de los parte el autor
Media biológicas	3.60	4.03	3.79
Media económicas	3.52	3.77	3.54
Media exacta	4.00	4.00	3.50
Media ingeniería	3.09	3.13	3.19
Media sociales	3.62	3.91	3.52
Media humanidades	3.57	3.83	3.23
a. La distribución de contraste es la Normal.			
b. Se han calculado a partir de los datos.			

La habilidad para *habilidad para analizar el propósito del autor* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias exactas; segundo,

los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes ingeniería; en quinto, los alumnos de ciencias económicas; y en sexto, los alumnos de ingeniería .

La habilidad para *identificar las conclusiones a las que llega el autor* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias exactas; en tercero, los alumnos de ciencias sociales; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en quinto, los alumnos de ciencias económicas; y en sexto, los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *señalar los supuestos de los parte el autor* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias económicas; en tercero, los alumnos de ciencias sociales; en cuarto, los alumnos de ciencias exactas; en quinto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; y en sexto, los alumnos de ingeniería.

## LOS MEDIOS EN REDES SOCIALES

**Tabla 103. Los medios en redes sociales en función al área de conocimiento**

Pruebas de normalidad								
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
24a. el imparcial	C. BIOLÓGICAS	.264	74	.000	.855	74	.000	
	C. ECONÓMICAS	.190	51	.000	.884	51	.000	
	C. EXACTAS	.312	6	.069	.767	6	.029	
	INGENIERÍA	.229	54	.000	.882	54	.000	
	C. SOCIALES	.215	68	.000	.889	68	.000	
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.262	35	.000	.874	35	.001	



24b. Expresso	C. BIOLÓGICAS	.180	74	.000	.913	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.178	51	.000	.903	51	.001
	C. EXACTAS	.263	6	.200*	.823	6	.093
	INGENIERÍA	.193	54	.000	.911	54	.001
	C. SOCIALES	.208	68	.000	.870	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.188	35	.003	.876	35	.001
24c. CNN	C. BIOLÓGICAS	.231	74	.000	.898	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.237	51	.000	.895	51	.000
	C. EXACTAS	.286	6	.136	.863	6	.201
	INGENIERÍA	.182	54	.000	.909	54	.001
	C. SOCIALES	.231	68	.000	.888	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.236	35	.000	.906	35	.006
24d. Radio Sonora	C. BIOLÓGICAS	.191	74	.000	.866	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.221	51	.000	.882	51	.000
	C. EXACTAS	.209	6	.200*	.907	6	.415
	INGENIERÍA	.182	54	.000	.910	54	.001
	C. SOCIALES	.197	68	.000	.914	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.223	35	.000	.892	35	.002
24e. Radio Universidad	C. BIOLÓGICAS	.193	74	.000	.860	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.244	51	.000	.869	51	.000
	C. EXACTAS	.325	6	.047	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.172	54	.000	.906	54	.000
	C. SOCIALES	.230	68	.000	.894	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.280	35	.000	.881	35	.001
24f. La Jornada	C. BIOLÓGICAS	.196	74	.000	.907	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.178	51	.000	.900	51	.000
	C. EXACTAS	.310	6	.074	.805	6	.065
	INGENIERÍA	.176	54	.000	.888	54	.000
	C. SOCIALES	.186	68	.000	.912	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.196	35	.002	.873	35	.001
24g. Estéreo 100	C. BIOLÓGICAS	.234	74	.000	.880	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.210	51	.000	.888	51	.000
	C. EXACTAS	.325	6	.047	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.193	54	.000	.893	54	.000
	C. SOCIALES	.206	68	.000	.905	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.200	35	.001	.894	35	.003
24h. Máxima 96.3	C. BIOLÓGICAS	.188	74	.000	.902	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.226	51	.000	.899	51	.000
	C. EXACTAS	.310	6	.074	.805	6	.065
	INGENIERÍA	.179	54	.000	.903	54	.000
	C. SOCIALES	.177	68	.000	.911	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.276	35	.000	.793	35	.000
24i. Milenio	C. BIOLÓGICAS	.181	74	.000	.910	74	.000
	C. ECONÓMICAS	.208	51	.000	.899	51	.000
	C. EXACTAS	.319	6	.056	.683	6	.004
	INGENIERÍA	.164	54	.001	.903	54	.000
	C. SOCIALES	.191	68	.000	.900	68	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.205	35	.001	.851	35	.000

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.
a. Corrección de la significación de Lilliefors

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov al .05 de significancia arroja como resultado que en la división de ciencias exactas las variables *El imparcial*, *Expresso*, *CNN*, *Radio Sonora*, *La Jornada*, *Máxima 96.3*, *Milenio*, son datos que provienen de una distribución normal; dado que los valores de estas variables es mayor al nivel de significancia. Estas mismas variables, en el resto de áreas de conocimiento tienen una distribución no normal.

Las variables *Radio Universidad* y *Estéreo 100.3* en relación a todas las áreas de conocimientos son datos que provienen de una distribución no normal. Se procede a realizar contraste paramétrico.

Prueba para una muestra							
División		Valor de prueba = 3					
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
C. EXACTAS	24a. el imparcial	-.542	5	.611/.194	-.333	-1.91	1.25
	24b. Expresso	1.195	5	.286/.357	-.667	-2.10	.77
	24c. CNN	-.745	5	.490/.255	-.500	-2.22	1.22
	24d. Radio Sonora	1.348	5	.235/.382	-.667	-1.94	.60
	24f. La Jornada	1.536	5	.185/.407	-.833	-2.23	.56
	24h. Máxima 96.3	1.536	5	.185/.407	-.833	-2.23	.56
	24i. Milenio	2.236	5	.076/.462	-1.000	-2.15	.15

Ho: La importancia que los alumnos de ciencias exactas le otorgan a los medios para considerarlos en sus redes sociales está por debajo de la media.

Hi: La importancia que los alumnos de ciencias exactas le otorgan a los medios para considerarlos en sus redes sociales está por encima de la media

Resultado: La importancia que los alumnos de ciencias exactas le otorgan a los medios para considerarlos en sus redes sociales está por debajo de la media, dado que los valores obtenidos son mayores al nivel de significancia .05. Es decir, que para los alumnos de ciencias exactas El Imparcial, Expresso, CNN, Radio Sonora, La Jornada, Máxima 96.3 y Milenio, son medios poco importantes como para incluirlos en sus redes sociales.

Se procede a realizar contraste no paramétrico de las mismas variables en el resto de las áreas académicas.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>							
	24a. El Imparcial	24b. Expresso	24c. CNN	24d. Radio Sonora	24f. La Jornada	24h. Máxima 96.3	24i. Milenio
Chi-cuadrado	12.016	15.039	1.816	5.193	5.184	18.113	14.037
gl	4	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.017	.005	.770	.268	.269	.001	.007
a. Prueba de Kruskal-Wallis							
b. Variable de agrupación: División							

Los resultados de Kruskal Wallis, muestran que las variables *CNN*, *Radio Sonora* y *La Jornada* no presentan diferencias en relación a las áreas de conocimiento, puesto que su valor es mayor al nivel de significancia .05. Sin embargo, *El Imparcial*, *Expresso*, *Máxima 96.3* y *Milenio* si presentan diferencias en relación al área de conocimiento, diferencias que a continuación se describen:

En general, la importancia otorgada a *El Imparcial* es de media a sumamente importante. Sin embargo, quienes le otorgan mayor importancia como incluirlo en sus redes sociales son, en primer lugar, los alumnos de ciencias económicas; en segundo, los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, los alumnos de ciencias sociales; en cuarto, los alumnos de ingeniería; y quinto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

En general, la importancia otorgada al *Expresso* es de poco a mediamente importante. Sin embargo, quienes le otorgan mayor importancia como incluirlo en sus redes sociales son, en primer lugar, los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de ingeniería; en tercero, los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, los alumnos de ciencias económicas; y quinto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

En general, la importancia otorgada a la *Máxima 96.3* es de poco a mediamente importante. Sin embargo, quienes le otorgan mayor importancia como incluirlo en sus redes sociales son, en primer lugar, los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de ingeniería; en tercero, los alumnos de ciencias biológicas; en cuarto, los alumnos de ciencias económicas; y quinto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

En general, la importancia otorgada a *Milenio* es de poco a mediamente importante. Sin embargo, quienes le otorgan mayor importancia como incluirlo en sus redes sociales son, en primer lugar, los alumnos de ciencias sociales; en segundo, los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, los alumnos de

ingeniería; en cuarto, los alumnos de ciencias económicas; y quinto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes.

División	24a. El imparcial	24b. Expreso	24h. Máxima 96.3	24i. Milenio
Media biológicas	3.71	2.79	2.75	2.86
Media económicas	3.73	2.56	2.69	2.46
Media ingeniería	3.50	2.81	3.02	2.61
Media sociales	3.67	3.06	3.09	2.91
Media humanidades	2.94	2.23	2.06	2.11

Se procede a realizar análisis de contraste no paramétrico del resto de las variables en todas las áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>		
	24e. Radio Universidad	24g. Estéreo 100
Chi-cuadrado	15.473	5.284
gl	5	5
Sig. Asintót.	.009	.382
a. Prueba de Kruskal-Wallis		
b. Variable de agrupación: División		

La prueba de Kruskal Wallis con un nivel de significancia de .05, indica que no existe ninguna diferencia en la importancia otorgada a *Estéreo 100* en todas las áreas de conocimiento, mientras que la importancia otorgada a *Radio Universidad* sí varía en relación al área de conocimiento, mismas que describen a continuación.

En general, la importancia otorgada a *Radio Universidad* es de poco a mediamente importante. Sin embargo, quienes le otorgan mayor importancia como incluirlo en sus redes sociales son, en primer lugar, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes; en segundo, los alumnos de ciencias biológicas; en tercero, los alumnos de

ciencias sociales; en cuarto, los alumnos de ingeniería; en quinto, los alumnos de ciencias exactas y sexto, los alumnos de ciencias económicas.

División	24e. Radio Universidad
Media biológicas	2.84
Media económicas	2.22
Media exacta	2.50
Media ingeniería	2.70
Media sociales	2.75
Media humanidades	2.91
a. La distribución de contraste es la Normal.	
b. Se han calculado a partir de los datos.	

## ESTÁNDARES INTELECTUALES

**Tabla 104. Uso de estándares intelectuales en función al área de conocimiento**

Pruebas de normalidad							
	División	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
25a. Expresar tu punto de vista con otras palabras	C. BIOLÓGICAS	.334	77	.000	.808	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.296	52	.000	.831	52	.000
	C. EXACTAS	.333	6	.036	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.216	54	.000	.874	54	.000
	C. SOCIALES	.274	69	.000	.838	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.318	35	.000	.841	35	.000
25b. Corroborar que lo que se dice es cierto	C. BIOLÓGICAS	.327	77	.000	.794	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.341	52	.000	.802	52	.000
	C. EXACTAS	.333	6	.036	.827	6	.101
	INGENIERÍA	.225	54	.000	.873	54	.000
	C. SOCIALES	.280	69	.000	.860	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.392	35	.000	.736	35	.000
25c. Ofrecer información específica	C. BIOLÓGICAS	.247	77	.000	.847	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.271	52	.000	.851	52	.000
	C. EXACTAS	.293	6	.117	.822	6	.091
	INGENIERÍA	.190	54	.000	.902	54	.000
	C. SOCIALES	.296	69	.000	.828	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.311	35	.000	.807	35	.000
25d. Explicar el por qué es importante la información presentada	C. BIOLÓGICAS	.273	77	.000	.815	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.268	52	.000	.846	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212

	INGENIERÍA	.186	54	.000	.907	54	.001
	C. SOCIALES	.290	69	.000	.822	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.271	35	.000	.852	35	.000
25e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	C. BIOLÓGICAS	.260	77	.000	.813	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.266	52	.000	.860	52	.000
	C. EXACTAS	.302	6	.094	.775	6	.035
	INGENIERÍA	.274	54	.000	.861	54	.000
	C. SOCIALES	.311	69	.000	.833	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.310	35	.000	.832	35	.000
25f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo	C. BIOLÓGICAS	.264	77	.000	.846	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.251	52	.000	.865	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.275	54	.000	.862	54	.000
	C. SOCIALES	.317	69	.000	.815	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.301	35	.000	.844	35	.000
25g. Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica)	C. BIOLÓGICAS	.331	77	.000	.798	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.259	52	.000	.853	52	.000
	C. EXACTAS	.392	6	.004	.701	6	.006
	INGENIERÍA	.281	54	.000	.842	54	.000
	C. SOCIALES	.291	69	.000	.842	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.314	35	.000	.835	35	.000
25h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada	C. BIOLÓGICAS	.243	77	.000	.832	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.291	52	.000	.826	52	.000
	C. EXACTAS	.254	6	.200*	.866	6	.212
	INGENIERÍA	.242	54	.000	.847	54	.000
	C. SOCIALES	.268	69	.000	.839	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.367	35	.000	.775	35	.000
25i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa	C. BIOLÓGICAS	.264	77	.000	.810	77	.000
	C. ECONÓMICAS	.288	52	.000	.846	52	.000
	C. EXACTAS	.202	6	.200*	.853	6	.167
	INGENIERÍA	.264	54	.000	.876	54	.000
	C. SOCIALES	.275	69	.000	.817	69	.000
	HUMANIDADES Y BELLAS ARTES	.259	35	.000	.852	35	.000
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							
a. Corrección de la significación de Lilliefors							

De acuerdo a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en la división de ciencias exactas, las variables *ofrecer información específica, explicar el por qué es importante la información presentada, dar respuesta a las preguntas derivadas de la información, considerar otros puntos de vista distintos al tuyo, cuestionar la importancia del tema o idea presentada, y presentar los puntos de vista de otros de manera justa*, son datos que

proviene de una distribución normal. Estas mismas variables en el resto de las áreas de conocimiento provienen de una distribución no normal.

Señala además, que las variables *expresar tu punto de vista con otras palabras, corroborar que lo que se dice es cierto y analizar la congruencia de las ideas presentadas*, en todas las áreas de conocimiento son datos que provienen de una distribución no normal. Se procede a realizar contraste paramétrico.

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
25c. Ofrecer información específica	2.000	5	.102/449	.667	-.19	1.52
25d. Explicar el por qué es importante la información presentada	2.712	5	.042/.479	.833	.04	1.62
25e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	2.907	5	.034/.483	1.167	.13	2.20
25f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo	3.796	5	.013/493	1.167	.38	1.96
25h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada	3.796	5	.013/.493	1.167	.38	1.96
25i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa	2.739	5	.041/.479	1.000	.06	1.94

Ho: La habilidad en el uso de estándares intelectuales en los alumnos de ciencias exactas está por encima de la media.

Hi: La habilidad en el uso de estándares intelectuales en los alumnos de ciencias exactas está por debajo de la media.

Respuesta: La habilidad en el uso de estándares intelectuales en los alumnos de ciencias exactas está por encima de la media, dado que los resultados son mayores que el nivel de significancia .05.



Se procede a realizar prueba de contraste no paramétrica de las mismas variables, pero en el resto de áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>						
	25c. Ofrecer información específica	25d. Explicar el por qué es importante la información presentada	25e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	25f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo	25h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada	25i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa
Chi-cuadrado	16.308	16.210	12.397	4.446	7.817	11.328
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. Asintót.	.003	.003	.015	.349	.099	.023
a. Prueba de Kruskal-Wallis						
b. Variable de agrupación: División						

Los resultados de Kruskal Wallis con un nivel de significancia de .05, indican que *las habilidades para considerar otros puntos de vista distintos al tuyo y cuestionar la importancia del tema o idea presentada*, no presentan ninguna diferencia en relación al área de conocimiento, puesto que los valores obtenidos en estas variables son mayores al nivel de significancia. El resto de las variables *í* presentan diferencias y se describen a continuación:

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra				
División	25c. Ofrecer información específica	25d. Explicar el por qué es importante la información presentada	25e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información	25i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa
Media biológicas	3.94	4.06	4.01	4.06
Media económicas	3.85	3.96	3.81	3.88
Media ingeniería	3.35	3.37	3.44	3.50
Media sociales	3.84	3.96	3.77	3.99
Media humanidades	3.49	3.74	3.66	3.86
a. La distribución de contraste es la Normal.				
b. Se han calculado a partir de los datos.				

La habilidad para *ofrecer información específica* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias económicas; en tercero, los alumnos de ciencias sociales; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes ciencias exactas; y quinto, los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *explicar el por qué es importante la información presentada* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, tanto por los alumnos de ciencias económicas como por los de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes ciencias exactas; y cuarto, los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *dar respuesta a las preguntas derivadas de la información* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias económicas; en tercero, los alumnos de ciencias económicas; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes ciencias exactas; y quinto, los alumnos de ingeniería.

La habilidad para *presentar los puntos de vista de otros de manera justa* es desempeñada por los alumnos de la Universidad de Sonora de forma regular a buena. Dentro de ellos se distinguen, en primer lugar, a los alumnos de ciencias biológicas; segundo, los alumnos de ciencias sociales; en tercero, los alumnos de

ciencias sociales; en cuarto, los alumnos de Humanidades y Bellas Artes ciencias exactas; y quinto, los alumnos de ingeniería.

Se procede a realizar prueba de contraste del resto de las variables en todas las áreas de conocimiento.

Estadísticos de contraste <sup>a,b</sup>			
	25a. Expresar tu punto de vista con otras palabras	25b. Corroborar que lo que se dice es cierto	25g. Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica)
Chi-cuadrado	8.992	7.626	7.088
gl	5	5	5
Sig. Asintót.	.109	.178	.214
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: División			

La prueba Kruskal Wallis, con nivel de significancia de .05, indica que las variables *expresar tu punto de vista con otras palabras*, *corroborar que lo que se dice es cierto*, y *analizar la congruencia de las ideas presentadas*, no presentan ninguna diferencia en relación a las áreas de conocimiento.



## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**





## **DISCUSIÓN**

La Universidad de Sonora ha buscado dar respuesta a las demandas de la sociedad de la información y del conocimiento a través de una adecuación de sus planes de estudio de todas sus carreras. Esta adecuación incluye la estructura de ejes formativos y dentro de ellos un eje de formación común que como su nombre lo dice son asignaturas que se imparten en todas las licenciaturas e ingenierías de las Universidad. De las asignaturas del eje de formación común están “Estrategias para aprender a aprender” y “Nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, asignaturas que de manera transversal forman a los alumnos en la competencia digital y medial. Es ante este contexto, y bajo la premisa de nativos digitales, que se ha querido analizar el impacto de estas asignaturas, impartidas en los dos primeros semestres, en el resto de la formación universitaria.

Este trabajo tuvo un enfoque mixto de investigación, tanto cuantitativo como cualitativo. Para el primer enfoque utilizamos un cuestionario y para el segundo trabajamos el análisis de contenido de las respuestas de una entrevista semiestructurada, de las preguntas abiertas del cuestionario y del trabajo de observación de la aplicación de la literacidad en los medios de comunicación (cine). La perspectiva cualitativa etnográfica nos permite describir y comprender cuáles son las actitudes, sentimientos y valores de los estudiantes como miembros de una cultura y ciudadanía digital; sus hábitos de lectura digital y no digital; y su perspectiva crítica de los medios de comunicación.

Desde la perspectiva cuantitativa, el diseño de investigación es no experimental de tipo transversal. Para Gómez, la investigación no experimental es «la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables»...y es transversal porque en estas investigaciones se «recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado» (2006, p. 102). Dentro de esta perspectiva cuantitativa, trabajamos el análisis factorial, que como mencionan Hair, Anderson, Tatham y Black, es una «técnica de análisis multivariante que tiene el objetivo de determinar la estructura subyacente de una matriz de datos. Es decir, aborda el problema de cómo analizar la estructura de las interrelaciones entre un gran número de variables con la definición de una serie de dimensiones subyacentes comunes, conocidas como factores» (1999, p.80).

De los trabajos revisados existen dos que utilizaron cuestionarios de escala para medir competencias digitales. El primer trabajo es el de Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), el cual menciona la utilización de tres cuestionarios sobre diferentes áreas temáticas: escala de valoración de los procesos de información y comunicación en las aulas virtuales, escala de valoración de los procesos de información y comunicación de las redes sociales, y la escala de valoración de los procesos de información y comunicación interpersonal. Este trabajo presenta resultados generales de cada uno de los cuestionarios aplicados y clasifica a los alumnos en optimistas, pesimistas, apáticos y neutrales, mostrando con ello la actitud que los alumnos tienen con respecto a la comunicación y a la información.



El segundo trabajo es de Llorente y Cabero (2010), muestra precisamente la elaboración de un instrumento para evaluar competencias TIC en alumnos universitarios. El instrumento contiene 71 ítems incluyendo los datos de perfil de los alumnos y fue construido en escala de 0 al 10, donde 0 es cuando el alumno se siente totalmente ineficaz y el 10 para el dominio completo de la habilidad. El documento no muestra resultados de la aplicación.

#### COMPETENCIA DIGITAL

Los resultados presentados en este trabajo surgen de las aportaciones que varios autores hacen a la competencia digital cuando establecen, por un lado, dimensiones entre las cuales se ubica la comunicativa muy ligada a la de la cultura digital. Y por otro, cuando amplían y delimitan el marco de actuación de dichas dimensiones a través de habilidades y capacidades específicas (Mir, 2009; Castaño, Maiz, Garay, Bustillo y Tejada, 2009; Area y Pessoa, 2012; Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet y Sloep, 2013; Lin, Li, Deng y Lee, 2013).

La dimensión comunicativa de esta competencia permite refrendar la popularidad de Facebook, de YouTube y de Google maps como sitios por excelencia para compartir. Por otra parte, podría ser que los jóvenes no utilicen otros medios para compartir porque simplemente no los conocen. Por otro lado, al comparar la dimensión comunicativa con la de aprendizaje, encontramos un desbalance en las habilidades digitales de los estudiantes, aspecto en el coincidimos con Hatlevik (2010).

La dimensión tecnológica muestra resultados en su mayoría positivos. Sin embargo, y de acuerdo a la autovaloración que realizaron los alumnos de sí mismos, podemos observar la necesidad de reforzar habilidades como la configuración de una computadora, la utilización de bases de datos, el uso de la hoja de cálculo, el uso de distintos software y hardware y la elaboración de hipertextos complejos. Es de llamar la atención este tipo de resultados porque primero, partimos del supuesto de que los jóvenes son nativos digital y, segundo, han llevado en dentro de sus cursos del eje de formación común, el de “Nuevas Tecnologías de la información”.

Dentro de esta dimensión se encuentra también el uso de aparatos y tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para el aprendizaje. Existen algunos aparatos y tecnologías que aún no son aprovechadas y son subutilizadas aún y cuando existe la posibilidad de acceso a ellas en la Universidad, algunos de ellos son: el blog, el uso de wikis, foros virtuales, videoconsolas y videoconferencias, audio conferencias y la pizarra digital. Del Kindle o iPad podría pensar que son aparatos un tanto caros para los alumnos de licenciatura. Algunos de los resultados en este rubro existen coincidencias comparables con los obtenidos en la investigación de Sevillano (2009a), en los casos del uso de Internet, foros virtuales, blogs y videoconferencias. Sin embargo, también se pueden observar diferencias en los resultados como en el caso del uso de *Messenger* el cual en el caso de Sevillano es utilizado en mayor parte 1 vez al mes, y en el caso aquí presentado de 1 a 3 veces a la semana; el caso del correo

electrónico que en el caso de la investigadora se reporta como utilizado varias veces al día y en este trabajo, la frecuencia de uso es de 1 a 3 veces a la semana.

Como parte de esta dimensión también se encuentra el análisis del aprovechamiento del universo Web en donde se han incluido el uso educativo a través el uso de la universidad virtual, o el hacer inmersión en ambientes educativos virtuales o simplemente visitar otra universidad virtual. Estos usos del universo web, según los resultados analizados y aún y cuando tienen valores positivos, no son de los más importantes, tal vez por ser una Universidad de enseñanza presencial, y tal vez también por la resistencia de los profesores a utilizar las herramientas web con las que cuenta la Universidad de Sonora.

La dimensión informacional en relación a la búsqueda de información encontramos que los jóvenes aún se sienten débiles en el manejo de bases de datos. En lo que se refiere a la parte de aprendizaje de esta dimensión las habilidades con resultados por debajo de la media son: la utilización de software didácticos, la participación en blogs, la participación en wikis educativas, la participación en Newsgroups y la participación en Webquest. De acuerdo a estos resultados podemos deducir que, por un lado, teniendo los alumnos la posibilidad de participar y aprender a usar programas educativos de manera autodidáctica, pues los tienen a la mano, no lo hace. Por otro, tampoco los profesores ven la necesidad de utilizar tecnologías en sus actividades didácticas. Ambos comportamientos que se encuentran relacionados a la brecha digital.

Una brecha digital determinada entre otras cosas por el nivel de acceso y calidad de tecnología en los hogares, la amenaza del estereotipo y la influencia de los

profesores en el desarrollo digital de los alumnos Gudmundsdottir (2010); Lebens, Graff y Mayer (2009); y, Mardis, Hoffman y Marshall (2008).

El aspecto del aprendizaje dentro de la dimensión informacional muestra que los alumnos no utilizan estrategias de análisis textos que les obligue a extraer, jerarquizar y conceptualizar la información. De esta forma se hace necesario enfatizar el uso y la práctica de estas estrategias para el aprendizaje significativo. Estos resultados me hacen pensar en el trabajo de Mardis, Hoffman y Marshall (2008), en el que trataban de explicar por qué después de una década de implementación del uso de las bibliotecas educativas digitales, en el área de educación básica en los Estados Unidos, no han tenido un uso sostenido. En su revisión teórica encuentran que además de la brecha digital tradicional al que ellos denominan nivel 1, se encuentran otras explicaciones como: el del acceso a la tecnología, se encuentran otros niveles como el de las habilidades y competencias digitales tanto de maestros como de estudiantes (nivel 2); la cultura y política escolar (tercer nivel); y los valores la motivación de los usuarios (nivel 4).

Los resultados del instrumento relacionados con la dimensión comunicativa y los sitios que los jóvenes utilizan para compartir permiten visualizar que los medios que los estudiantes consideran sumamente importantes para interactuar con ellos vía redes sociales son: El Imparcial y CNN. En tanto que los sitios de internet que los estudiantes utilizan para interactuar y compartir con mayor frecuencia, es decir, de cuatro a más veces por semana son YouTube, Facebook y Google Maps.

Los resultados del análisis de contenido de la dimensión cultura digital, ponen de manifiesto que los alumnos del octavo semestre de la Universidad de Sonora, la mayoría de ellos nativos digitales, desarrollan una baja competencia digital en lo que concierne a la dimensión cultural. Lo anterior debido a una competencia ineficiente en la parte correspondiente al conocimiento sobre la regulación de intercambio y uso de información y de softwares, así como su formación cívica y democrática en la red.

De manera más específica, podemos señalar que en la reflexión que los estudiantes de la Universidad de Sonora hicieron sobre la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento, destacan tanto aspectos positivos como negativos. Dentro de lo positivo se encuentra el reconocimiento de que internet favorece el acceso a la información (CNN, 2011; World Internet Project, México, 2013), y cómo éste contribuye a la educación como apoyo didáctico (Briceño, 2012, p.14) y facilita la vida en muchos aspectos como apoyo a personas con debilidad visual o la promoción cultural a través de redes sociales (Baños, 2013; Morales, 2013).

El impacto negativo se ve reflejado, según los estudiantes de la Universidad de Sonora, en lo adictivo que puede ser internet al convertirse en vicio y distractor. Al respecto encontramos algunas investigaciones que relacionan esta adicción a internet con la depresión (Sahin, Ozdemir y Unsal, 2013; Ayas y Horzum, 2013). Además, la reflexión de los estudiantes resalta la transformación que internet ha provocado en las relaciones interpersonales haciéndolas frías, observación que coincide con los resultados obtenidos en el *Estudio de hábitos y percepciones de los*

*mexicanos sobre Internet y diversas tecnologías asociadas* (World Internet Project. México, 2013). Algunos autores como Casas, Ruiz y Ortega (2013), profundizan sobre el tema y demuestran la interrelación entre la adicción a internet y la afectación a las relaciones interpersonales e intrapersonales.

Otro tema preocupante para los estudiantes es el cambio en la cultura de leer, una preocupación que puede verse desde varios enfoques. Uno de estos enfoques es debido a la discusión que hay por el cambio de preferencia en el formato del texto (Melot, 2011; World Internet Project. México, 2013; APF, 2014). Para otros, la discusión se torna desde el enfoque de la práctica lectora (Zaid, 2006) y prácticas letradas contemporánea (Cassany, 2008)

Los resultados ponen en evidencia la falta de alfabetización en lo relacionado al conocimiento de las leyes sobre los derechos de autor como es el copyright, Creative Commons o copyleft. Este es un tema muy importante puesto que implica el uso responsable de la información y software en la red por lo que se hace un llamado a enfatizar este punto en los cursos formativos en alfabetización digital.

Los resultados en la gestión de la identidad personal muestran que los jóvenes universitarios llevan a cabo las siguientes estrategias: utilizan información incompleta, gestionan contraseñas, restringen la entrada a terceros, gestionan la privacidad de la página, proporcionan información falsa o no usan fotos. Los estudios analizados y referidos sobre esta categoría se han enfocado en adolescentes de enseñanza media. Las estrategias utilizadas por estudiantes de secundaria y los de la universidad sólo coinciden en proporcionar información

incompleta y/o la de proporcionar información falsa (Crescenzi, Araüna, y Tortajada, 2013; Almasa, Fonseca y Castillo, 2013). Al parecer la diferencia de edad de los informantes en este trabajo determina el grado de conciencia del cuidado de la información proporcionada.

Por último, se destaca que más de la mitad de los estudiantes encuestados dicen no conocer las leyes de participación. Estas leyes de participación tienen sus bases en la libertad de expresión y de asociación, es decir, en los derechos humanos (CNN, 2011). Esta indiferencia puede deberse a una falta de formación cívica, a la cultura universitaria, o a la sociedad. Dicha indiferencia influye en la cultura cívica vinculada a la participación en y con los medios de comunicación (Grijalva, 2011). Por otro lado, y en contraposición a la postura de los jóvenes sonorenses, encontramos una activa participación ciudadana a través de movimientos sociales como los del 15M en España (Hernández, Robles y Martínez, 2013), la primavera árabe, o el movimiento Yo soy 132. (Galindo-Cáceres, 2013) y el movimiento mundial de los Indignados.

#### COMPETENCIA MEDIAL

Los resultados presentados en este trabajo se centran específicamente en la confluencia de las dimensiones analítico-reflexiva y de análisis de social de Sevillano (2002), con la dimensión de ideología y valores de Ferrés y Piscitelli (2012), y con la del consumidor crítico de Lin, Li, Deng y Lee (2013).

Los resultados del instrumento relacionados con la competencia medial permiten visualizar que la televisión, la televisión por internet y la radio son los medios más socorridos para mantenerse informados. Sin embargo, las habilidades como el planear el uso de los medios de comunicación en el tiempo libre, el reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación y la identificación de mensajes subliminales, se presentan como habilidades reflexivas en las que los alumnos no se sienten competentes. Desde el punto de vista crítico ético de la competencia medial, los alumnos se sienten poco capaces en advertir cuándo la información es presentada de manera incompleta, en identificar información oculta y los motivos por los cuales la información se presenta con calificativos.

Los resultados del instrumento al evaluar la fase interactiva con los medios de comunicación muestran que los alumnos prefieren no participar. Esta es una actitud que se contrapone en estos momentos de efervescencia política en nuestro país y con el movimiento <http://yosoy132.mx/>. Durante los últimos días de clase con mis alumnos de octavo semestre de la Lic. en Administración y Contabilidad, pregunté a los alumnos si sabían y acaso eran 132, la respuesta era no, no profe no sabemos qué es. Con esta respuesta confirmo los resultados en este rubro. Probablemente sea que la cultura del Estado de Sonora, influya en la cultura cívica vinculada a la participación en y con los medios de comunicación (Grijalva, 2011).

En el análisis social, reflexivo y analítico que los estudiantes realizaron en torno a la relación de los medios con la cultura y la sociedad, es de resaltar cómo ellos consideran que la publicidad tiene un papel preponderante en la transformación



de la cultura (Méndez, 2007; Salvador 2011, Toro y Ferré, 2012), a la vez de considerar que vivimos en una sociedad acrítica (Reig, 2005). En cuanto a los medios y la democracia, los estudiantes destacan que los medios venden gobiernos de ensueño, manipulan la democracia (Ambrós y Breu, 2011; ACE, 2013), y transmiten miedo y por miedo (Cuadra, 2012).

Los resultados obtenidos en este trabajo deben llevarnos a pensar en rediseñar las unidades didácticas de los cursos universitarios dedicados al desarrollo de la competencia medial crítica, para formar a nuestros estudiantes no sólo en consumidores sino en prosumidores críticos.

#### CRITICIDAD

Leer en el contexto web 2.0 hace necesaria una serie de habilidades que incluyan actividades de lectura hipertextual y crítica. Adaptarse a los cambios que el contexto 2.0 determina en la educación, lleva consigo la exigencia de innovación creación de instrumentos que permitan valorar las repercusiones de las habilidades transversales en el currículum universitario, y revisar el trabajo docente.

Cuando se habla de leer hipertexto y de tener un sentido crítico como parte de las habilidades digitales se deja abierta una amplia de gama de posibilidades. Una de ella es el acercamiento al pensamiento crítico desde una perspectiva psicocognitiva, donde se pongan en juego actividades como la evaluación de fuentes, la realización de inferencias, comparar y vincular información, entre otras (Furedy y Furedy, 1985). Sin embargo, también requiere de un ejercicio

metacognitivo, sensible al contexto, auto regulado, disciplinado, orientado a la resolución de problemas, y a la generación de conocimiento (Spicer y Hanks, 1995; Ennis, 1996; Lipman, 1998; Pinzá 2006). Además son necesarias habilidades de lectura cruzada en donde se encuentren coincidencias, se compare, se aplique, se identifique la forma en que está presentada la información, y se analicen las contradicciones y las coincidencias de la información (Bråten y Strømsø, 2011).

En este sentido, las habilidades de pensamiento crítico para la realización de trabajos académicos que fueron valoradas con menor puntaje fueron: el formular preguntas que guíen el trabajo, el establecer los objetivos del trabajo de investigación y delinear el camino que conduce a las conclusiones.

Aun cuando los alumnos se autoevaluaron de manera positiva en las actividades para la realización de trabajos académicos basados en internet, coincide a los resultados anteriores en el que las puntuaciones más bajas son para las habilidades siguientes: el elaborar un esquema inicial, el encontrar contradicciones, el establecer objetivos de investigación y el de vincular la información encontrada con otro texto.

En lo que se refiere a las habilidades para lectura crítica podemos observar que aunque en todas las opciones para esta pregunta tuvieron valores por encima de la media, las habilidades en las que los alumnos se sienten menos competentes son: en el analizar el propósito del autor y los supuestos del mismo.

El aspecto de autovaloración de la calidad del pensamiento a la hora de analizar un tema o problema utilizando los estándares intelectuales, arroja como resultado que las habilidades con más bajo puntaje son: expresar la propia opinión con

otras palabras, el corroborar que lo que se dice es cierto, dar respuestas a preguntas derivadas de la información y el ofrecer información específica.

Como ya se ha mencionado en más alguna ocasión, ser participativos en la sociedad de la información y desarrollar competencia medial está sustentada por otras competencias como la del desarrollo del pensamiento crítico y la de estrategias cognitivas y metacognitivas. Los resultados mostrados en los párrafos precedentes nos permite visualizar la necesidad de evaluar los programas relacionados con la lectura y estrategias de aprendizaje en la Universidad de Sonora, así como la forzosa modificación de modelos didácticos que fortalezcan estas habilidades críticas no sólo para una asignatura en específico sino también de manera transversal, como se ha sugerido antes, a lo a lo largo de toda la carrera universitaria y de la vida profesional. O bien, agregar un programa de intervención cognitiva para desarrollar el pensamiento crítico al eje de formación común, como el sugerido por Beltrán y Torres (2009), Acosta (2009), Gordon (2010).

Ahora bien, el pensamiento crítico no sólo es aplicable en lo que se refiere a la lectura y a la realización de trabajos académicos sino también en lo que vemos y escuchamos a través de los medios de comunicación masiva (internet incluido). De esta manera, fomentar las habilidades de pensamiento crítico para estimular el desarrollo de la competencia medial es imprescindible. Pues "Educar para la comunicación es educar para pensar de manera crítica y descubrirse a uno mismo. (...) También sirve para formar a ciudadanos autónomos y para expresar ideas". Sánchez y Sandoval (2012).

Además, los estudiantes universitarios deberán tener la capacidad para manejar de manera apropiada distintos formatos de información, procesarla y convertirla en conocimiento a) para evaluar lo que en dicha información han encontrado y mejorarla en la medida de sus posibilidades, b) para que pueda actuar de manera autónoma, culta y crítica. En la actualidad estas habilidades se han convertido en un derecho y una necesidad de los ciudadanos para conformar una identidad propia en el contexto de la cultura 2.0 (Area y Pessoa, 2012).

En lo que respecta al uso de estrategias de lectura hipertextual, los instrumentos de medición son limitados (Bråten y Strømsø, 2011), por lo que los indicadores presentados en este trabajo pueden considerarse una contribución en esta área del conocimiento. La diferencia con los autores mencionados reside en que la medición de los ítems la realizaron a partir de un caso en concreto y con la estrategia de “pensar en voz alta” (Thinking aloud) como un trabajo intenso en el aula. En el caso del presente trabajo, se realizó el instrumento para la evaluación masiva y de una manera indirecta. La observación de la aplicación de las estrategias se llevó a cabo en otro momento del trabajo de investigación.

Por otro lado, en el caso de las variables del pensamiento crítico dentro del instrumento, permite al estudiante un acercamiento evaluatorio autorregulado y metacognitivo. Los trabajos que han seguido los planteamientos teóricos de Paul y Elder (2003), han llevado a cabo observaciones cualitativas (Águila, 2012; Martínez y Águila, 2013), o bien, a partir de tests prácticos donde se evidencia el dominio de las habilidades del pensamiento crítico y de los estándares intelectuales (Paul, Elder y Cosgrove, 2007). Sin embargo, hacen falta trabajos que

detallen la validez del constructo a través de medidas cuantitativas de los postulados teóricos de los autores mencionados, aun cuando existen estudios que realizan la validez de tests estandarizados como HCTAES (Beltrán y Torres 2009; Nieto, Sainz y Orgaz, 2009).

La aplicación del instrumento para obtener el nivel de criticidad en los medios de los estudiantes, se ha establecido en un rango que va de *no apto* a *excelente*, niveles que fueron aplicados a una rúbrica elaborada *ad hoc* con base en las aportaciones de (Cassany, 2006; Paul y Elder, 2003a). En este sentido coincidimos con las aportaciones de Rodríguez (2010) y Rodesiler (2010), en trabajar el cine para fomentar la criticidad en los alumnos; con Sánchez y Sandoval (2012), en la búsqueda de la elaboración de indicadores de la lectura crítica en la pantalla, estos indicadores van de *nada crítico* a *muy crítico*.



## **CONCLUSIONES**

Este trabajo reporta una investigación realizada en alumnos universitarios del último año de la Universidad de Sonora en México. La investigación buscó analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad; conocer qué leen, ven y escuchan los estudiantes universitarios en los medios de comunicación, así como, sus lecturas favoritos de ficción y no ficción; y, analizar los conocimientos, actitudes y creencias en relación a la apreciación crítica que los estudiantes tienen de los medios de comunicación.

Las conclusiones que se presenta a continuación han sido elaboradas a partir de los planteamientos teóricos y contextuales, así como de la investigación de campo que sirven de referencia en toda investigación.

### **Conclusión referida al marco teórico**

El sustento teórico para el logro de los objetivos que se expone aquí a través de un ejercicio de síntesis integra cuatro temas fundamentales: la cultura digital, la competencia digital y medial, la lectura en los medios y el cine como apoyo para el desarrollo de la criticidad.

### **Cultura digital**

Internet y los dispositivos tecnológicos han provocado transformaciones en la estructura económica de la sociedad, en las instituciones y en las relaciones

instrumentales y sociales. Con ello también ha evolucionado el sistema de conocimiento, actitudes y valores de la sociedad, así como, los procesos de comunicación y de relación, los cuales se han tornado multimedia, colaborativos e interactivos.

Estas transformaciones han constituido una nueva sociedad, la sociedad de la información y del conocimiento, la sociedad de la convergencia, la sociedad 2.0. Una sociedad mediatizada donde convergen tanto consumidores como productores de información, que se caracteriza por la participación y la inteligencia colectiva, misma que puede convertirse en una forma de poder mediático. Es la sociedad de caracterizada por la cultura digital y que trasciende a las instituciones educativas.

En la cultura digital, que podemos apreciar en el ámbito educativo, se lleva a cabo un proceso de comunicación donde se comparten historias y los modos de vida, donde se llevan a cabo procesos de construcción del yo y del otro, pero en la que también, se conjugan y trasminan las ideologías políticas y económicas.

Es por esta razón que se hace un llamado urgente a educar a las nuevas generaciones en un apropiado proceso de inculturación digital para que, nuestros jóvenes, logren tomar decisiones acertadas dentro del ejercicio de sus derechos humanos y democráticos. De esta manera contribuiremos a formar ciudadanos “plenamente sí mismos” y “plenamente humanos”.

La educación en los medios o alfabetización digital deberá incluir una lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación interactivos o de la web 2.0, que implica el reconocimiento de las relaciones de poder ejercidas por éstos,



y del contenido ideológico transmitido por los mismos. La educación en el ámbito mediático implica el desarrollo de competencias tanto digitales y mediales, mismas que a continuación se describen.

### **Competencia digital y medial**

Las competencias son un conjunto de rasgos que caracterizan a una persona y que la hace idónea para la realización de una tarea con resultados medibles y satisfactorios. En el ámbito educativo, ser competente significa que el alumno o profesional tiene unos conocimientos, que sabe aplicar dichos conocimientos, que tiene unas metas que es capaz de lograr, que tiene una forma de pensar que es capaz de defender, y que es lo suficiente maduro para aceptar y vivir un mundo complejo y multicultural.

El enfoque por competencias ha venido a reformar el sistema educativo de la Unión Europea, transformaciones que han permeado a otros países en América como Chile, Colombia y México. La estrategia para homogenizar la visión de las competencias ha sido el *Proyecto Tunning*.

Para nuestro ámbito geográfico se elaboró el *Proyecto Tunning para América Latina*, que busca armonizar las estructuras educativas de estos países, con el objetivo de colaborar en la educación superior y desarrollar instituciones de calidad, efectividad y transparencia.

Se puede señalar que algunas de las competencias básicas del sistema europeo español coinciden con las competencias genéricas de las competencias de la

reforma integral del sistema educativo medio superior (RIEMS) en México. Interesa especialmente esta reforma del sistema medio superior por la vinculación inmediata con la educación superior, sistema al cual pertenecen los informantes de esta investigación. Así podemos ver que la competencia básica digital esperada en el estudiante español coincide con la competencia genérica de la RIEMS, a saber, que el alumno se exprese, comunique y piense crítica y reflexivamente.

En México sólo se menciona la necesidad de desarrollo de la competencia digital como una mayor oportunidad de acceso a internet y al manejo de herramientas TIC de manera instrumental pero no se define ni especifican los elementos conceptuales de la misma. Aunque busca destacar el aspecto de ciudadanía digital, falta aún desarrollo de líneas de actuación educativas.

Se concibe a la competencia digital como un conjunto de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. La competencia digital está compuesta por cinco dimensiones: aprendizaje, informacional, comunicativa, de cultura digital y de ciudadanía digital. Existen otras dimensiones que coinciden con las mencionadas en el punto anterior y son: instrumental, socio-comunicativa, cognitivo-intelectual, axiológica y emocional.

Las últimas actualizaciones teóricas sobre la competencia digital marcan la necesidad de ver las habilidades como un continuum, en donde el ciudadano 2.0 pase primero a ser un consumidor funcional, luego a consumidor crítico, se convierta luego en un prosumidor funcional y de ahí a un prosumidor crítico.

Por otro lado, la competencia medial es la habilidad de poner en juego habilidades de pensamiento crítico en todos los medios de comunicación, medios que van desde videos, películas, pantallas y hasta la Web.

La competencia medial está compuesta por la dimensión de la capacidad crítica, la cual incluye la forma analítica, la reflexiva y la ética, y por la dimensión de conocimientos sobre los medios y sus estructuras, que incluyen una etapa formativa y otra instrumental cualificada.

Para ser prosumidores críticos en la sociedad 2.0 y desarrollar competencias tanto medial como digital está sustentada por otras competencias como la del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, del pensamiento crítico y de la literacidad crítica como lo veremos a continuación.

### **Literacidad crítica y medios de comunicación**

En esta nueva sociedad, necesitamos reconocer que la función condicionante de las TIC en la cultura debería incidir en un reconocimiento de que lo que se lee en la escuela no son sólo libros de texto y que nuestros estudiantes no sólo leen lo que en la escuela se les proporciona. Los estudiantes, al estar expuestos a los medios de comunicación interactivos, también “hacen una lectura” de lo que se ve, lee y escucha en los medios a los que ellos tienen acceso como la televisión, los videojuegos, el cine e internet a través de todos los dispositivos tecnológicos interactivos.

La lectura se ha vuelto multimodal por la multiplicidad de canales que potencian la interactividad y la conectividad por los que podemos acceder a la información en el ámbito digital. Leer en la cultura digital hace imprescindible conceptualizarla como una práctica social compleja en la que se ven entremezclados aspectos sociales, culturales, históricos y psicológicos individuales; pero que al mismo tiempo, es una práctica, en la que confluyen las ideas de los grupos sociales y de las sociedades en las que surgen los mensajes.

Existen tres concepciones de la lectura: lectura como conjunto de habilidades y transferencia de conocimientos, lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional. De las tres concepciones, el concepto de lectura transaccional es el que permite entender el proceso de lectura no lineal, porque desde esta perspectiva, la lectura es el proceso cognitivo a partir del cual entramos en contacto con un texto particular, en un contexto determinado, y ello nos permite crear nuevos significados al interpretar la información.

Cuando leemos un texto o hipertexto iniciamos una especie de conversación con su autor. Esto indica que el lector no es un receptor pasivo de lo que el escritor dice. El lector interpreta, y dicha interpretación no debe quedarse sólo en su memoria, sino plasmarse, concretarse en la escritura y compartirse, como se verá más adelante.

Existen también tres concepciones de comprensión de la lectura: la concepción lingüística, la concepción cognitiva y la concepción sociocultural. Resaltamos la concepción sociocultural como la más idónea para esta investigación. En este enfoque tanto el lector como el autor intercambian o ponen en juego no sólo

información sino todo el bagaje social y cultural de las comunidades a las que pertenecen y en que desarrollan una función social. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos.

El hipertexto es un medio utilizado en los medios de comunicación informático que va a relacionar la información tanto verbal como la no verbal. Los nexos electrónicos unen a lexías tanto externas como internas de una obra que crean un texto nuevo y que el lector experimenta de una manera dinámica, sea ésta multilineal o multisequencial.

La lectura del hipertexto se vuelve una actividad dinámica en donde el lector como productor dentro de la cultura digital, una web interactiva, permite reconstruir la información y generar nueva. La lectura hipertextual comporta el uso de estrategias como la vinculación, la recuperación, la inferencia, la comparación. Implica también la activación no sólo de conocimientos sino además de otras lecturas.

La lectura hipertextual hace necesario poner en juego una postura crítica. La postura crítica puede hacerse desde el pensamiento crítico y desde la criticidad. Las habilidades del pensamiento crítico han sido transferidas a la lectura crítica. Algunas de habilidades del pensamiento crítico están contenidas en la metacognición, el pensamiento creativo, el proceso del pensamiento, las destrezas fundamentales y el contenido.

El fomento del pensamiento crítico en la sociedad de la información, en la sociedad del conocimiento y en la cultura de la convergencia, caracterizada por la web 2.0, deviene no sólo como un propósito, sino como una exigencia social.

Es necesaria una rápida y eficaz intervención educativa en la que la adquisición de habilidades del pensamiento crítico para discernir correctamente ante la explosión de la información y procesos sociales complejos que caracterizan a la sociedad actual.

Los fundamentos de la literacidad crítica son: promover la idea de rechazar, como ejercicio intelectual y por hábito, las imposiciones de las clases dominantes; desarrollar la conciencia crítica, reflexionar la propia identidad y transformar la sociedad; sustentar que el habla expresa, reproduce y legitima las desigualdades sociales; y, resaltar que la escritura es un objeto social y una práctica cultural.

Lograr un acercamiento a la perspectiva crítica de lo que leemos, vemos y escuchamos, a través de los *mass media* o los *new media*, requiere de una comprensión del contexto social y cultural de dónde emana la información y hacia donde se recibe, de descubrir las tendencias ideológicas más allá de lo político y de la necesidad de una didáctica de la lectura y la escritura crítica.

Para que un ciudadano digital actúe y participe de forma autónoma, cultural y crítica se requiere que sea formado con nuevas habilidades como la de la criticidad. Es decir, que tiene la capacidad para comprender y producir la ideología tanto en el consumo como en la producción de información en el contexto de la web 2.0, lo que implica, entre otras cosas reconocer que: cualquier discurso tiene un autor con identidad sociocultural específica y una intención; las comunidades buscan la puesta en práctica de la democracia, la disminución de la violencia y el respeto a los derechos fundamentales; la lectura y la escritura

crítica son un medio para lograrlo; la única forma de ejercer la ciudadanía es saber leer y escribir la ideología, y ser participativos.

### **Cine como apoyo para la criticidad**

El otro tema que se ha abordado en este trabajo es el del cine, porque se buscó para esta investigación y porque ha sido un instrumento recurrente en mis cursos. En este caso, he encontrado en el cine la oportunidad para utilizarlo como herramienta didáctica para la formación medial, digital y crítica. A continuación expongo los aspectos más sobresalientes del uso del cine en la educación medial.

El paso de la fotografía al cine representa la transformación en la en una imagen embalsaba al tiempo capturado en un instante, a una consecución de imágenes que se transfiguran convirtiéndose en la momificación del cambio.

El cine es un arte. La memoria tanto individual como colectiva se puede representar a través del cine como arte. Las imágenes y los sonidos de los días de ayer nos dan la oportunidad para cuestionar las decisiones, costumbres, hechos y actuaciones de sociedades y comunidades representadas. La educación mediática a través del cine brinda esta oportunidad cuestionadora. La educación en los medios, específicamente la educación a través del cine es una tarea de alfabetización medial o mediática.

El cine constituye uno de los elementos más valiosos para contemplar y estudiar a una sociedad. Esto es, a través de su magia y de su retórica, el cine logra que la sociedad se vea reflejada en sus films, porque representan los grandes y

pequeños problemas, los que afectan a las personas de manera individual o a las comunidades. De esta manera el cine reconoce las particularidades y contrariedades de una sociedad y, al proyectarlos consiente que la sociedad se vea así misma en los filmes y los haga suyos. De esta manera se crea una simbiosis de doble vía.

Algunas de las representaciones que pueden manifestarse en el cine son los valores en escenarios históricos, políticos y sociales de una determinada sociedad. Algunos aspectos como la violencia, la violencia doméstica, el lenguaje sexista, la ecología, el superhéroe, la venganza, la traición, el respeto, el etnocentrismo, las epidemias, la corrupción son tratados en el cine.

Además, es importante destacar que el cine, como elemento de ocio, gratificación y seducción, se ha convertido un significativo dispositivo del poder, pero al mismo tiempo una eficaz herramienta de dominio, persuasión y control social, económico e ideológico; porque por medio de sus imágenes puede dar a conocer el sentir social y moldearlo, transmitir valores y contravalores y lograr legitimarlos. Todo lo anterior lo logra a través del ocio, la gratificación y la seducción.

Entonces, si se considera al cine como un espejo social y como reproductor de valores, contravalores e ideologías que transforman las actitudes, se convierte en un instrumento muy importante de análisis.

La importancia de utilizar el cine en el aula se encuentra en la necesidad de comprender la dimensión mediática. Educar en y con el cine permite formar a los estudiantes con elementos que eviten la alineación, y manipulación, sensibilizar



los sentidos y sensibilizar en las problemáticas sociales con un sentido estético y crítico.

Si retomamos las ideas de los párrafos anteriores en los que se mencionaba que leer también es leer lo que vemos y escuchamos en los medios de comunicación, entonces también podemos retomar la idea de la criticidad o literacidad crítica. La criticidad en los medios o alfabetización mediática, forma a los estudiantes para que éstos sean al mismo tiempo consumidores y prosumidores críticos.

Es decir, que por un lado, el estudiante sea capaz de consumir información y reflexionar sobre la relación que hay entre ésta y el poder, así como, examinar los vínculos que existen entre el espectador y los medios (en esta caso el cine); por otro, sea también hábil para producir textos multimedia en los cuestionen los mensajes en el discursos dominante.

Actualmente, el cine no sólo se puede reproducir en la pantalla grande o la televisión, también puede ser reproducido en el iPad y teléfonos inteligentes, y puede también ser comentado y reflexionado en minis fragmentos a través de las redes sociales, YouTube o blogs. En este sentido, los jóvenes necesitan ser alfabetizados para desarrollar la competencia digital y la medial; y para comprender que cuando acceden a un film por cualquiera de las vías mencionadas y lo ven, están realizando una lectura de un texto (film) con un director (autor) que posee un bagaje cultural y social que trasmite a través de la imagen y el sonido, y que tiene un mensaje específico que transmitir en el que están involucrados puntos de vista e ideologías. La alfabetización deberá incluir el análisis crítico, que les dé la capacidad de reflexión sobre el director, objetivo

del mensaje, sobre la situación o problemática presentada, la información presentada, los puntos vista desde los que se abordan, la ideología y valores transmitidos, los supuestos desde los que parte del director, los conceptos involucrados, y sus propias interpretaciones.

## **Conclusión referida a los objetivos de investigación**

*Objetivo 1. Analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la criticidad.*

### 1. Competencia digital

- i. En cuanto a la **dimensión comunicativa**, observamos que aun cuando existen muchos sitios para compartir en internet, **los más utilizados por los alumnos son Facebook, YouTube y Google maps.**

La dimensión comunicativa evaluada a partir del uso de sitios para compartir resultó con tres factores:

Factor *intercambio de datos* compuesto por trumba, napster, LinkedIn y flickr.

Factor *aplicaciones de google* compuesto por google maps, google Reader, igoogole, Picasa y Slideshare.

Factor *redes sociales* compuesto por Facebook, Twitter y YouTube.

- ii. De acuerdo a la **dimensión tecnológica**, podemos concluir que en prácticamente en todas las habilidades relacionadas con las Nuevas Tecnologías, **los alumnos se autoevaluaron positivamente**, especialmente **en su capacidad para comunicarse, para buscar información en internet y para bajar música, juegos y películas.**
- iii. En cuanto a la capacidad de los alumnos para utilizar el universo Web, las tres habilidades mejor evaluadas resultaron el utilizar diferentes buscadores, el identificar los sitios de acuerdo a sus dominios, el obtener rendimiento del universo google y el comparar la efectividad entre dos buscadores al menos. Los resultados permiten ver que los alumnos **necesitan habilitación para navegar en su universidad virtual, usar su plataforma educativa, así como efectuar inmersión en otras universidades.**

En esta dimensión se encontraron dos factores:

Factor *habilidades tecnológicas* compuesto por las habilidades para usar: procesador de textos, sistema de base de datos, sistema operativo, sistema de gráficas, utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, el ordenador para comunicarse con otros, internet, hoja de cálculo; configurar un ordenador, bajar música, juegos, películas.

Factor *habilidades de navegación* compuesto por las habilidades de inmersión en ambientes virtuales educativos, comparar la efectividad entre dos buscadores, usar tu Universidad Virtual, visitar otra universidad virtual, obtener rendimiento del universo Google, utilizar diferentes buscadores.

- iv. Los aparatos y tecnologías de la información **más utilizados** como apoyo para el aprendizaje, son **el ordenador, el internet, correo electrónico, YouTube, Messenger, el proyector y la telefonía móvil.**

En esta categoría se estructuraron tres factores:

*Factor herramientas sincrónicas:* Las variables que conforman este componente son: pizarra digital, audio conferencias, plataforma virtual, foros virtuales, videoconferencias, Kindle o iPad.

*Factor herramientas de audio comunicación:* Este componente está conformado por las variables: MP3, wikis, videoconsolas, televisión digital, YouTube y Messenger (ahora Skype).

*Factor herramientas asincrónicas:* El componente tres está estructurado por las variables: correo electrónico, computadoras y Facebook y twitter.

- v. En cuanto a la **dimensión informacional**, podemos decir que en lo que se refiere a la búsqueda de información, las actividades mejor evaluadas fueron: trabajar con una diversidad de contenido, buscar en Wikipedia y utilizar revistas electrónicas. Mientras que los alumnos sienten menos capaces para el registro de resúmenes educativos y la utilización de bases de datos fueron actividades en las que los alumnos se sintieron menos capaces.
- vi. La **dimensión aprendizaje** de la competencia digital señala que juzgar la calidad de los contenidos y defender puntos de vista argumentados, son actividades en las que los alumnos se perciben de regulares a buenos. Sin

embargo, se hace necesaria la alfabetización en el uso de softwares didácticos, participar en blogs, en wikis educativas, en newsgroup y en webquest.

- vii. En el uso de estrategias para el procesamiento de la información, podemos constatar que aunque la mayoría tuvo valoraciones altas en su uso, las tres más utilizadas por los alumnos son el subrayado, el resumen y la síntesis. Los resultados resaltan **la necesidad de enfatizar el uso de estrategias tan importantes como el mapa conceptual, las notas al margen y el cuadro sinóptico** para el procesamiento de la información.

Los factores obtenidos de esta dimensión fueron:

Factor *uso de estrategias* cuyas variables son: notas al margen, subrayado, resumen, síntesis, mapa conceptual, cuadro sinóptico, exposición, consultar vocabulario y comparar información dentro del mismo texto.

Factor *capacidad de comprensión* compuesto por las variables: juzgar la calidad de los contenidos, utilizar software didáctico, participar en Newsgroups, participar en Blogs, participar en Webquest, participar en Wikis educativas y defender puntos de vista argumentados en foros.

- viii. La dimensión **cultura digital** buscaba que los alumnos le dieran importancia a ciertos medios de comunicación para poder considerarlos como parte de sus redes sociales. **Los medios mejor evaluados fueron El Imparcial** (un periódico de circulación regional) y **CNN** (canal de T.V. de noticias a nivel internacional).

Los factores obtenidos en esta dimensión fueron:

Factor *entretenimiento*, compuesto por dos radios musicales La Máxima 96.3 y Estéreo 100.3

Factor medios *informativos*, compuesto por La Jornada, Radio Sonora, Milenio, CNN, Radio Universidad, Expresso.

Algunos elementos a destacar de la **dimensión cultura digital** son las opiniones de los estudiantes en relación a las siguientes subcategorías destacando lo más relevante:

- a) **Internet, cultura y sociedad.** Los jóvenes declaran que la influencia que ha tenido internet y los dispositivos móviles en la cultura y la sociedad ha sido por un lado positivo al *permitir el acceso a la información, servir como apoyo didáctico y facilitar la vida*. Por el otro también ha sido negativo al *convertirse en vicio y distractor, dejar de leer libros y provocar relaciones interpersonales frías*. Los jóvenes también reconocen la necesidad de desarrollar nuevas habilidades como *aprender a gestionar la información y el tiempo, así como el aprendizaje de nuevos lenguajes*.
- b) **Leyes de uso de información y software.** La mayoría de los jóvenes no conocen las leyes sobre el uso de la información y software libre, no conocen software libre, y quienes conocen han utilizado Open Office.
- c) **Gestión de identidad personal.** Las prácticas de los alumnos universitarios para proteger su identidad en la red son básicamente

*proporcionar información incompleta, restringir la participación de terceros y gestionar las contraseñas.*

- d) **Leyes de participación digital.** En este rubro, la mayor parte de los alumnos desconocen de las leyes de participación digital (básicamente a través de las redes sociales) y desconocen también los movimientos sociales que se han generado en el mundo a través de estos medios.

## 2. Competencia medial

- i. La dimensión, **capacidad crítica** en su fase **analítica** muestra que los **medios de comunicación más utilizados** para mantenerse informado son, en primer lugar, **la televisión**; en segundo la **televisión a través de internet** o móvil; en tercero, **la radio**; en cuarto, el **periódico en línea**; y quinto, el **periódicos en papel**.
- ii. La **dimensión** utilización de los medios en su fase **interactiva** señala que **los alumnos prefieren no participar** y que de hacerlo lo haría por medio de Facebook.

De estas dos dimensiones de la competencia medial surgen también dos factores:

Factor *analítico informativo diverso* compuesto por las variables: periódico en papel, televisión, radio, revista en papel, seminarios en papel, periódicos en línea y T.V. en línea o en móvil.

Factor *interacción con medios*, conformado por las variables: Facebook, encuestas, teléfono, Twitter y correo de voz.

- iii. La dimensión **capacidad crítica en su fase reflexiva** ha dado como resultado que **las tres habilidades mejor evaluadas son: el seleccionar las películas** que interesan, **seleccionar programas** que se ven y escuchan y **analizar el contenido**. Aunque el resto de las habilidades fueron valoradas de manera positiva las más representativas fueron las ya mencionadas.
  
- iii. La dimensión **capacidad crítica en su fase ética** da como resultado que **las habilidades mejor evaluadas** para el uso crítico de los medios son el **identificar: la ausencia de datos, se inducen las respuestas en una entrevista y el uso de los medios como tribuna**.

De estas dimensiones se obtuvieron dos factores:

Factor *análisis ético de los medios*, compuesto por las variables: advertir información presentada de manera incompleta, identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información, identificar información oculta, advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista, advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción, identificar los motivos de información presentada con calificativos.

Factor *análisis reflexivo sobre los medios*, compuesto por las variables: seleccionar los programas que ves y escuchas, seleccionar las películas que te interesan, planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre, comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación, analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación, reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación.



### 3. Estrategias críticas hipertextuales

- i. Las **estrategias de lectura hipertextual** en la que los estudiantes se sienten más capaces son: **el comparar contenido, el integrar información, el comparar información leída en una página para relacionarla con otra, el obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida, y el vincular diferentes contenidos en una sola conclusión.**
- ii. Las **habilidades en el uso del pensamiento** en la que los estudiantes se sienten más capaces son: **estructurar argumentos, asumir las consecuencias de la información, identificar puntos de vista distintos y pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico.** Cabe resaltar que las habilidades con menor valoración son el establecer los objetivos del trabajo académico y el formular preguntas que guíen el mismo.
- iii. Las **habilidades en el cotejo para razonar** que fueron mejor evaluadas por los alumnos son: **el identificar las conclusiones a las que llega el autor, el identificar los conceptos relevantes del documento analizado, el identificar los puntos de vista del autor y el analizar datos, hechos y experiencias del autor.** Parece interesante que a los alumnos se les dificulte identificar el propósito del autor y sus supuestos.
- iv. Las habilidades en el **uso de estándares intelectuales** en la que los alumnos han expresado se sienten más capaces son: el cuestionar la

importancia del tema o idea presentada, el presentar puntos de vista de otros de manera justa, el explicar el por qué es importante la información presentada y el considerar otros puntos de vista distintos al personal.

Los factores resultantes fueron:

Factor *estrategias de lectura hipertextual*, compuesto por las variables: vincular la información, comparar información leída en una página para relacionarla con otra, comparar diferentes puntos de vista, utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información, integrar información, identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente, cuestionar la información a la que te estás enfrentado, obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida, encontrar contradicciones en los contenidos consultados, vincular diferentes contenidos en una sola conclusión, establecer objetivos de la investigación, elaborar un esquema inicial, y comparar contenidos.

Factor *estándares intelectuales*, integrado por las variables: cuestionar la importancia del tema o idea presentada, dar respuesta a las preguntas derivadas de la información, presentar los puntos de vista de otros de manera justa, analizar la congruencia de las ideas presentadas, considerar otros puntos de vista distintos al tuyo, ofrecer información específica, explicar el por qué es importante la información presentada, expresar tu punto de vista con otras palabras, corroborar que lo que se dice es cierto.

Factor *elementos del pensamiento*, integrado por las variables: establecer el objetivo del trabajo académico, establecer diversas formas de comprender una

información, pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico, estructurar argumentos para defender tus conclusiones, formular preguntas que guíen tu trabajo, asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo, delinear el camino que conduce a conclusiones, identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo, pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico.

Factor *cotejo para razonar*, compuesto por las variables: identificar el motivo de esos conceptos, identificar los conceptos relevantes del documento, identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor, señalar los supuestos de los parte el autor, identificar las conclusiones a las que llega el autor, identificar los puntos de vista desde los cuales el autor aborda el tema, analizar datos, hechos y experiencia que el autor maneja para obtener conclusiones, identificar el problema que el autor quiere resolver, analizar el propósito del autor.

Los niveles de competencia medial de los estudiantes universitarios en sus habilidades críticas hipertextuales son:

- a) Propósito del director: Aptos
- b) Características del director del film: Bajo.
- c) Referencias a la realidad: Regular.
- d) Posicionamiento del director: Apto
- e) El problema: Apto
- f) Características de los problemas: No apto

- g) Hechos, datos y experiencias: Aptos
- h) Inferencias: Aptos
- i) Estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones: No aptos
- j) Conceptos clave: Regular
- k) Implicaciones: Regular
- l) Puntos de vista: Aptos

Por lo que puede observarse los jóvenes carecen de una adecuada formación en la literacidad crítica aplicada y practicada.

*Objetivo 2. Conocer qué leen, ven y escuchan los estudiantes universitarios en los medios de comunicación, así como, sus lecturas favoritos de ficción y no ficción.*

1. En cuanto a la lectura y preferencias de lectura

- i. En general, a los alumnos de la Universidad de Sonora les gusta leer.
- ii. En el ámbito académico, el promedio de artículos académicos leídos al mes es relativamente alto de acuerdo a lo evaluado. De dichos artículos más de la mitad son impresos y el resto en formato digital.
- iii. De manera general, a los alumnos del último año de la Universidad de Sonora les gusta leer en primer lugar periódicos; en segundo, libros de no ficción; en tercero, revistas científicas; en cuarto, blogs; en quinto, libros de

ficción; en sexto, revistas comerciales; en séptimo, poesía; y octavo, cómics.

Los factores formados en este ámbito son:

Factor *textos de interés general*, compuesto por las variables: Libros de no ficción, Blogs y revistas comerciales.

Factor *textos de ciencia ficción*, conformado por las variables comics, libros de ficción y revistas científicas.

- iv. Los libros de no ficción que más gustan son del área de biología y medicina, seguidos por los administración y finanzas, los de física e historia.
- v. Los blogs más leídos son los de arte, Trumblr y de moda.
- vi. Los libros de ficción más leídos son en primer lugar de la categoría autoayuda; en segundo, la novela fantástica; en tercero, la novela latinoamericana; en cuarto, la novela contemporánea; y quinto, la novela gótica.
- vii. Los tres libros más leídos de autoayuda son: El alquimista, Juventud en éxtasis y 11 Minutos.
- viii. Los tres libros de novela fantástica más leídos por los alumnos son: Harry Potter, El principito y el Señor de los Anillos.
- ix. Los tres libros de novela latinoamericana más leídos por los alumnos son: 100 Años de soledad, Crónica de una muerte anunciada y Memorias de mis putas tristes.

- x. Los tres libros de novela contemporánea más leídos por los alumnos son en primer lugar *Código da Vinci*; en segundo, *Ángeles y demonios*; y en tercero, *Memorias de una Geisha*. En este último lugar también se encuentran las novelas *Donde el corazón te lleve* y *Retrato en sepia*.
- xi. Los tres libros de novela gótica más leídos por los alumnos son: *El Retrato de Dorian Grey*, *Crepúsculo* y *Amanecer*.
- xii. En poesía se destacan *20 poemas de amor y una canción desesperada* y *Aullido*.
- xiii. Los cómics favoritos de los alumnos son *El hombre araña*, *Superman* y *Linterna verde*.

En los medios de comunicación los alumnos también tienen su programa o página favorita.

- i. Los **programas** favoritos en **radio** se estructuran en: radio música, radio noticia y radio cultura. En el caso de radio música las estaciones preferidas son *La Máxima 96.3*, *Estéreo 100* y *Radio Amor*. Los programas favoritos de noticias en radio son *De bandas y bandidos*, *Imagen informativa* y *Eduardo Ruiz Healy*. Las radios de corte cultural favoritas de los estudiantes son *Radio Universidad* y *Radio Bemba*.
- ii. Los **programas** favoritos en **televisión** se estructuran en las siguientes categorías:
  - a) **Entretenimiento**, los programas más vistos por los alumnos son *Malcom in the middle*, *Bones* y *The big bang theory*.

- b) **Documentales**, los programas o canales favoritos de esta categoría son *DH&H, NatGeo y Precio Historia*.
- c) Los **noticieros** más vistos por los jóvenes en la televisión son *Primero Noticia, Hechos y Noticias Telemax*.
- iii. Los **periódicos** que más les gusta leer en papel a los estudiantes son *El Imparcial*, seguido por *La I*, y *el Expresso*.
- iv. Los **periódicos** que más les gusta leer en **línea** a los estudiantes son *El Imparcial, El Universal y El Financiero*.
- v. Las **revistas favoritas** de los estudiantes son las de divulgación y miscelánea (*Muy interesante y Quo*), las de espectáculos (*Vogue y Cosmopolitan*) y las especializadas (*Buena salud, Arquitectura, Merca2.0, Savia*).
- vi. Las **páginas de internet** favoritas de los jóvenes se estructuran en:
  - a) Sitios para compartir **YouTube** es el favorito.
  - b) En redes sociales **Facebook** es el favorito.
  - c) En entretenimiento los sitios preferidos por los jóvenes son **9gag, Cuevana y Series Yonki**.

**Objetivo 3. Analizar los conocimientos, actitudes y creencias en relación a la apreciación crítica que los estudiantes tienen de los medios de comunicación.**

En conclusión los estudiantes tienen una actitud negativa hacia los medios de comunicación relacionados con la noticia y de todas las categorías resultantes se presenta a continuación aquellas más relevantes.

Los alumnos piensan que el **propósito de los medios noticiosos** está marcado por *el sesgo de la información y por ser voceros del poder, así como, el utilizar la noticia para manipular a la sociedad.*

Creer además, que **la función y naturaleza de la publicidad** se centra en las *funciones externas a la publicidad (vender, distribuir, comercializar, etc.), en crear ideologías, transformar los valores de la sociedad, y modificar conductas.*

En cuanto a la relación entre la **democracia y medios de comunicación**, la opinión de los estudiantes es que los medios *venden gobiernos de ensueño, manipulan la democracia, crean indiferencia democrática y transmiten por y para el miedo.*

Los estudiantes resaltan dentro del tema **sociedad, cultura y medios**, *la cultura y la sociedad son producto de la publicidad, pero también que las masas seducen a los medios. Opinan también, que existe una sociedad acrítica y un alto nivel de consumismo infantil.*

Para los jóvenes **la noticia es** sinónimo de *sensacionalismo, violencia, guerra y narcotráfico.* Por último, para los jóvenes **las ideologías** más promovidas en los medios es la *sexista y la del estatus social.*



## **LIMITACIONES Y PROYECCIONES FUTURAS**

Al finalizar una investigación queda la duda de acerca de cómo habrían sido los resultados de haber realizado las cosas de otra manera, o de que quedaron acciones sin realizarse, o bien algunas acciones pudieron mejorarse para perfeccionar la investigación misma. En mi caso me gustaría mencionar que:

En el caso de los grupos focalizados de la investigación cualitativa, la muestra fue seleccionada por grupos de conveniencia y con visiones formativas y críticas muy distintas. Tal vez hubiera sido más enriquecedor tener grupos focales más heterogéneos formados con estudiantes de la mayoría de las licenciaturas de la universidad a partir de invitación a participar de un proyecto de investigación.

En el caso de la aplicación del cuestionario dentro de la investigación cuantitativa, también hubiera sido interesante hacer un muestreo de alumnos universitarios donde participaran las 13 instituciones de educación superior de la ciudad, tanto públicas como privadas. Sin embargo, esto no hubiera sido posible en mi actual situación laboral en la que me limita mi carga académica, el tiempo y los recursos.

Puedo mencionar también que, durante el proceso de investigación también hubo un proceso de aprendizaje, pues mis limitaciones en el dominio estadístico hicieron que el procesamiento de los datos llevara más tiempo del que debería de haber invertido. Además, el aprendizaje no sólo consistió en sedimentar los conocimientos estadísticos sino el dominio en el manejo de softwares como el SPSS y Nvivo.

Por otro lado, creo también que las actividades para promover las habilidades digitales, mediales y de criticidad también pueden ser mejoradas y perfeccionadas con la idea no sólo de obtener información valiosa para la investigación sino para beneficio de los jóvenes mismos.

Definitivamente un trabajo como este que pretende ir más allá de la dimensión tecnológica en el uso de las TIC, donde se busque un adecuado proceso de recuperación y procesamiento de la información, así como de la visión crítica y reflexiva en y con los medios; no es un trabajo para realizarlo en solitario, es necesaria una visión en conjunto y un equipo trabajo. El problema es convencer a los colegas que tienen a su cargo la responsabilidad del reforzamiento de la lectura y la escritura universitaria.

De ahí que surja la necesidad, como una acción futura, de transformar la cultura organizacional escolar del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora, en la búsqueda de una cultura abierta al cambio y con la consciencia de la necesidad de innovación. Aunado a lo anterior, está también la oportunidad para realizar cambios en el ámbito de la cultura docente de este departamento, con miras a transformar la dimensión comunicativa tanto en la relación profesor-alumno como en la relación entre colegas y desarrollar un trabajo colaborativo. Desarrollar, además, modelos y métodos didácticos acordes a las necesidades formativas digitales, mediales y críticas.

En otras acciones futuras posibles se recomienda complementar los rubros de pensamiento crítico con elementos que incluyan el contexto social del que surge el texto (o video, o audio), así como la ideología que trasmite el mensaje del

texto, con el objetivo de centrar la lectura en los medios como un acto social y situado, lugar en confluyen las ideas y creencias de las culturas de donde surgen los mensajes. Con ello se busca ampliar la visión de los estudiantes, así como formar no sólo en habilidades psicocognitivas sino también en la crítica social, puesto que lo que se lee en internet y los medios requiere este tipo de habilidades.

Para ello también es posible investigar en los alumnos universitarios la representación del entorno cultural y social a la hora de comprender un texto (audio o video) y construir conocimiento.

De manera más puntual y de acuerdo al conocimiento adquirido y de los intereses personales en aras de mi formación como investigadora en el ámbito de las competencias digitales y mediales y su vinculación con los procesos de lectura, se proponen las siguientes líneas de investigación:

- a. Analizar las prácticas letradas académicas con soporte 2.0.
- b. Estudiar la relación entre el modelo didáctico del profesor con los resultados en el uso de lectura analítica y crítica.
- c. Conocer las motivaciones que llevan a los alumnos a utilizar las Tics como apoyo para su aprendizaje.
- d. Describir las actitudes de los profesores universitarios hacia el uso de las Tics en el aula.
- e. Estudiar si en los programas académicos se solicita el uso de consulta de bases de datos y bibliotecas virtuales.

- f. Estudiar el uso académicos de sitios para compartir como Facebook y Twitter.
- g. Analizar las motivaciones de profesores y alumnos en el uso de la plataforma virtual universitaria.
- h. Analizar la eficacia en el uso de herramientas Wikis educativas o Webquest.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbangano, N., y Fornero, G. (1996). *Historia de la Filosofía. (vol. IV)*. Barcelona: Hora.
- Abreu, C. (2000). La imagen periodística no fotográfica (Periodismo iconográfico) (III). El dibujo periodístico: una aproximación conceptual (1). *Revista Latina de Comunicación Social*, 30. Recuperado desde: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000qjn/90abreu3.htm>
- ACE. (2013). Los medios de comunicación en las campañas electorales. En ACE. *Redes de conocimientos electorales*. Recuperado desde <http://aceproject.org/ace-es/topics/pc/pcc/pcc07>
- Achtenhagen, F. (2005). Competence and their development: cognition, motivation, metacognition. En W. J. Nijhof, y L. F. M. Nieuwenhuis (Eds.). *The learning potential of the workplace*. Twente: University of Twente.
- Acosta, B. C. (enero - julio 2002). Efectos del diálogo socrático sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 10, 1-26
- Acuña, C. S. y Weber, V. (1999). *La utilización de hipertextos como herramientas para el aprendizaje y la instrucción*. Recuperado desde <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/2.3.htm>
- Adenauer, S. K. (1995). *Medios de comunicación y democracia*. Seminario realizado en la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas Venezuela el 15 de marzo de 1995. Venezuela: UCAB
- Aguaded, G. I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparables. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>

- (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Águila M. E. (2012). Aplicación de estándares intelectuales de evaluación por alumnos de la Universidad de Sonora. *Revista de Educación de Extremadura*, 3, 11-25
- Aguilar, T. M.F., y Cuenca A. (2003). Hipertexto y aprendizaje en la educación superior. Insinuaciones metodológicas para el uso de Atlas TI para el aprendizaje de las ciencias. *Mensaje Bioquímico*, XXVII. Recuperada desde [http://laguna.fmedic.unam.mx/mensajebioquimico/Mensaje\\_Bioquimico\\_Cuenca%20Almazan.pdf](http://laguna.fmedic.unam.mx/mensajebioquimico/Mensaje_Bioquimico_Cuenca%20Almazan.pdf)
- Aignerren, M. (2002). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Recuperado desde [http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos\\_focales.htm](http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm)
- Alfonso, E. P. (1998). ¡Nos gusta tanto hacer pedazos el cine!.. *Comunicar*, 11, 21-25.
- Almasa, A., Fonseca, O., y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40, (XX), 127-134, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Alonso, E. M.A. y Pereira, D. M.C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 25, 127-147
- Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de los medios: una propuesta metodológica. *Comunicar*, 39, (XX), 101-108, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-10>
- Álvarez, I. M.A. (2010). Las nuevas lecturas juveniles y retos educativos. *Revista de estudios de juventud*. 88, 147-163



Álvarez, J. O. (1999). *Del monolingüismo del texto al polilingüismo del hipertexto*. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia de Literatura Iberoamericana Florida International University, en Octubre 28-30, 1999. Recuperada desde <http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/omnibyte.htm#FOOTDave>

Amar, R.V.M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine*. Huelva: Comunicar

----- (2009a). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. España: Comunicación social

----- (2009b). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. *Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento*, 6, (2), 131-140

Ambrós, A. (2012). Un cuento hipertextual y metaficcional: Cuento de navidad de Auggie Wren, de Paul Auster. En A. Mendoza y J. M. Del Amo (Coords.). *Perspectiva en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos*. España: Universidad de Almería

Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. En cine en al aula de primaria y secundaria*. 236. Barcelona: Graó

Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *10 ideas clave para educar en los medios de comunicación. La educación mediática*. Colección ideas clave, 15. España: GRAO

Antezana, L. (2006). La caricatura de prensa chilena. *Documentos del Centro de Estudios la Comunicación*, 3, 20-40. Universidad de Chile. Recuperada desde <http://www.comunicacion.uchile.cl/docs/antezana2006.pdf>

Apache, A. (2014, July 28). *Why Apache OpenOffice*. Recuperada desde <http://www.openoffice.org/why/index.html>

APF. (2014, 01 17). En EU aún se lee más en tinta y papel que en e-book. *Periódico La Jornada*. Recuperado desde <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/17/cultura/a05n3cul>

Araoz, R. M. E. Galindo, R. Ch. M. A., Guerrero, Ll, P. Villaseñor, C. R.A.C. (2008). 2008. *Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. Pearson-UNISON

Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. En *Comunicar*. 38, 13-20, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

Argudín, Y. y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. España: Paidós Ibérica.

Arnolleteo, E.J. (2007). *Glosario de conceptos políticos usuales*. EUMEDNET. Recuperado desde <http://www.eumed.net/dices/listado.php?dic=3>

Aubert, O., Champin, P.A., Prié, Y., y Richard, B. (2008). Canonical processes in active reading and hypervideo production. En *Multimedia Systems*, 14, 427-433. Recuperado desde <http://homepages.cwi.nl/~media/projects/canonical/papers/revised/advne-canonical.pdf>

Audacity. (2014, July 28). *Acerca de Audacity*. Recuperado desde <http://audacity.sourceforge.net/about/>

Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Avast Software. (2014). *avast! Premier 2014*. Recuperado desde <http://www.avastmexico.com.mx/index.html>

Ayas, T. y Horzum, M. B. (2013). Relation between depression, loneliness, self-esteem and internet addiction. *Education*, 133, (3), 283-290

- Azparren, J.R. (2001). Reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación. En Ballesta, P. J. (Coord.). *Los medios de comunicación en la sociedad actual*. (2da. Ed). España: Universidad de Murcia
- Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales operationalesfeld von Projekten. En *Handbuch Medien*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Baeza, J. y Sandoval, M. (2009). Nuevas prácticas políticas en jóvenes en Chile: conocimientos acumulados 200-2008. *Revista Latinoamericana de Ciencia Sociales Niñez y Juventud*, 7, (2), 1379- 1403. Universidad de Manizales, Colombia. Recuperada desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77314999009>
- Baños, C. M. M. (2013). *La repercusión de las redes sociales en el turismo cultural: el caso de los museos nacionales y regionales*. Trabajo de fin de máster en el Máster de Gestión y Dirección de Empresas e Instituciones Turística. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10317/3461>
- Balcytiene, A. (1999). Exploring individual processes of knowledge construction with hypertext. En *Instructional Science*. 27, 303-328
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. España: Akal
- Baron, M. (2012). Literacy, then and Now. En *Media Awareness Media*. Recuperado desde [http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm)
- Barros, S. (s/f). La historia del cine. En *Revista Sucesos*, 10. Recuperado desde <http://www.librosmaravillosos.com/historiacine/capitulo01.html>
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. España: Siglo XXI.
- Bartolome, L.I., y Macedo, D.P. (1997). Dancing with bigotry: The poisoning of racial and ethnic identities. *HarvardEducational Review*, 67, (2), 222-246.

- Barton, D., Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social. En, V. Zavala, M. Virginia, Mercedes Niño -Murcia y Patricia Ames (editoras). *Escritura y sociedad. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.* (109-139). Recuperada desde <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100720-Literacidad%20como%20practica%20social.pdf>
- Barton, D.H., Hamilton, M., e Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: reading and writting in context.* Londres: Routledge.
- Barton D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (109- 131). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written lenguaje.* Oxford: Blackwell Publishing.
- Basch, C. E. (1987). Focus group interview: An underutilized research technique for improving theory and practice in health education. *Health Education Quarterly*, 14, 411-448
- Bazin, A. (2000). *¿Qué es el cine?* Barcelona. Libros de Cine. (4ta. Edición). Madrid: Rialp.
- Beltrán, C. M. J. y Torres, M.N.Y. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test hctaes. *Zona próxima*. 11, 66-85
- Bermudez, B. N. (Ed.) (2010). *Latina American cinema. Local views and trasnational connections.* Calgary: University of Calgary press
- Bernal, C., y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40, 25-30, doi:<http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-02>

- Bennett, S., Maton, K., y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, (5), 775-786, doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x
- Biografías y Vidas (2014a). *Charles Chaplin. Biografías y vidas*. Recuperado desde <http://www.biografiasyvidas.com/monografia/chaplin/fotos4.htm>
- Biografías y Vidas (2014b). *Hermanos Lumière. Biografías y vidas*. Recuperado desde <http://www.biografiasyvidas.com/monografia/lumiere/cine.htm>
- Birdwhistell, R. L. (1973). *Kinesics and Context. Essays on Body-Motion. Communication*. Penguin Books
- Bisquerra, A. R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (2da. Ed.) España: La Muralla.
- Bittman, J., Rutherford, L., Brown, J., y Unsworth, L. (2011). Digital natives? New and old media and children's outcomes. *Australian Journal of Education*, 55, (2), 161-175
- Blackmore, S. (1999). *The meme machine*. Oxford: Oxford University Press
- Boggs, C. (1976). *Gramsci's Marxism*. Londres: Pluto
- Bonfadelli, H. y Saxer, V. (1986). *Lesen, Fernsehern und Lernen*. Berlín: Zug.
- Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. (6ta. Ed). Barcelona: Kairós
- Boni, F. (2008). *Teoría de los medios de comunicación*. España: UAB, Universitat Jaume I, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Valencia
- Borrás, L. (2011). Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital. Montesa, A. (2011). *Literatura e internet. Nuevos textos, nuevos lectores*. Actas del XX Congreso de Literatura Española Contemporánea. España: Congreso de Literatura Española Contemporánea

- Borrás, L. (s/a). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual. *HEMENEIA. Estudios literaris y tecnologies digitals*. Universidad de Barcelona. Recuperada desde [http://www.hermeneia.net/sala\\_de\\_lectura/estetica\\_interactividad.htm](http://www.hermeneia.net/sala_de_lectura/estetica_interactividad.htm)
- Bostwick, G.J. y Kyte, N. S. (2005). Measurement. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. (7a. ed.) (97-111) Nueva York: Oxford University Press
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley
- Bråten, I. y Strømsø, H.I. (2011). Measuring strategic processing when students read multiple texts. *Metacognition Learning*, doi: 10.1007/s11409-011-9075-7
- Briceño, G. (enero-junio, 2012). Ser estudiante en la sociedad de la información y el conocimiento: la escuela y sus actores ante el cambio cultural. *Sinéctica*, 38. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38\\_10](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_10)
- Buckingham, D., y Rodríguez, C. (2013). Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual. *Comunicar*, 40, 49-58, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-05>
- Buendía, E.L. (1997). La investigación por encuestas. En Colás, B. M. P, Buendía, E. L. y F. Hernández P, F. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. España: Mc-Graw Hill
- Cabero, J. (2003). Educación en valores y cine. *Making of. Cuadernos de cine y educación*, 20, 16-30
- Cabot, M. (2013). Cultura digital de masas y nueva educación. *Impulso Piracicaba*, 23, (57), 19-28

- Cacho, L. (2013, septiembre 5). Los voceros del poder. *Sin embargo periodismo digital con rigor*. Recuperado desde <http://www.sinembargo.mx/opinion/05-09-2013/17190>
- Calleja, J. M. (2013). *La violencia como noticia*. España: La catarata
- Carlsita, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students. En Street, Brian. (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy* (228 - 246). New York: Cambridge University Press.
- Campos, A. A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Carlsson, U. (2013). Los jóvenes en la cultura digital y mediática: perspectivas globales y escandinavas. En *Análisi: quaderns de comunicació i cultura. Monogràfic*, 77-94
- Carr, P. (2009). Political conscientization and media (il) literacy. *Multicultural education*. 17, (1), 2
- Carracero, J. de P. y Martínez, M., C. L. (2012). Realidad aumentada. Una alternativa metodológica en la educación primaria nicaragüense. *IEEE RITA*, 7, (2), 102-108
- Carver, S. D. y Watson, C. (2011). New literacies and multimediacy. The immersive universe of The 39 Clues. *Children's Literature in Education*, 42, 3, 256-273. DOI: 10.1007/s10583-011-9133-4
- Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2, (2). Recuperado desde <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>
- Casetti, F. (1994). *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama
- (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta
- (2011). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. [http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo\\_2/bloque\\_v/lecturas\\_complementarias/literacidad\\_leer\\_escribir\\_ideologia\\_Cassany.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_2/bloque_v/lecturas_complementarias/literacidad_leer_escribir_ideologia_Cassany.pdf)
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. (8va. Reimp). Barcelona: Graó
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012, enero-junio). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *Cpu-e. Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado desde [http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/completos/cassany\\_hernandez\\_internet\\_1\\_escuela\\_0.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/completos/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html)
- Cassany, D., Sala, Q. J. y Hernández, C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. *Actas de completas del VIII Congreso de Lingüística General 2008*. Universidad Autónoma de Madrid. España. Recuperado desde <<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf> >
- Castaño, D. C. M. (2013). Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *Revista CEs Psicología*, 6, (1), 82-104
- Castaño, G. C., Maiz, O. I., Garay, R. U., Bustillo, B. J., Tejada, G. E. (2009). *Nuevos escenarios pedagógicos para el aprendizaje digital*. Universidad del País Vasco. Recuperado desde [http://cvb.ehu.es/open\\_course\\_ware/castellano/social\\_juri/escenariospedago/competencias-digitales-1.pdf](http://cvb.ehu.es/open_course_ware/castellano/social_juri/escenariospedago/competencias-digitales-1.pdf)



- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza
- Castillo, A. S. y Cabrerizo, D. J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: UNED – Pearson.
- Castro, A. M. C. (2013) Alfabetización académica: leer y escribir en y para las disciplinas. *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*. (11-42). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Cebrián, H. M. (2005). *Información multimedia. Soportes, lenguaje y aplicaciones empresariales*. Madrid: Pearson.
- Chan, M. E. (2005). *Competencias mediacionales para la educación en línea*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7, (2). Recuperado desde <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>
- Chen, H. Y. (2009). *Online reading comprehension strategies among general and special education elementary and middle schools students*. (Tesis para optar el grado de doctor en Educación), Michigan State University, Michigan, USA.
- Chen, V. y Wang, Y-M. (2011). Unpacking New Media Literacy. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9, (2), 84-88
- CiudadCCS (2013). *México en manos de trasnacionales de alimentos*. Recuperado desde <http://www.aporrea.org/internacionales/n228371.html>
- Clarembaux, M. (2005). Televisión y educación. Una pareja al borde de un ataque de nervios. *Comunicar*. 25
- Clarembaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar*, 35, 25-32. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>

- Club Hidalgo Filatélico. (2013). *Día Internacional de la Lengua Materna*. Recuperada desde <http://hidalfil.blogspot.mx/2014/03/dia-internacional-de-la-lengua-materna.html>
- Cobo, R.J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer*, 14, (27), 295-318
- Coca-Cola (2014). *Campaña publicitaria razones para creer*. Recuperado desde <http://www.cocacola.es/razonesparacreer>
- Colás, P., González, T., y De Pablos Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Colle, R. (2000). Análisis lógico de los hechos noticiosos. En *Revista Latina de Comunicación Social*, 27. Recuperado desde <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000tma/126colle.html>
- Colorado, C. (2010). Una mirada al análisis crítico del discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso y Sociedad*, 4 (3), 579-596
- Colorado, C. A. (2010). Perspectivas de la cultura digital. *Zer*, 15, (28), 103-115
- Comber, B., y Simpson, A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo; Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo*. Bruselas, 14.12.2001; COM (2001) 770 final. Recuperado desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0770:ES:HTML>

- Comisión Europea. (1997). *Libro verde vivir y trabajar en la Sociedad de la Información: Prioridad para las personas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONOCER (Consejo de Normalización de Competencia Laborales, México). (2014). *Qué es la certificación de la competencia?* México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado desde [http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=179](http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=179)
- Cook. T. D. y Reichardt, Ch, S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (5ta. Ed.). España: Morata
- Coover, R. (1992). Finding your way in hypertext: a guide to the software. *New York Times Book Review*, 24
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2005). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. USA and Canada: Routledge
- Copleston, F. (1994). *Historia de la Filosofía: de San Agustín a Escoto*. Barcelona: Ariel Filosofía
- Copyright (2014). *Copyright United States Copyright Office*. United States: The library of congress. Recuperado desde <http://www.copyright.gov/>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Italia: McGraw Hill
- Cornella, A. (1998). Nuevos instrumentos contra la inforxicación. *Extra-Net*. Recuperada desde <http://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?A2=ind9811A&L=iwetel&P=R782&I=-3>
- Corredor, J. A., Pinzón, O, H. y Guerrero, R. M. (2011). Mundo sin centro: cultura, construcción de la identidad y cognición en la era digital. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 44-56

- Correos de México. (2012). *Galería conmemorativas 2012*. Recuperada desde <http://www.correosdemexico.gob.mx/Galeriasimagenes/Paginas/gConmemora2012.aspx>
- Cortés, M. J. (1997). ¿Qué son los memes? Introducción general a la teoría de los memes. *Pensament.com*. Recuperada desde <http://www.pensament.com/memes.htm>
- Creative Commons México (2014). *¿Qué es CC?*. México: CC by 2.5. Recuperado desde <http://www.creativecommons.mx/>
- Crescenzi, L. Areüna, N. y Tortajada, I. (2013). Privacy, self-disclosure and self-image of Spanish teenagers on social networking sites. The case of Fotolog. *Communication & Society, Comunicación y Sociedad*, XXVI (2), 65-78
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (2ª.ed). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Cuadra, A. (12, nov. 2012). La cultura del miedo. Sociedad. En *Nodal. Noticias de América Latina y el Caribe*. Recuperado desde <http://www.surysur.net/>
- Cumbre Mundial Sociedad de la Información (CMSI) (2004). *Declaración de principios*. WSIS-03/GENEVA/4-S. Recuperado desde <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>
- De la Torre, S. Pujol, M.A. y Rajadel, N. (Coords.) (2005). *El cine un entorno educativo*. España: Narcea
- De Lara, G. E. y Ballesteros, V. B. (2008). *Métodos de investigación en educación social*. (2da. reimp.). España: UNED
- De Miguel, D. M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. España: Alianza

- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (60-77). Madrid: Narcea - II Congreso Mundial Vasco
- De Ory, J. A. (2012). El pacto de la ficción. En *FronteraD revista digital*. Recuperada desde <http://www.fronterad.com/?q=pacto-ficcion>
- De Vita, P. (2009). Ecología, ¿un nuevo género cinematográfico? En *Criterio, sección Cultura*, 2353. Recuperada desde <http://www.revistacriterio.com.ar/cultura/ecologia-%C2%BFun-nuevo-genero-cinematografico/>
- Delamare Le Deist, F. y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8, (1), 27-46
- Delgado, P. A. (2010, 13 mayo). *Competencia digital en los cursos de Lengua Castellana y Literatura*. Trabajo presentado en Congreso “Alfabetización mediática y culturas digitales”. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España
- DeStefano, Diana, y LeFevre, Jo - Anne. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23, 1616-1641
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press
- Dawkins, R. (1993). Virus of the mind. En B. Dahlbohm. (Ed.). *Dennett and this critics: Demystifying mind*. (13-27). Oxford: Blackwell
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Francia: Santillana UNESCO
- Diario Oficial de la Unión Europea. (30 de diciembre de 2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje*. Recuperado desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>

- Díaz, N. J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar*, 33, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-013>
- Díaz, R. J. A. (2010). Los valores noticiosos como práctica discursiva periodística. En *Espectáculo. Revista de estudios literarios*, 41. Recuperado desde <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero41/valonoti.html>
- Dirks, T. (2014). Film History by decade. 100 years of movies. *Amc Filmsite*. Recuperado desde <http://www.filmsite.org/filmh.html>
- Domínguez, G. M. C. (Coord.) (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Pearson
- Duarte, D. (2013). Publicidad, mujeres y mal gusto. En *Canal Sonora.com*. Recuperado desde <http://home.canalsonora.com/publicidad-mujeres-y-mal-gusto/>
- Echazarreta, S. C. (2002). *Sociedad y reforma educativa: un análisis de la prensa de Cataluña*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Eco, U. (2003). *Vegetal and mineral memory. The future of the books*. Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alejandría. Recuperado desde [http://www.bibalex.org/eminentlectGacriáures/lecturedetails\\_en.aspx?ID=23](http://www.bibalex.org/eminentlectGacriáures/lecturedetails_en.aspx?ID=23)
- Ecuador Filatélico (2012). *Nuevas Emisiones en España, México y Uruguay*. Recuperada desde <http://afefilateliaecuador.blogspot.mx/2012/04/nuevas-emisiones-en-espana-mexico-y.html>
- Editorial Santillana. (2009). *Abc de la reforma integral de la educación básica*. Nivel primaria. México: Santillana. Accesado desde <http://issuu.com/magdams/docs/rieb>

- Eemeren F. van y Grootendorst R. (2002). *Argumentación comunicación y falacias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile
- Eemeren F. van, Grootendorst R. y Henkemans F. S. (2006). *La argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- El país. (29 de junio 2011). Pisa suspende a uno de cada cinco alumnos en lectura digital. *El país, Sociedad*. Accesado desde [http://elpais.com/diario/2011/06/29/sociedad/1309298402\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/06/29/sociedad/1309298402_850215.html)
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership, 43, (2), 44-48*.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. Boykoff, y R. Sternberg (Eds.). *Teaching Thinking Skills*. (9-26). New York, N. Y.: Freeman and Company
- Erstad, O. (2008). Changing Assessment Practice and the Role of IT. En J. Voogt y G. Knezek (Eds.). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Part one (181-194)*. New York: Springer
- Escudero, I. (2004). *Procesamiento de inferencias elaborativas en la comprensión del discurso y según el tipo de texto*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 7, (4), 1-32*
- Estévez, M. C. (2011, 20 de marzo). *Ventajas en inconvenientes de las TIC*. [Mensaje 5]. Enviado a [http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message\\_id=206137261](http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message_id=206137261)

- Félix, T. (2010). Entidades discutirán impactos generados por el consumismo infantil en Foro. En *Adital. Noticias de América latina y el Caribe*. Recuperado desde <http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=ES&cod=45371>
- Feliz, M. T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria. *Revista de Educación*. 358, 282-309
- Ferrés J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Field, A. (2013). *2033 más allá del gobierno. Veinte años para estar ente los veinte mejores países del mundo*. Argentina: Dunken
- Figuroa, R. (1999). *Cómo hacer publicidad. Un enfoque teórico-práctico*. México: CNIEM
- Figuroa, S. H. J. (2001). *Curso de cibercultura*. Recuperado desde <http://home.coqui.net/hfiguero/ciber.htm>
- Folch- Lyon E, Macorra, L., y Shearer, S.B. (1981). Focus Group and Survey Research on Family Planning in México. *Studies in Family Plannin*., 12, (12), 409-432
- Folch-Lyon, E. y Tost, J. F. (1981). *Studies in Family Planning*, 12, (12), 443-449
- Fowler, F. J. and Mangione, T. W. (1990). *Standarized survey interviewing*. London: Sage.
- Fraile, G. (1956). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Frankel, S. (2010). Digital Copyright and Culture. *The Journal of Arts o Management, Law and Society*, 40, 140-156



Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo: XXI.

----- (1974). *Conscientización*. Buenos Aires: Búsqueda

Furedy, C., y Furedy, J. (1985). Critical thinking. Toward research and dialogue. En Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.). *Using research to improve teaching and learning*, 23, 51-69. San Francisco: Jossey-Bass

Gainer, J. S. (2010). Critical Media Literacy in Middle School: Exploring the Politics of Representation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53, (5), 364-373, DOI: 10.1598/JAAL.53.5.2

Galindo, C. J. (2013). Comunidades estéticas e ingeniería en comunicación social. De los mundos emergentes. El caso del movimiento #Yo soy 132. *Redes.com*, 8, 153-169

Galindo, J. A. (2008). Ciudadanía digital. *Signo y Pensamiento*, 54, (XXVIII), 165-173

Galindo, R. Ch. M. A. (2010). Comprensión y producción de la información en alumnos de nivel superior: texto-hipertexto-texto. En Gonzalez, F., Gonzalez, F., y Martínez, C. (Coord.) *Redacción y composición. Lo que sobras, lo ambiguo y lo que falta*. (95-120). Colección textos académicos, 81. Hermosillo: Universidad de Sonora

García Madruga, J.A., Elosúa, M.R., Gutierrez, F., Gárate, M. y Luque, J.L. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós

García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Universidad de País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Recuperado desde <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>

- García, G. M. E. (2012). Dimensión axiológica del cine: la representación de los valores sociales y ciudadanos en el cine del nuevo siglo en Colombia. *Revista Comunicación*, 10, (1), 917-928
- García-Leguizamón, F. (2010). Educación en medios ayer y hoy: tópicos, enfoques y horizontes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, (4), 279-298.
- García-Matilla, A. (2009). Educar para la comunicación es educar para descubrirse a uno mismo. *Comunicación e Infancia*, 395, 40.
- Garduño, V. R. (2004). Sociedad de la información en México frente al uso de internet. *Revista digital universitaria*, 5, (8), 2-13
- Gargurevich, J. (2001). *El culto al sensacionalismo*. Ponencia presentada en el Foro Internacional Ética y comunicación. Santa Cruz de la Sierra. (8 a 11 octubre)
- Gee, J., Hull, G. y Lankshear, C. (1996). *New work order. Behind the language of new capitalism*. Boulder, CO: Westview press
- Girelli, M., Dima, G., Reynoso S. M. F., Baumann, L. (2009). Aplicación de actividades para practicar habilidades de pensamiento crítico y superior en un curso universitario básico de electromagnetismo. Algunos resultados. *Revista Latinoamericana de Física Educativa*, 3, (2), 339-349
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina: Brujas

- Gómez, R. M. (2011, 30 marzo). *Competencias mediales*. [Mensaje 5]. Enviado a [http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message\\_id=207805228](http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message_id=207805228)
- Gonczi, A. (1994). *Developing a competent workforce*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- González, S. M. y Muñoz, R. J.M. (2003). La formación de ciudadanos críticos. Una apuesta por los medios. *Teoría educativa*. 14, 207-233
- González, L. y Mayoral, N. (Coord.). (2005). *Infancia, publicidad y consumo*. III *Jornadas sobre el derecho de los menores*. Madrid: Comillas.
- Gonzálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*. 36, 131-138, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-03-04>
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*. N° 2: *Los procesos de lectura y escritura*. (p.5-68). Argentina: Asociación Internacional de Lectura
- Gordon de I. L. (2010). Patrones de pensamiento crítico en alumnos post exposición a un modelo de enseñanza integrado a enfermería. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*. 28, (3), 363-369
- Grijalva, O. A. (2011). *Características de la cultura política de los estudiantes de la Universidad de Sonora*. Tesis de la Maestría en Administración Pública. Del Instituto Sonorense en Administración Pública (ISAP)
- Grolund, N. E. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. (6ª. Ed.) Nueva York: Mcmillan
- Gudmundsdottir, G. B. (2010). From digital divide to digital equity: Learners' ICT competence in four primary schools in Cape Town, South Africa.

*International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. 6, (2), 1-22

- Guerrero, T. A. (2005). La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de las representaciones sociales. En Ramírez, L. E.M. (Comp.). (2006). Segundo seminario. *Lectura: pasado, presente y futuro. Las prácticas sociales de la lectura*. México: UNAM
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*. 38, (XIX), 31-39, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*. 34, 173-181, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-03-17>
- Gutiérrez, M. A. (1997). Educación multimedia y nuevas tecnologías. *Proyecto didáctico Quirón No. 9*. España: Ediciones de la Torre
- Gutiérrez, M. A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa
- Guzmán C. Y. I., Flores M. R. C. y Tirado S. F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12, (60), 17-40
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hair, J.F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. (5 ed.). España: Prentice-Hall.
- Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues. En *Journal of Vocational Education and Training*, 50, (4), 521-535.

- Hall, S. (1977). Culture media, and the ideological effect. En J. Curran, M.Gurevich y J. Woollacott. (Eds.). *Mass Communication Society*. Londres: Edward Arnold
- Hall, S. (1985). *Master's session*. International Communication Association. Honolulu, Hawaii.
- Hamelink, C. J. (1983). *Cultural autonomy in global communications*. Nueva York: Logman
- Hartz, J. y Chappell, R. (2001). *Mundos separados*. México: UNAM
- Hatlevik, O.E. (2010). Examining "Digital Divide" in Upper Secondary School: A Multilevel Analysis of Factors with an Influence on Digital Competence. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 6, (2), 152-162
- Henke, J. (2004). *Learn about Thomas Edison and the Inventive Process! Governor State University-An Adventure of the American Mind*. Recuperada desde <http://aam.govst.edu/projects/jhenke/index.htm>
- Hernández, H. D. (2013). *La apropiación digital. Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. <  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131863/tdhh.pdf?sequence=1>>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L.C. (2004). *Metodología de la investigación*. (4ta. Ed). México: Mc Graw-Hill
- Hinkelammert, F. (2008). Sobre la reconstrucción del pensamiento crítico. En *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 21
- Holzmann, I. J. F. (2012). *Los memes y las caricaturas del movimiento estudiantil chileno: un análisis del discurso emic a la Red Estudiantil Tumblr entre septiembre*

de 2011 y 2012. Tesis de la licenciatura en sociología. Universidad Diego Portales, Chile.

Horkheimer, M. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica. (Trad., López y López de Lizaga). *Pensamiento contemporáneo* 60. Barcelona: Paidós

Hurtado, L. I. y Toro, G. J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: El Nacional

INEM (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Madrid: INEM. Subdirección general de gestión de formación ocupacional

Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) (2011). *Competencia digital*. España: Ministerio de Educación. Recuperado desde [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia\\_Digital\\_Europa\\_ITE\\_marzo\\_2011.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf)

International Telecommunication Union (ITU) (2006). World Telecommunication/ICT Development Report 2006. *Measuring ICT for Social and Economic Development*. Recuperado desde [http://www.itu.int/dms\\_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-WTDR-2006-SUM-PDF-E.pdf](http://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-WTDR-2006-SUM-PDF-E.pdf)

Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, P., Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481

Jefatura de Estado. BOE 106. (3 de mayo de 2006). *Ley orgánica de educación*. Recuperado desde BOE 106: [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/loe\\_boe.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf)

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. España: Paidós

- Jones, C. y Healing, G. (2010). Net generation students: agency and choice and the new technologies. *Journal of Computer Assisted Learning*. 26, 344-356
- Jones, S. (2006). *Girls, social class, and literacy: What teachers can do to make a difference*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Jurado, G. J. (2007). Frente al exceso de infoxicación. *Bit*, 160, 7
- Kaes, R. (1968). *Les images de la culture chez le ouvriers*. París: Cuyas
- Katz, C. (2000). Mercantilización y socialización de la información y del conocimiento. *Política y Sociedad*. 33, 207-216
- Keep, C. y MacLauglin, R. (1995). *The Electronic Labyrinth*. Recuperado desde <http://www3.iath.virginia.edu/elab/>
- Kellner, D. y Share, J. (2007a). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1,(1), 59-69. doi:10.1007/s11519-007-0004-2
- (2007b). Critical media literacy. Democracy, and the reconstruction of education. En D. Macedo y S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader*. (3-23). New York: Peter Lang Publishing
- Kendall, A. y McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 38, 21-29, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>
- King, C. R. (2007). Reading race, reading power. En D. Macero y S. R. Steinberg (Eds.). *Media literacy: a reading*. (197-205). New York: Peter Land
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. En Ruddell, R. y Unrau, N. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, (1270-1328). (5ª Edición). International Reading Association.

- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- King, C.R. (2007). Reading race, reading power. In D. Macedo y S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader (197-205)*. New York: Peter Lang.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing Focus Group. *British Medical Journal*. 311, 299-302.
- Kotilainen, S. (2009). Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: Voz de la juventud. *Comunicar*, 32, 181-192, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-02-016>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. España: Paidós
- Kumar, N. y Vragov, R. (2011). Active Citizen Participation Using ICT Tools. *Communication of ACM*, 52, (1), 118-121. DOI: 10.1145/1435417.1435444
- Lambeth E. (1992). *Periodismo Comprometido, un código de ética para la profesión*. México: Limusa.
- Landow, G. P. (1995) Hipertexto. *La convergencia de la teoría crítica contemporánea y tecnología*. Colección hipermedia, (No. 2). Barcelona: Paidós.
- (2008). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. España: Paidós comunicación
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007). Researching new literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *E- Learning*, 4, 3, 224-240. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2007.4.3.224>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (Edit.). (2008a). *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008b). Remix. The art and craft of endless hybridization. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 52, (1), 22-33. doi: 10.1598/JAAL.52.1.3



- Lankshear, C. y Knobel, M. (2009). Digital literacies. Wikis, digital literacies and personal growth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, (7), 631-634. doi: 10.1598/JAAL.52.7.8
- Lara, T. (2011). Alfabetizar en la cultura digital. *Preprint de la competencia digital en el área de lengua, 2009*. Recuperado desde [http://tiscar.com/wp-content/uploads/2011/07/ALFABETIZAR\\_EN\\_LA\\_CULTURA\\_DIGITAL-TISCAR-LARA-COMPETENCIA\\_DIGITAL\\_LENGUA-2008.pdf](http://tiscar.com/wp-content/uploads/2011/07/ALFABETIZAR_EN_LA_CULTURA_DIGITAL-TISCAR-LARA-COMPETENCIA_DIGITAL_LENGUA-2008.pdf)
- Lara, T., Zayas, F., Arrukero, N. A., y Larequi, E. (2012). La competencia digital en el área de lengua. *Colección Recursos 105*. Barcelona: Octaedro.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000
- Leahey, T. (2001). *Historia de la Psicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Lebens, M., Graff, M., y Mayer, P. (2009). Access, attitudes and the digital divide: children's attitudes towards computers in a technology-rich environment. *Educational Media International*. 46, (3), 255-266
- León, J. A. (1998). La adquisición de conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas de hipertexto. En Vizcarro, C. Y León, J. A. *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. España: Pirámide
- León, J.L. (1998). Mitoanálisis e ideología de la publicidad. Fundación infancia y aprendizaje. *Comunicación y cultura*. 3, 65-78
- Lévy, P. (1998). Sobre la cibercultura. *Revista de Occidente*, 206
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. España: Antropos - UAM
- Li, Y. y Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent?-A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41, (6), 1029-1042

- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F., y Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology y Society*, 16, (4), 160-170.
- Linton, R. (1969). *Cultura y personalidad*. México: FCE
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 45, (1), 38-43.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Lisanjeros, C. P. y Español, E. I. (2009). *El paisaje. De la percepción a la gestión*. España: LITEAM
- Llorente, C. M.C. y Cabero, A. J. (13 mayo de 2010). *Desarrollo de un instrumento sobre competencia TIC en alumnos Universitarios*. Trabajo presentado en Congreso "Alfabetización mediática y culturas digitales". Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Llul, J. (2009). *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*. (Trad. Bixio A.) (2da. Ed.). Argentina: Amorrortu
- Lockley, T. (2011). Pre-university experience of ICT and self-access learning in Japan. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2, (3), 182-194.
- López A. G. (2009). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60
- López, V. A. B. (1998). Cuatro o cinco cosas sobre cine y realidad. El aprendizaje en el cine. *Comunicar*, 11, 13-20
- López, V. B. (2007). *Publicidad emocional. Estrategias creativas*. España: ESIC

- López, V. A., Encabo, F. E. y Jerez, M. I. (2011). Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes». *Comunicar*, 36, 165-171. doi: 10.3916/C36-2011-03-08
- Loscertales, F., Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octeadro.
- Luke, C. (1999). Media and cultural studies in Australia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42,(8), 622-626.
- Luján, M. S. (2002). *Programación de aplicaciones web. Historia, principios básicos y clientes web*. España: club universitario
- Lull, J. (2009). *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*. Madrid: Amorrortu
- Lund, D., y Carr, P. (2008). *Doing democracy: Striving for political literacy and social justice*. New York: Peter Lang
- Lyotard, J. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra
- McLaughlin M. y DeVoogd, G. (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, (1), 52-62
- Madrid I., Oostendorp H. V.y Puerta M. M. C. (2009). The effects of the number of links and navigation support on cognitive load and learning with hypertext: The mediating role of reading order. *Computers in Human Behavior*, 25, 66-75
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. España: La Catarata
- Malnacido Apocalíptico (2013). *Infiltrados en el movimiento No a la tenencia en Sonora*. Recuperado desde <http://malnacidoapocaliptico.blogspot.mx/>

- Marafioti, R. (2005). *Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos
- Marciales, V. G. P. (2003). *Pensamiento crítico. Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de los textos*. Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de educación. Recuperada desde <http://biblioteca.ucm.es/tesMarciales/edu/ucm-t26704.pdf>
- Marcos, R. M. (2010). La alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 2, 303- 321
- Mardis, M. Hoffman, E. S. y Marshall, T. E. (2008). A new framework for understanding educational digital library use: re-examining digital divides in U.S. schools. *Springer-Verlag*, doi: 10.1007/s00799-008-0035-z
- Martín, O. E. ( s/f ). *Aprender a aprender. Una competencia básica entre las básicas*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperada desde <http://www.edu.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>
- Martín-Barbero, J. (1993). *Communication, culture and hegemony*. Mewburyu, Park, CA: Sage
- Martínez- Salanova, S. E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45-52
- Martínez - Salanova, S. E. (2012). *La mujer en el cine*. Recuperada desde [http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/mujer\\_maltratada\\_cine.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/mujer_maltratada_cine.htm)
- Martínez de Toda, J. (2002). *Ética de la comunicación y la información*. Barcelona: Ariel.

- Martínez, F. C. y Águila M. E. (2013). A cerca de un concepto sustantivo de pensamiento crítico. *Revista de Educación de Extremadura*, 5, 51-66
- Martos, G. A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contexto y prácticas letradas en y desde El Quijote. *OCNOS*, 5, 55-68.
- Marzano, R. J. (1992). *A diferent kind of learning whit dimensions of learning*. Alexandría, V.A: Associattion of supervision and curriculum development
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. México: Iteso
- Massi, M. P. (2008). El humor es cosa seria. Discursos transgresores en la prensa alternativa norpatagónica. *Comunicación y medios*, 28
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid : Fundesco Tecnos
- Matini, S. y Luchessi, L. (2004). *Los que hacen la noticia. Periodismo, información y poder*. Argentina: Biblos
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press
- Mayorga, M. J. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 91-111. Recuperado desde [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_15\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_15_04.pdf)
- Mazo, M. C. (2011). Claves para la ciudadanía en la era digital. *Revista Educación Comunicación Tecnología*, 6, (11), 1-14
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. Newbury Park, CA: Sage.
- McLaughlin, M., y DeVogd, G.L. (2004). *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.

- Medina, R. A. y Salvador, M. F. (Coord.) (2008). *Didáctica general*. España: Pearson.
- Medina R. A. y Sevillano G. M. L. (Coordinadores). (2010). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Universitas-UNED
- Méndez, H.C.C. (2007). Comunicación e identidad: una aproximación al estudio del consumo. *Universitas humanística*, 64, 291-305
- Mendoza, F. A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Colección Arcadia. (No. 3). España: Universidad de Castilla - La Mancha
- (coord.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. España: Pearson
- (2008). Introducción: textos e intertextos para la formación del lector. En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. (11-25) Barcelona: Horsori
- (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea. (Coord.). *El lector ante la obra hipertextual*. (143-174). Barcelona: Horsori
- (2012). Hipertexto: la convergencia de la competencia lecto - literaria y la competencia lectora multimodal. En A. Mendoza y J. M. Del Amo (Coords.). *Perspectiva en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos*. España: Universidad de Almería
- Mendoza, F. A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. España: Octaedro.
- Meneses, J. y Mominó, J. M. (2010). Putting Digital Literacy in Practice: How Schools Contribute to Digital Inclusion in the Network Society. *The Information Society*, 26, 197-208

- Melot, M. (2001). ¿Y cómo va la muerte del libro? *Istor*, 11, (45), 7-26
- Miguel de Bustos, J. C. (1996). Cultura, comunicación y desarrollo. Algunos elementos para su análisis. *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, 16. Recuperada desde <http://www.ehu.es/ojs/index.php/hegoa/article/view/10824/10118>
- Ministerio de Educación y Ciencia (España). (8 de diciembre de 2006). REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE. 293. Recueprado desde <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (España). (2007). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 5. Recuperado desde <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- Mir, B. (2009). *La competencia digital una propuesta*. Recuperado desde <http://www.slideshare.net/Musicarraona/la-competencia-digital-una-propuesta>
- Morales, A. P. (2013). El uso de las tic y la formación permanente del adulto: una mejora de la calidad de vida. *Ariadna; cultura, Educación y tecnología*, 1, (1), 58-62, doi: <http://Dx.Doi.org/10.6035/ariaDna.2013.1.9>
- Morales, F. E. (2004). La gestión y los gestores de la información. *Bibliodocencia*, 4, 4. Recuperado desde [http://www.bibliodocencia.com/4/4\\_6.pdf](http://www.bibliodocencia.com/4/4_6.pdf)
- Moreno, A. Rovetto, F. y Buitrago, A. (2007). *¿De quién habla las noticias? Guía para humanizar la información*. Barcelona: Icaria
- Moritz, P. (2001). Medienkompetenz ais Schlüsselqualifikation. *Medienimpulse*, rfi 36.
- Mosterín, J. (1976). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza

Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3

Nativo digital. (2011). *Nativo digital*. Recuperado desde [http://es.wikipedia.org/wiki/Nativo\\_digital](http://es.wikipedia.org/wiki/Nativo_digital)

Nicolás, O. M. A. (2008). *Juventud y publicidad: aspectos teóricos sobre el concepto social de juventud y su estudio desde la disciplina publicitaria*. España: Visión Libros

Nieto A. M., Saiz C. y Orgaz B. (2009). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 14, (1), 1-15

Nordenstreng, K. (1977). From mass media to mass consciousness. En G. Gerbner (Ed.). *Mass media policies in changing cultures*. New York: Wiley

Norris, K., Lucas, L. y Prudhoe, C. (2012). Examining Critical Literacy. Preparing Preservice Teachers to Use Critical Literacy in the Early Childhood Classroom. *Multicultural education*, 59-62

Nukeo Blog. (2013). *Pro Infirmis y su campaña con maniqués con discapacidad*. Recuperada desde <http://www.nukleoblog.com/campana-de-maniquies-con-discapacidad/>

ONU. (2012). *Media and Information Literacy*. Recuperada desde <http://www.aocmedialiteracy.org/>

O'Reilly, T. (2005). *¿What is web 2.0? O'Reilly, personal web*. Recuperada desde <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>

OIT. (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra: OIT

Ospina, M. C. M. (2011). Jóvenes: del individualismo al nosotros, a la escena pública. En *Uni-Plu/versidad*, 11-2. Recuperada desde



[http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view  
File/11077/10174](http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/File/11077/10174)

Páez, G. H. (2008). Pensamiento crítico en el foro electrónico de discusión. *Investigación y Posgrado*. 23, (2), 145-174

Parlamento Europeo y Consejo Sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Unión europea, Parlamento europeo (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente ((2006/962/CE))*. Diario Oficial L 394. Recuperado desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba

Paul, R. (1989): *Critical thinking handbook: 6th - 9th grades. A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies & science*. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Paul, R. (1995). *Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world*. Estados Unidos: Rittenhouse

Paul, R. y Elder L. (2003a). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. *Fundación para el pensamiento crítico*. 2003. Recuperado desde [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

----- (2003b). How to improve student learning: 30 practical ideas. *Foundation for critical thinking*. Recuperado desde [http://www.criticalthinking.org/TGS\\_files/SAMImproveStudentLearning.pdf](http://www.criticalthinking.org/TGS_files/SAMImproveStudentLearning.pdf)

----- (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. *Fundación para el pensamiento crítico*. Recuperado desde [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

- Peirón, S.G (Coord.) (2008). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. España: Club Universitario
- Pereira, D.M.P. (2005). Cine y educación social. *Revista de educación. Educación no formal*. 338, 205 – 228
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos
- Perelman, Ch., Olbrechts-Titeca, L. y Dobrosielski, M (1987). *Retórica y lógica*. México: UNAM.
- Pérez, J. R., Galán, G. A. y Quintanal, D. J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. España: UNED
- Pérez, P. R. (2009). Planificación y diseño de programas para la innovación de centros formativos. En Medina, R. A. (Coord.). *Innovación de la educación y de la docencia*. España: UNED.
- Pérez, R. L. A. (2006). *Marketing social. Teoría y práctica*. México: Pearson
- Pérez, R. M. A. (2003). La paradoja de la comunicación sin fronteras. La fractura digital. *Portularia*. 3, 299-310
- Pérez, V. M. A. (2008). *Historia del cine. Una aproximación al séptimo arte por Miguel Ángel Pérez Vidondo*. Recuperado desde [http://www.asociacionplazadelcastillo.org/Textosweb/historia\\_del\\_cine.pdf](http://www.asociacionplazadelcastillo.org/Textosweb/historia_del_cine.pdf)
- Pérez-Tornero, J.M. y Varis, T. (2010). *The Media Literacy Movement. Media Literacy and New Humanism*. Unesco; 39-42. Recuperado desde (<http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>) (10-07-11)
- Perrenoud. P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó

- Pinzás, J. (2006). *Metacognición y lectura*. (2da. Ed.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Pisani, F. (1994). *Hipertexto y escritura electrónica*. Conferencia presentada en Alianza Colombo-Francesa, Santafé de Bogotá,
- Pohan, C.A., y Mathison, C. (2007). Television: Providing powerful multicultural lessons inside and outside of school. *Multicultural Perspectives*, 9, (1), 19-25.
- Quintana, H. (2004). *Comprensión lectora*. Recuperado desde <http://www.univerxity.com/aspSmartUpload/21112004104030.doc>
- Quintero, R. (2003). *Una lectura latinoamericana de Nicolás Maquiavelo*. (2da. Ed.). Ecuador: ABYA-YALA
- Ramonet, I. (2012). Si los medios de comunicación manipulan u ocultan información, ¿qué consecuencias cree que produce en la sociedad? En *Ferchu Díaz*. Recuperado desde <http://www.ferchudiaz.com.ar/si-los-medios-de-comunicacion-manipulan-u-ocultan-informacion-que-consecuencias-cree-que-produce-en-la-sociedad>
- Real academia española. (2006). Competencia. En *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). España: Real Academia de la Lengua. Recuperado desde <http://www.rae.es/rae.html>
- Reed, H. J. (1998). *Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community College History Course*. Tesis doctoral. Universidad del Sur de California. Recuperada desde <http://www.criticalthinking.org/resources/JReed-Dissertation.pdf>
- Reig, R. (2005). El largo camino hacia una comunicación alternativa. Pseudodemocracia, comunicación y receptores: una visión teórica-práctica desde bases complejas. *Antropos*, 209, 11

- Renés, A. P. y Guerra, L. S. (2010, 13 mayo). *El papel clave de las familias ante la educación mediática*. Trabajo presentado en Congreso Alfabetización mediática y culturas digitales. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona España.
- Reverter, B.S. (2004). *Valores básicos de la identidad europea*. España: Universitas
- Roblizo, C. M. J. (2001). *Transición a la democracia y evolución del comportamiento electoral en Bulgaria 1989-1994*. Colección tesis doctorales. 114. España: Universidad Castilla de la Mancha
- Rodesiler, L. (2010). Empowering students through critical media literacy: This means war. *The Clearing House*, 83, 164-167
- Rodríguez Gallardo, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. México: UNAM
- Rodríguez L. F. J. (27 de marzo de 2011). *Competencias mediales*. [Mensaje 4]. Enviado a [http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message\\_id=207805228](http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message_id=207805228)
- Rodríguez, I. (2012). *La población infantil antes las nuevas tecnologías de la información. Una aproximación a la realidad de los nativos digitales andaluces*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces de la Junta de Andalucía
- Rodríguez, L.M.N. (2010). El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento. *Praxis y saber*, 1, (2), 87-110. Recuperada desde [http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/praxis\\_saber/article/view/1100/1099](http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/praxis_saber/article/view/1100/1099)
- Rodríguez, P. E., y Palma, Q., A. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 18, (1), 8-14.

- Rodríguez-López, J. (2011). La contracción digital del presente. *El profesional de la información*, 20 (2), 219-227.
- Romea, C. (2012). Cleopatra, un nodo hipermediático con más de 2000 años. En Mendoza, F. A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. España: Octaedro.
- Route, J. F. y Passerault, J.M. (1999). Analyzing learner-hypermedia interaction: An overview of online methods. En *Instructional Science*, 27, 201-219
- Rueda, O. R. (1999). Hipertexto, ambientes de aprendizaje y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15, 178-196
- Ruiz, O. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ta. Ed). España: Deusto
- Ruiz-Ruescas, P. (2013). Maniqués con discapacidad visten los escaparates de las tiendas de Zurich. En *Teinteresa.es*. Recuperada desde [http://www.teinteresa.es/mundo/Maniquies-discapacidad-escaparates-tiendas-Zurich\\_0\\_1041497414.html#sr=g&m=o&cp=or&ct=-tmc&st=\(opu%20qspwjefe\)&ts=1395154979](http://www.teinteresa.es/mundo/Maniquies-discapacidad-escaparates-tiendas-Zurich_0_1041497414.html#sr=g&m=o&cp=or&ct=-tmc&st=(opu%20qspwjefe)&ts=1395154979)
- Sagi-Vela, G, L. (2004). *Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. Madrid: Esic
- Sahin, S., Ozdemir, K., Unsal, A. (2013). Evaluation of the relationship between internet addiction and depression in university students. *Medicinski Glasnik*. 18, (49), 14-27
- Sales, C. A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*. 20, (3), 201-217.
- Salmerón, L. y García, V. (2011). Reading skills and children's navigation strategies in hypertext. *Computer in Human Behavior*, 27, 1143-1151

- Salvador, P. i P. (2011). Publicidad y cultura: la comercialización de la protesta. *Zer*, 16, (30), 267-278
- Sánchez, C. M. (2012). *La argumentación en la producción de la escritura académica en el medio universitario*. Tesis doctoral. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Sánchez, G. H. M. y Sobrados, L.M. (2010, 13 mayo). *Las competencias emocionales en la alfabetización mediática dentro del entorno universitario: el binomio enseñanza-aprendizaje*. Trabajo presentado en Congreso “Alfabetización mediática y culturas digitales”. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona España.
- Sánchez P. J. (2008). *Valores y contravalores en la sociedad de la plusvalía*. Ecuador: Abya-Yala
- Sánchez, J. y Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*. 38, 113-120, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>
- Sánchez, M. (2013). La argumentación en el contexto académico y disciplinar. *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*. (65-90). Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Sánchez, P. (2012). El maquinista de la general. *Se rueda. Un sitio donde los amantes del cine encontrarán todos los días la crítica de una película imprescindible de ayer y de hoy*. Recuperada desde <http://serueda.wordpress.com/2012/04/21/buster-keaton-el-maquinista/>
- Sánchez, P. J. (2008). *Valores y contravalores en la sociedad de la plusvalía*. Ecuador: Abya-Yala
- Sánchez, P. L., Megías, Q. I. y Rodríguez, S. J. E. (2004). *Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. España: FAD

- Sánchez, R. E. (2005). *Medios de comunicación y democracia*. Colombia: Norma
- Sancho, G. J. M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal
- Santillán, A. J. (2011). Dimensiones de la competencia digital. En *Seminario Ciudadanos informados: ¿Cómo formar competencias digitales y sociales fundamentales?* Celebrado el 20 y 21 de julio de 2011 en Lima Perú. Recuperado desde <http://www.slideshare.net/santillan/dimensiones-de-las-competencias-digitales>
- Sanz, A. J.J. (2006). Elementos para un marco conceptual sobre la incorporación de las TIC en educación. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*. 7, (94), 200-206
- Sastre, C. M.A. (2009). *Diccionario de dirección de empresas y marketing*. España: Ministerio de Cultura
- Scholes, R. (1985). *Textual power: Literary theory and the teaching of English*. United States: Yale University Press
- Secretaría de Educación Pública. (SEP-México). (21 de octubre de 2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado desde [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo\\_444\\_competencias\\_marco\\_curricular\\_sistema\\_nacional\\_bachillerato.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_444_competencias_marco_curricular_sistema_nacional_bachillerato.pdf)
- (2009). *Reforma integral de la educación básica*. Recuperado desde <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>
- (2011). *Habilidades digitales para todos*. Recuperado desde <http://www.hdt.gob.mx/hdt/>

----- (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Recuperado desde [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#.UzcQ2\\_15MrU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.UzcQ2_15MrU)

SEPE (Servicio Público del Empleo. España). (2012). *Qué son las competencias profesionales- unidades de competencia*. Recuperado desde <https://sede.sepe.gob.es/portalSedeEstaticos/Redirect.do?page=recexComoAcreditar3>

Sevillano G. M. L (2002). La formación en competencias mediales: urgencias a la Didáctica. En *Enseñanza*, 20, 159-174. Recuperado desde [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20374&dsID=formacion\\_competencia.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20374&dsID=formacion_competencia.pdf)

----- (2008). *Nuevas tecnologías en Educación Social*. España: McGraw Hill

----- (2009a). *Competencias para el uso de las herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. España: PEARSON

----- (2009b). Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales. *Educatio Siglo XXI*. 27, (2), 71-94

Sin embargo.com. Periodismo digital con rigor. (2013). *Sonora, la rebelión de "Los malnacidos": un movimiento de sólo 14 días pone en jaque al gobierno de Padrés*. Recuperada desde <http://www.sinembargo.mx/24-01-2013/502657>

Sloterdijk, P. (2010). *Temperamento filosófico. De Platón a Foucault*. España: Siruela

Smith, J. K. y Helshusius, L. (1985). Closing down the conversation. The end of de quantitative- qualitative debate amount educational inquiries. *Educational Researcher*, 15, 4-12

Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

Solís, B. (2004). Generan medios de comunicación cultura del miedo al transmitir el linchamiento en Tláhuac: Beatriz Solís. En *Noticias Universia*. Recuperado



desde <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2004/12/01/114451/generan-medios-comunicacion-cultura-miedo-transmitir-linchamiento-tlahuac-beatriz-solis.html>

Spicer, K. L., y Hanks, W. E. (1995). *Multiple measures of critical thinking and predisposition in assessment of critical thinking*. Trabajo presentado en the Annual Meeting of the Speech Communication, San Antonio TX, Noviembre.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*. New York: Wiley.

Spengler, O. (2002). *La decadencia de occidente. Bosquejo de una morfología de la historia universal*. (Trad. Morente, M. G). (2da. Ed.). Argentina: Austral. (Trabajo original publicado en 1921)

Spitulnik, M. W. (1997). Using hipermedia to represent emerging student understanding: science learners and preservice teachers. En: Mintzes, J. J., Wandersee, et. al. *Teaching Science for Understanding*. United States: Academic Press

Srinivasan, R. (2012). Rethinking digital cultures and divides: The case for reflective media. *The information society*, 28, 24-36

Stern, D. y Huber, G.L. (1997) (Eds). *Active Learning for students and teachers: report from eight countries*. Frankfurt: Frankfurt am Main Verlag

Stoddard, J. D. (2010). The roles of epistemology and ideology in teachers' pedagogy with historical 'media'. *Teachers and teaching: theory and practice*, 16, (1), 153-171

Street, B. (2009). The future of social literacies En: Baynham, M. y Prinsloo, M. (Eds.). *The futures of literacy studies*. Great Britain: Palgrave Macmillan

- Straubhaar, J. (1991). Beyond media imperialism: asymmetrical interdependence and cultural proximity. *Critical studies in mass communication*, 8, 39-59
- Sung, Y.T, Chang, K. E, y Huang, J. S. (2008). Improving children's reading comprehension and use of strategies through computer-based strategy training. *Computers in Human Behavior*, 24, 1552-1571
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory. Learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4 (4), 295-312
- Swidler, A. (1986). Culture in action: symbols and strategies. *American sociological review* 5, 273-286.
- Taft, R. (1988). Ethnographic research methods. In Keeves, J.P. (Ed). *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook*. Oxford, Pergamon Press.
- Tallim, J. (2010). ¿What is Media Literacy? *Media awareness media*. Recuperado desde [http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm)
- Tarrés, M.L. (Edit.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México.
- Telcel. (2014). *Campaña publicitaria 2014 de Telcel*. Recuperada desde [https://es-la.facebook.com/Telcel?directed\\_target\\_id=0](https://es-la.facebook.com/Telcel?directed_target_id=0)
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types & software tools*. New York: The Falmer Press.
- Thoman, E. (2010). The 3 stages of media literacy. *Media awareness media*. Recuperado desde <http://abcschool.wikispaces.com/file/view/3+Stages+of+Media+Literacy.ppt>

- Thomas, D. (2010). The digital divide: What school in low socioeconomic areas must teach. *The delta kappa gamma bulletin*. 74, (4), 12-17
- Tier, J. (2006). Exemplary introductory critical media literacy documentaries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, (1), 68-71, doi:10.1598/JAAL.50.1.7
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogota: Ecoe Ediciones
- Tobón, S. Rial, S. A., Carretero, M.A. y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Alma Mater Magisterio
- Toro, J. I. D. y Parra, R. R. D. (2006). *Métodos y conocimiento. Metodología de la investigación*. Colombia: Universidad EAFIT
- Toulmin, S, Rieke, T., y Janik, A. (1979). *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan.
- Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península
- Trier, J. (2006). Exemplary introductory critical media literacy documentaries. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50, (1), 68-71. doi:10.1598/JAAL.50.1.7
- Tuning Project. (2006). *Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso Bolonia*. Recuperado desde [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf)
- UNESCO. (2002). *Information and communication technology in education. A curriculum for schools and programme of teacher development*. France: UNESCO. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>
- UNESCO. (2003). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Comunicado de la mesa redonda ministerial organizada en el marco de la 32ª conferencia general

de la UNESCO, en la sede de la organización, el 9 y el 10 de octubre de 2003 (documento 32C/INF.26). Recuperada desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132114f.pdf>.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*. Francia: UNESCO III

Universidad de Sonora (UNISON). (2004). *Estrategias para Aprender a Aprender: Manual del Instructor*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Universidad de Sonora (UNISON). (2012). *Lineamientos generales para un modelo curricular*. Recuperado desde [http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/lineamientos\\_modelo\\_curricular.htm](http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/lineamientos_modelo_curricular.htm)

Universidad de Sonora (UNISON). (2013). *Planes de desarrollo 2013-2017. Dirección de innovación educativa*. Recuperado desde [http://www.transparencia.uson.mx/informacion\\_obligatoria/plandedesarrollo/dependenciasadministracioncentral/2231-INNOVACIONEDUCATIVA.pdf](http://www.transparencia.uson.mx/informacion_obligatoria/plandedesarrollo/dependenciasadministracioncentral/2231-INNOVACIONEDUCATIVA.pdf)

Urbano, C. (2010). Algunas reflexiones a propósito de la infoxicación. *Anuario ThinkEPI*, 4, 304-308

Utterson, A. (Ed.). (2005). *Technology and culture. The film reader*. London and New York: Routledge

Vaello, O. J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó

Valderrama, C.E. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Valle de F. S. (2011). *Cibercultura y civilización universal. Hacia un nuevo orden cultural*. (2da. Ed.). Unión Europea: Erasmus

- Valverde, T, Meave, J.A., Carabias, J. y Cano, S.Z. (2005). *Ecología y medio ambiente*. México: Pearson-UNAM
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedecisa
- Van Dijk, Teun A, (1997): Análisis crítico de las noticias, *Mugak*, 2, 11-16
- Vega, M. M. C. (2004). Evaluación de la animación sociocultural en el ámbito rural, en la comunidad de Madrid. En Pérez S. G. (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural y aplicaciones prácticas*. (4ta. Ed.). España: Narcea
- Vidal-Abarca, E. (1998.). ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 16, 85-97.
- Viglione, E., López, M. y Zabala M. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. En *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis. VI (II)*, 79-93.
- Vilajoana, A. S. (2011). Las leyes de la publicidad. *Límites jurídicos de la actividad publicitaria*. España: UOC
- Villa y Poblete, M. (2004). Las competencias: un enfoque paradigmático de la Gestión de los R.R.H.H.. *II Simposium de Psicología Organizacional*. Monterrey, México.
- Villa, L. (2004). Historia del hipertexto: MEMEX. *Grancomo. Human Centric Desing*. Oviedo, España. Recuperado desde [http://www.grancomo.com/e/historia\\_del\\_hipertexto\\_memex.php](http://www.grancomo.com/e/historia_del_hipertexto_memex.php)

- Vox libris. (15 de enero de 2012). Embrutecimiento para controlar. En *La Jornada, cultura*, A16. Recuperado desde <http://www.jornada.unam.mx/2012/01/15/cultura/a16n1vox>
- Walker, J. y Evers, C. (1988). The epistemological unity of educational research. En Keeves, J.P. (Ed.). *Educational research methodology, measurement and evaluation: An international handbook*. Oxford: Pergamon.
- Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society*. (3ra. Ed.) USA y Canadá: Routledge
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe.
- Wertheim, J. y Argumero, M. (Eds.). (1986). *Educación y participación*. Brasil: IICA/MEC
- Westheimer, J. (2006). *Pledging allegiance: The politics of patriotism in American schools*. New York: Teachers College Press
- Wiersman, W. y Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education*. (8a. Ed.). Boston: Pearson.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional. *Comunicar*, 39, 15-24, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Wilson, M. Kellerman, A. y Corey, K. E. (2013). *Global information society. Technology, Knowledge and mobility*. United States: Rowman & Littlefield
- Wodak, R. (Ed.). (1997). *Gender and Discourse*. London: Sage
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Argentina: Paidós

- Worchel, S., Cooper, J. Goethals, G.R., y Olson, J.M. (2002). *Psicología social*. Madrid: Thomson Editores Parainfo
- World Internet Project, México. (2013). *Estudio 2013 de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre Internet y diversas tecnologías asociadas*. Recuperado de <http://www.wip.mx/>
- Yang, H. H. (2012). Sunzi's war rhetoric meets Hollywood: Educating teenagers about bullying through movies. *New Horizons in Education*, 58, (3)
- Yory, C. M. (2006). *Ciudad, consumo y globalización*. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Zaid, G. (Noviembre - 2006). La lectura como fracaso del sistema educativo. *Letras Libres*, 95. Recuperado desde <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-lectura-como-fracaso-del-sistema-educativo>
- Zarate, P. A. (2010). *Lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. Trabajo de fin de máster. Universitat Pompeu Frabra. Recuperado desde <http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú
- Zavala, V., Niño-Murcia .M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 71-79

Zumbach, J. y Mohraz, M. (2008). Cognitive load in hipermedia Reading comprehension: influence of text type and linearity. *Computer in Human Behavior*, 24, 875-887

Zunzunegui, S. (1984). *Mirar la imagen*. España: Universidad del País Vasco

----- (2008). *La mirada plural*. Madrid: Cátedra



## **ANEXOS**





## Anexo 1. Instrumento de medición de las competencias digital y medial, y de lectura hipertextual. Cuestionario original



### INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIGITAL Y MEDIAL, Y DE LECTURA HIPERTEXTUAL

#### BUENOS DÍAS/TARDES:

El presente estudio tiene como propósito evaluar las competencias digitales y mediales, así como de lectura hipertextual de los estudiantes de cuarto año de licenciatura de la Universidad de Sonora de la Unidad Centro.

Para la realización de éste, se solicita tu apoyo contestando una serie de afirmaciones que ofrece información para conocer al informante del estudio, las cuales pueden o no identificarse con algunas personas. Después de cada afirmación se muestran cinco alternativas de posibles respuestas:

Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
--------------	-------------------	--------------------	----------------------	------------

Por favor, indica, marcando con una "x" la alternativa que más se acerque a la frecuencia de tu comportamiento.

Los datos generados en la investigación serán confidenciales y serán utilizados con fines académicos.

¡Muchas Gracias!

Profesora. Ma. de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

#### I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sexo a. H ___ b. M ___	3. Semestre a. VII ___ b. VIII ___ c. IX ___	5. Cuenta con otra carrera profesional: a. Sí ___ b. No ___ Especifique _____	6. Edad a. 18 a 20 ___ b. 21 a 25 ___ c. 21 a 30 ___ d. 30 a 35 ___ e. 35 a 40 ___ f. Más de 40 ___
2. Licenciatura	4. Trabaja a. Sí ___ b. No ___		

#### II. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES Y MEDIALES

	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
1. ¿Te gusta leer?					

2. En cuanto al uso de las nuevas tecnologías, consideras haber desarrollado las siguientes habilidades:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Configurar una computadora personal					
b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo					
c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos					

d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.					
e. Conectar una computadora a una red.					
f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos					
g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.					
h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.					
i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.					
j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.					
k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.					

**3 En tus cursos académicos ¿Cuál es el promedio de artículos académicos (libros, copias, revistas, etc.) que lees al mes?**

a. Cero \_\_\_\_\_ b. 1 a 3 \_\_\_\_\_ c. 3 a 5 \_\_\_\_\_ d. 5 a 7 \_\_\_\_\_ e. 7 a 10 \_\_\_\_\_ f. Más de 10 \_\_\_\_\_

**4. ¿De los artículos académicos que lees al mes cuántos están en formato papel?**

a. 20 a 40% \_\_\_\_\_ b. 40 a 60% \_\_\_\_\_ c. 60 a 80% \_\_\_\_\_ d. 80 a 100% \_\_\_\_\_

**5. ¿De los artículos académicos que lees al mes, cuántos están en formato digital?**

<b>6. Cuando realizas un trabajo académico expositivo - argumentativo:</b>	<b>Siempre 1</b>	<b>Casi siempre 2</b>	<b>Algunas veces 3</b>	<b>Muy pocas veces 4</b>	<b>Nunca 5</b>
a. Te tomas el tiempo para ponerte una meta a la hora de					
b. Te tomas el tiempo para diseñar preguntas o establecer lo que quieres solucionar					
c. Analizas el camino por el que llegas a conclusiones					
d. Determinas otros caminos para interpretar la información a la que llegas					
e. Estructuras argumentos para sustentar tus conclusiones					
f. Si alguien aceptara tu posición, eres consciente de sus consecuencias					
g. Identificas otros puntos de vista desde el cuál pueda ser analizada tu investigación					
h. Reflexionas sobre las preguntas que formulas para realizar la investigación					

<b>8. ¿Cuál de las siguientes tecnologías de la información, de la comunicación y aparatos utilizas y has utilizado como herramientas en tu vida como estudiante como apoyo para tu aprendizaje?</b>	<b>Siempre 1</b>	<b>Casi siempre 2</b>	<b>Algunas veces 3</b>	<b>Muy pocas veces 4</b>	<b>Nunca 5</b>
a. Computadoras					
b. Blogs					
c. Correo electrónico					
d. Foros virtuales					
e. Pizarra digital					
f. Quinde, i Pada, Cook					
g. Plataforma virtual (Modele, Tic)					
h. Audio conferencias					
i. Video conferencias					
j. Telefonía móvil/ Smartphone					
k. Proyector/ cañón					
l. Internet					
m. You Tube, Slide Share, Flicker					

n. Televisión digital					
o. Wikis					
p. MP3 /SMS					
q. Video consolas					
r. Facebook, Twiter, otros					
s. Otros					

9. ¿Cuáles son los medios de comunicación que con mayor frecuencia utilizas para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo?	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Radio					
b. Televisión					
c. Periódico (papel)					
d. Semanarios (papel)					
e. Revistas (papel)					
f. Podcast					
g. Programas T.V. (internet, celular)					
h. Periódicos (en línea)					
i. Otros					

10. ¿Cuáles han sido los tres libros de ficción que más te ha gustado?

- a. \_\_\_\_\_ Autor: \_\_\_\_\_  
 b. \_\_\_\_\_ Autor: \_\_\_\_\_  
 c. \_\_\_\_\_ Autor: \_\_\_\_\_

11. Cuando lees, escuchas o ves un noticiero y éstos te invitan a participar ¿Cuál es la forma en que lo haces?	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Correo de voz					
b. Hablas por teléfono					
c. Escribes en twitter					
d. Encuestas					
e. Escribes en Facebook					

12. ¿Cuál es el uso que haces del universo Web en los diferentes ámbitos?	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista)					
b. Comparar la efectividad entre dos buscadores					
c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa)					
d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (moddle o ntic de tu universidad)					
e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre)					
f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya					
g. Hacer uso correcto del correo electrónico					
h. Obtener rendimiento del universo Google					

13. ¿Cuáles han sido los tres libros de no ficción que más te han impactado?

- a. \_\_\_\_\_ Autor: \_\_\_\_\_  
 b. \_\_\_\_\_ Autor: \_\_\_\_\_  
 c. \_\_\_\_\_ Autor: \_\_\_\_\_

14. En cuanto a la búsqueda de información, consideras que dominas:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5

a. Trabajar con una diversidad de contenidos (conceptuales, imágenes, páginas web)					
b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)					
c. Buscar en Wikipedia; Citiozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o					
d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación					
e. Registrar resúmenes educativos					

15. En cuanto al procesamiento de la información, consideras que dominas:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Juzgar la calidad de los contenidos: ¿Quién es el autor? ¿Qué referencias incorpora en los contenidos? ¿Qué vínculos abre la página? ¿Cuál es su última fecha de actualización? ¿Dispone de un buscador para hallar contenidos?					
b. Utilizar software didáctico (IHMC Cmap Tools, Inspiration,					
c. Participar en Newsgroups, y foros de discusión en los que defiendas puntos de vista argumentados					
d. Participar en Blogs					
e. Participar en Webquest					
f. Participar en Wikis educativas					

16. ¿Cuál es tu página preferida en internet? \_\_\_\_\_

17. ¿Cuáles de las siguientes estrategias/ actividades utilizas con mayor frecuencia para procesar la información de textos escritos	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Notas al margen					
b. Subrayado					
c. Resumen					
d. Síntesis					
e. Mapa conceptual					
f. Cuadro sinóptico					
g. Exposición					
h. Aprender vocabulario					
i. Comparar información					
j. Otro _____					

18. Cuando tienes que realizar una investigación en internet te enfrentas a una diversidad de contenido que tienes que procesar para presentar un trabajo integrado. Para lograr ese trabajo integrado cuáles de	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Estableces objetivos a la hora de realizar la investigación					
b. Identificas los puntos de vista de los autores de cada fuente y los					
c. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado					
d. Comparas los contenidos y/o documentos con el fin de encontrar contradicciones entre ellos					
e. Utilizas los conocimientos con los que ya cuentas para enriquecer la información y darle un valor contextual a la					
f. Tratas de retener información leída en una página para					
g. Camparas, contrasta e integras información					
h. Obtienes conclusiones que dan significado a la información					
i. Obtienes conclusiones de los diferentes contenidos, las relacionas y obtienes una sola conclusión					

19. En cuanto al uso de los medios de comunicación y de la información:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Haces un uso reflexivo y planeado de los medios de comunicación y de la información en tu tiempo libre					
b. Eres selectivo con los programas que ves y escuchas					
c. Eres selectivo cuando vas al cine.					
d. Analizas , reflexionas y te informas sobre el contenido que ves y					

e. Sabes lo que es un mensaje subliminal					
f. Sabes identificar los mensajes subliminarios					

20. Cuando escuchas la radio, lees el periódico o ves un noticiero:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Sabes cuándo se oculta información					
b. Identificas cuando la información se presentan con adjetivos					
c. Adviertes cuando solo se presentan un aspecto de la información					
d. Identificas cuando no se presentan antecedentes suficientes para entender la información					
e. Sabes cuándo se utiliza el medio de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción					
f. Adviertes cuando se inducen las respuestas en una entrevista					

21. Cuando lees un documento académico para tus clases o trabajos:	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Muy pocas veces 4	Nunca 5
a. Te tomas el tiempo para analizar el propósito del autor					
b. Te tomas el tiempo para analizar cuál es el problema que el autor					
c. Analizas los datos, hechos y experiencias que el autor utiliza para llegar a sus conclusiones					
d. Identificas las conclusiones a las que llega el autor y que presenta					
e. Identificas los conceptos clave para entender el documento					
f. Identificas lo que el autor quiere decir con esos conceptos					
g. Puedes señalar los supuestos de los que parte el autor					
h. Puedes identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor					
i. Identificas los puntos de vista desde los cuáles el autor aborda el					

**¡GRACIAS POR TU COOPERACIÓN!**





## Anexo 2. Instrumento de medición de las competencias digital y medial, y de lectura hipertextual. Cuestionario corregido



### INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIGITAL Y MEDIAL, Y DE LECTURA HIPERTEXTUAL

**BUENOS DÍAS/TARDES:**

El presente estudio tiene como propósito evaluar las competencias digitales y mediales, las preferencias por la lectura en papel o digital, así como, identificar los gustos sobre los tipos de lectura y sobre el uso de medios de comunicación. Esta investigación está dirigida a los estudiantes de cuarto año de licenciatura de la Universidad de Sonora de la Unidad Centro.

Para la realización de éste, se solicita tu apoyo contestando dos tipos de pregunta. El primer tipo te pide contestar directamente según tus preferencias, el segundo tipo, presenta una serie de afirmaciones con cinco alternativas de posibles respuestas en las que podrás seleccionar una por afirmación. Las serie de alternativas depende de la pregunta y pueden ser:

Quando se pide valoración:

Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
-----------	----------------	-----------	---------------	------------

Quando se pide frecuencia:

Nunca 1	Algunas veces al año 2	1 a 3 veces al mes 3	1 a 3 veces a la semana 4	4 a más veces por semana 5
------------	------------------------------	-------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Quando se pide grados de valoración de habilidades:

Pésima 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Excelente 5
-------------	-----------------	--------------	------------	----------------

Quando se pide valoración del nivel de importancia:

Nada importante 1	Poco importante 2	Mediamente importante 3	Sumamente importante 4	Indispensable 5
----------------------	----------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------

Por favor indica, marcando con una "x" la alternativa que más se acerque a la frecuencia de tu comportamiento en cada uno de los casos. Los datos generados en la investigación serán confidenciales y serán utilizados con fines académicos.

**¡Muchas gracias!**

Profesora. Ma. de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez  
Máster en Innovación e Investigación en Didáctica  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

#### I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sexo a. H _____ b. M _____	3. Tipo de alumno a. Regular _____ b. Irregular _____	5. Edad a. 21 a 25 ____ b. 25 a 30 ____ c. 30 a 35 ____ d. 35 a 40 ____ e. Más de 40 ____	7. Cuenta con otra carrera profesional o formación especial: a. Sí _____ b. No _____ Especifique _____
2. Licenciatura _____	4. Semestre a. VII ____ b. VIII ____ c. IX _____	6. Trabaja a. Sí _____ b. No _____	

**II. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES Y MEDIALES, Y DE LECTURA HIPERTEXTUAL**

	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
1. ¿Te gusta leer?					

2. ¿Qué es lo que más te gusta leer?	Nada 1	Casi nada 2	Poco 3	Bastante 4	Mucho 5
a. Periódicos					
b. Revistas científicas					
c. Libros de ficción					
d. Cómicos					
e. Poesía					
f. Revistas comerciales					
g. Libros no ficción					
h. Blogs					
i. Otros, especificar _____					

3. ¿Cuál es tu programa (informativo, cultural, de ocio) favorito en:

a. Radio \_\_\_\_\_

b. Televisión \_\_\_\_\_

c. Periódicos \_\_\_\_\_

d. Revistas \_\_\_\_\_

e. Internet \_\_\_\_\_

f. Otros, especificar \_\_\_\_\_

4. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes sitios para compartir?	Nunca 1	Algunas veces al año 2	1 a 3 veces al mes 3	1 a 3 veces a la semana 4	4 a más veces por semana 5
a. YouTube					
b. Flickr					
c. Google reader					
d. Napster					
e. Blogs					
f. Linked in					
g. Trumba					
h. Twitter					
i. igooogle					
j. Facebook					
k. Slideshare					
l. Picasa					
m. Google maps (añadir información)					
n. Otros, especificar _____					

5. ¿Cómo estimas tu capacidad para usar cada uno de los siguientes aspectos de las nuevas tecnología?	Pésima 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Excelente 5
a. Configurar una computadora personal					
b. Utilizar las propiedades básicas del sistema operativo					
c. Utilizar un procesador de textos para crear documentos					
d. Utilizar un sistema de gráficas o diseño gráfico para crear ilustraciones, transparencias o alguna otra idea basada en imágenes.					
e. Emplear software y hardware en red					
f. Utilizar el Internet para encontrar información y recursos					
g. Utilizar una computadora para comunicarse con otras personas.					
h. Utilizar una hoja de cálculo para un proceso simple o crear estados financieros.					

i. Utilizar un sistema de base de datos para organizar y acceder información útil.					
j. Utilizar manuales y materiales de ayuda en línea, para aprender nuevos recursos o cómo utilizar nuevas aplicaciones.					
k. Creación de un hipertexto complejo o publicación en la web.					
l. Bajar música, juegos, películas					
m. Otros, especificar _____					

**6. En tus cursos académicos ¿Cuál es el promedio de artículos académicos (libros, copias, revistas, etc.) que lees al mes?**  
a. Cero \_\_\_\_\_ b. 1 a 3 \_\_\_\_\_ c. 3 a 5 \_\_\_\_\_ d. 5 a 7 \_\_\_\_\_ e. 7 a 10 \_\_\_\_\_ f. Más de 10

**7. ¿De los artículos académicos que lees al mes cuántos están en formato papel?**  
a. 20 a 40% \_\_\_\_\_ b. 40 a 60% \_\_\_\_\_ c. 60 a 80% \_\_\_\_\_ d. 80 a 100% \_\_\_\_\_

**8. ¿De los artículos académicos que lees al mes, cuántos están en formato digital?**  
a. 20 a 40% \_\_\_\_\_ b. 40 a 60% \_\_\_\_\_ c. 60 a 80% \_\_\_\_\_ d. 80 a 100% \_\_\_\_\_

<b>9. La realización de un trabajo académico (monografías, biografías, textos periodísticos, reseñas, ensayos u otros), requiere que ejercites ciertas habilidades, ¿En qué grado evalúas dichas habilidades de acuerdo a las siguientes actividades?</b>	<b>Pésima 1</b>	<b>Deficiente 2</b>	<b>Regular 3</b>	<b>Buena 4</b>	<b>Excelente 5</b>
a. Establecer el objetivo del trabajo académico					
b. Formular preguntas que guíen tu trabajo					
c. Delinear el camino que conduce a conclusiones					
d. Establecer diversas formas de comprender una información					
e. Estructurar argumentos para defender tus conclusiones					
f. Asumir las consecuencias de la información expuesta en el trabajo					
g. Identificar puntos de vista distintos a los expuestos en tu trabajo					
h. Pensar en las preguntas a responder en el trabajo académico					
i. Pensar en las preguntas respondidas con el trabajo académico					

<b>10. ¿Con qué frecuencias utilizas cada uno de los siguientes aparatos y tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta académica para tu aprendizaje?</b>	<b>Nunca 1</b>	<b>Algunas veces al año 2</b>	<b>1 a 3 veces al mes 3</b>	<b>1 a 3 veces a la semana 4</b>	<b>4 a más veces por semana 5</b>
a. Computadoras					
b. Blogs					
c. Correo electrónico					
d. Foros virtuales					
e. Pizarra digital					
f. Kindle, iPad, Cook					
g. Plataforma virtual (Modele, Tic)					
h. Audio conferencias					
i. Video conferencias					
j. Telefonía móvil/ Smartphone					
k. Proyector/ cañón					
l. Internet					
m. You Tube, Slide Share, Flickr					
n. Televisión digital					
o. Wikis					
p. MP3 /SMS					
q. Video consolas					
r. Facebook, Twiter, otros					
s. Messenger					
t. Otros, especificar _____					

11. ¿Con qué frecuencia utilizas los siguientes medios de comunicación para mantenerte informado de los hechos de tu ciudad y del mundo?	Nunca 1	Algunas veces al año 2	1 a 3 veces al mes 3	1 a 3 veces a la semana 4	4 a más veces por semana 5
a. Radio					
b. Televisión					
c. Periódico (papel)					
d. Semanarios (papel)					
e. Revistas (papel)					
f. Podcast					
g. Programas T.V. (internet, celular)					
h. Periódicos (en línea)					
i. Otros especificar					

**12 ¿Cuáles han sido los tres libros de ficción (novela, cuentos, poesía, comic, etc.) que más te han gustado?**

a. \_\_\_\_\_ Autor \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_ Autor \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_ Autor \_\_\_\_\_

13. Cuando lees, escuchas o ves un noticiero y éstos te invitan a participar ¿Cuál es la forma en que lo haces?	Nunca 1	Casi nunca 2	Algunas veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
a. Dejas correo de voz					
b. Hablas por teléfono					
c. Escribes en twitter					
d. Respondes encuestas					
e. Escribes en Facebook					
g. No participas					

14. ¿Cómo consideras tu capacidad para usar el siguiente universo Web tanto en la escuela, trabajo o de manera personal?	Pésima 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Excelente 5
a. Utilizar diferentes buscadores (Google, AltaVista, Bing)					
b. Comparar la efectividad entre dos buscadores					
c. Identificar los sitios apropiados por sus dominios (comercial .com, educativa .edu, gubernamental .gov)					
d. Efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (moodle o ntic de tu universidad)					
e. Usar tu Universidad Virtual (consultar la biblioteca, horarios, calificaciones, cursos ofrecidos, información específica sobre servicio social y otros.)					
f. Visitar otra Universidad Virtual diferente a la tuya					
g. Obtener rendimiento del universo Google: Google docs, gmail, sites, g+					
h. Otro, especificar					

15. ¿Cuáles son los libros de no ficción (académicos o no) que más te han impactado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. ¿Cómo consideras tu capacidad en la búsqueda de información?, al:	Pésima 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Excelente 5
a. Trabajar con una diversidad de contenidos (conceptuales, imágenes, páginas web)					
b. Utilizar revistas electrónicas (e-journal, revistas en papel y en formato electrónico)					
c. Buscar en Wikipedia, Citiozedium, Bibliotecas virtuales como "Questia" o "Cervantes"					
d. Investigar en base de datos: Springer, Emerald, MEC y Centro de Documentación					
e. Registrar resúmenes educativos					

17. ¿En qué grado evalúas tu capacidad para lograr comprensión de información de un texto en papel o en internet, de acuerdo a las siguientes actividades?	Pésima 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Excelente 5
a. Juzgar la calidad de los contenidos					
b. Utilizar software didáctico (Cmap Tools, Inspiration, Freemind)					
c. Participar en Newsgroups					
d. Participar en Blogs					
e. Participar en Webquest					
f. Participar en Wikis educativas					
g. Defender puntos de vista argumentados en foros					

18. ¿Cuáles son tus páginas preferidas en internet?: \_\_\_\_\_

19. Cuando necesitas analizar textos (periódicos, libros, copias de artículos, textos on-line ¿Con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias?	Nunca 1	Algunas veces al año 2	1 a 3 veces al mes 3	1 a 3 veces a la semana 4	4 a más veces por semana 5
a. Notas al margen					
b. Subrayado					
c. Resumen					
d. Síntesis					
e. Mapa conceptual					
f. Cuadro sinóptico					
g. Exposición					
h. Consultar vocabulario					
i. Comparar información dentro del mismo texto					
j. Otro especificar _____					

20. La realización de un trabajo de investigación (o un proyecto) basado en internet hace que te enfrentes a información en muchos formatos y de varios autores. En las siguientes actividades, ¿En qué grado evalúas tu capacidad para comprender la diversidad de contenido?	Pésima 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Excelente 5
a. Establecer objetivos de la investigación					
b. Elaborar un esquema inicial					
c. Identificar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente					
d. Comparar diferentes puntos de vista de los autores de cada fuente					
e. Cuestionas la información a la que te estás enfrentado					
f. Comparar contenidos					
g. Encontrar contradicciones en los contenidos consultados					
h. Utilizar los conocimientos con los que ya cuentas enriqueciendo la información					
i. Vincular la información encontrada con tu contexto					
j. Comparar información leída en una página para relacionarla con otra					
k. Integrar información					
l. Obtener conclusiones que dan significado a la información obtenida					
m. Vincular diferentes contenidos en una sola conclusión					

21. ¿En qué grado valoras tu capacidad para usar los medios de comunicación en relación a las siguientes actividades?	Pésima 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Excelente 5
h. Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación					
i. Planear el uso de los medios de comunicación en tu tiempo libre					
j. Seleccionar los programas que ves y escuchas					
k. Seleccionar las películas que te interesan					
l. Comprender el contexto de la información transmitida por los medios de comunicación					
m. Analizar el contenido transmitido por los medios de comunicación					
n. Identificar mensajes subliminales					

<b>22. ¿Qué tan eficiente te consideras para realizar las siguientes actividades en relación a medios como la radio, televisión, internet, periódico u otros?</b>	<b>Pésima 1</b>	<b>Deficiente 2</b>	<b>Regular 3</b>	<b>Buena 4</b>	<b>Excelente 5</b>
a. Identificar información oculta					
b. Identificar los motivos de información presentada con calificativos					
c. Advertir información presentada de manera incompleta					
d. Identificar la ausencia de datos suficientes para entender la información					
e. Advertir el uso de los medios de comunicación como tribuna para defensa o autopromoción					
f. Advertir cuándo se inducen las respuestas en una entrevista					

<b>23. Al leer un texto para tus actividades académicas ¿En qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades?</b>	<b>Pésima 1</b>	<b>Deficiente 2</b>	<b>Regular 3</b>	<b>Buena 4</b>	<b>Excelente 5</b>
a. Analizar el propósito del autor					
b. Identificar el problema que el autor quiere resolver					
c. Analizar datos, hechos y experiencias que el autor maneja para obtener conclusión					
d. Identificar las conclusiones a las que llega el autor					
e. Identificar los conceptos relevantes del documento					
f. Identificar el motivo de esos conceptos					
g. Señalar los supuestos de los que parte el autor					
h. Identificar las consecuencias probables que se desprendan de ignorar el planteamiento del autor					
i. Identificar los puntos de vista desde los cuáles el autor aborda el tema					

<b>24. De acuerdo al nivel de importancia que tú le asignas a los siguientes programas o medios informativos ¿Cuáles de ellos forman parte de tus redes sociales?</b>	<b>Nada importante 1</b>	<b>Poco importante 2</b>	<b>Mediamente importante 3</b>	<b>Sumamente importante 4</b>	<b>Indispensable 5</b>
a. El imparcial					
b. Expreso					
c. CNN					
d. Radio Sonora					
e. Radio Universidad					
f. La Jornada					
g. Stereo 100.3					
h. Máxima 96.3					
i. Milenio					
j. Otros especificar _____					

<b>25. Al exponer un tema o idea para tus actividades académicas ¿En qué grado valoras tu habilidad en las siguientes actividades?</b>	<b>Pésima 1</b>	<b>Deficiente 2</b>	<b>Regular 3</b>	<b>Buena 4</b>	<b>Excelente 5</b>
a. Expresar tu punto de vista con otras palabras					
b. Corroborar que lo que se dice es cierto					
c. Ofrecer información específica					
d. Explicar el por qué es importante la información presentada					
e. Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información					
f. Considerar otros puntos de vista distintos al tuyo					
g. Analizar la congruencia de las ideas presentadas (consistencia lógica)					
h. Cuestionar la importancia del tema o idea presentada					
i. Presentar los puntos de vista de otros de manera justa					

**¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN !**

### **Anexo 3. Instrumento de de observación de las habilidades críticas y reflexivas de la competencia medial. Antes de ser enviado a los expertos.**



#### **INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LAS HABILIDADES CRÍTICAS Y REFLEXIVAS DE LA COMPETENCIA MEDIAL<sup>23</sup>.**

El desarrollo de mi trabajo de tesis doctoral implica el uso de instrumentos tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa. El trabajo de tesis se titula *Hipertexto y criticidad. Desarrollo de las competencias digital y medial a través del cine*.

Uno de los objetivos generales de tesis es:

- i. Analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la lectura crítica (criticidad).

El presente instrumento, utilizado en la parte cualitativa del trabajo, tiene como objetivo analizar las habilidades críticas y reflexivas que los estudiantes del octavo semestre (muestra -tipo de 40 estudiantes las carreteras de contabilidad y administración) de la Universidad de Sonora ponen en práctica a la hora de ejecutar la competencia medial. La observación se realizará a partir de la grabación de las exposiciones de los estudiantes. La tarea a realizar por los estudiantes consistirá en la elaboración de un hipertexto basado en análisis de una película y en diferentes medios de comunicación (internet, periódico, bases de datos, videos, entre otros).

Para la elaboración este instrumento nos hemos basado en los siguientes teóricos: Paul y Elder (2003a y 2005); Cassany, D. (2006); Marciales (2003), García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999).

De acuerdo a lo anteriormente planteado, solicito que usted evalúe la pertinencia del instrumento. El instrumento será pertinente si los ítems y la descripción de la escala contribuyen al logro objetivo planteado.

La escala para evaluar la pertinencia del instrumento, que a usted como evaluador experto se le pide que utilice, va del 1 al 5 como se muestra a continuación:

1 Nada pertinente	2 Poco pertinente	3 Regularmente pertinente	4 Bastante pertinente	5 Muy pertinente
----------------------	----------------------	---------------------------------	--------------------------	---------------------

Por favor, indique, marcando con una "x" el grado que más se acerque al valor de la escala señalada tanto para el criterio como para la escala. Se ha agregado un recuadro de "Comentarios" para sus observaciones en caso de ser necesario.

**EL AUTOR/DIRECTOR**

---

<sup>23</sup> La alfabetización mediática es la capacidad de examinar y analizar los mensajes que informan, entretienen y nos venden a nosotros todos los días. Es la habilidad de poner en juego habilidades de pensamiento crítico a tener en todos los medios, desde videos musicales y entornos Web a la colocación de productos en películas y pantallas virtuales. Es reflexionar acerca de temas relevantes que cuestionan por lo que hay, y darse cuenta de lo que no existe. Y es el instinto a la materia lo que hay detrás de las producciones, los medios de comunicación los motivos, el dinero, las ganancias y la propiedad y ser conscientes de cómo influyen los contenidos. (Tallim, 2010, ¶ 1)

COMENTARIOS:						pertinencia					
Crterios/ Escala	Iniciado	Bajo	Regular	Bueno	Excelente	crit erio	inici ado	ba jo	reg ular	bue no	excel ente
<b>El propósito del director del film.</b>	Los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film.	Los estudiantes identifican y explican el propósito explícito del director, así como, el tema del film.	Los estudiantes identifican el propósito implícito del director del film. Además, representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual, etc.) dicho propósito.	Los estudiantes describen, explican e interpretan el propósito implícito del director del film. Además, representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual, etc.) dicho propósito.	Los estudiantes relacionan el propósito del director con conocimiento de otras fuentes. Además emiten juicios personales con relación al propósito.	1	1	1	1	1	1
						2	2	2	2	2	2
						3	3	3	3	3	3
						4	4	4	4	4	4
						5	5	5	5	5	5
COMENTARIOS:						crit erio	inici ado	ba jo	reg ular	bue no	excel ente
<b>Características del director.</b>	Los estudiantes localizan el nombre del director y el género del film.	Los estudiantes localizan el nombre del director, investigan qué otros films has realizado.	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director, investigan qué otros films has realizado y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual, etc.).	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director. Investigan, explican y clasifican el o los géneros utilizados por el director en sus films. Los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual, etc.).	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director. Investigan, explican y clasifican el o los géneros utilizados por el director en sus films. Los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual, etc.). Los						



COMENTARIOS:						1	2	3	4	5
				etc.).	estudiante s, además, valoran el género y emiten juicios personales en relación a él.					
<b>Referencias a la realidad</b>	Los estudiantes identifican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Datos proporcionados por el film.	Los estudiantes identifican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian esta información con otros hechos.	Los estudiantes explican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian esta información con otros hechos y lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual, etc.).	Los estudiantes explican y analizan ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian, comparan y categorizan esta información con otros hechos y lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual, etc.).	Los estudiantes explican, analizan, asocian y comparan las referencias a la realidad del film con otros hechos, lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual, etc.). Además evalúan y emiten juicios de valor con respecto a dichos hechos.					
						<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Posicionamiento del autor.	Los estudiantes mencionan el posicionamiento, representación cultural o estereotipo (explícitos) que le director presenta en el film.	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo (explícitos) que le director presenta en el film.	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo (explícitos) que le director presenta en el film. Además construye	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo (implícitos) que le director presenta en el film. Además construye	Los estudiantes explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo (implícitos) que le director presenta en el film. Además construye una representa					

			n una representaci3n gr1fica del mismo.	n una representaci3n gr1fica del mismo y asocian dichas representaciones con eventos de su contexto.	ci3n gr1fica del mismo y asocian dichas representaciones con eventos de su contexto. Valoran y argumentan su punto de vista con relaci3n a dichas representaciones.						
--	--	--	---	--	---	--	--	--	--	--	--

**PROP3SITO, METAS Y OBJETIVOS**

<b>Criterios/Escala</b>	<b>Iniciado</b>	<b>Bajo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
Prop3sito de la actividad.	Los estudiantes reconocen el prop3sito expl3cito de la actividad.	Los estudiantes reconocen y explican el prop3sito de la actividad.	Los estudiantes reconocen y explican el prop3sito de la actividad. Adem1s la proyectan gr1ficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).	Los estudiantes describen, explican e interpretan el prop3sito impl3cito de la actividad y la representan gr1ficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).	Los estudiantes relacionan el prop3sito de la actividad con otras actividades de sus clases. Adem1s emiten juicios personales con relaci3n al prop3sito.
Prop3sito del estudiante	Los estudiantes declaran cu1 es su prop3sito.	Los estudiantes declaran su prop3sito y la relacionan con la de la actividad.	Los estudiantes representan gr1ficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) su prop3sito.	Los estudiantes explican su prop3sito y plantean una hip3tesis.	Los estudiantes explican su prop3sito, plantean una hip3tesis y la argumentan.

**PREGUNTAS Y PROBLEMAS**

<b>Criterios/Escala</b>	<b>Iniciado</b>	<b>Bajo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
Problema	Los estudiantes repiten el problema planteado de manera expl3cita por el director.	Los estudiantes explican el problema o pregunta planteado de manera expl3cito por el director.	Los estudiantes explican el problema planteado de manera expl3cito por el director y lo representan gr1ficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).	Los estudiantes expresan haber encontrado otros problemas no expl3citos en el film y los vinculan con la realidad.	Los estudiantes juzgan y/o valoran los problemas y argumentan.
Características de los problemas	Los estudiantes identifican la complejidad del problema planteado en el film.	Los estudiantes explican en qu3 consiste la complejidad del problema planteado en el film.	Los estudiantes utilizan informaci3n para aportar posibles soluciones al problema planteado.	Los estudiantes reconocen diferentes puntos de vista desde los cuales analizar el problema y aportar soluciones.	Los estudiantes asumen una postura para dar soluci3n al problema y la defienden con argumentos.

**INFORMACI3N, DATOS Y EVIDENCIAS**

<b>Criterios/Escala</b>	<b>Iniciado</b>	<b>Bajo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
Hechos, datos y evidencias	Los estudiantes identifican los hechos, datos y	Los estudiantes identifican y explican los	Los estudiantes identifican y explican los	Los estudiantes explican y analizan los	Los estudiantes, analizan, contrastan la

	evidencias en el film.	hechos, datos y evidencia que el director utiliza en el film.	hechos, datos y evidencias que el director utiliza en el film y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).	hechos, datos y evidencias. Además procuran información en contra para contrarrestarla o compararla con la presentada en el film.	información presentada en el film y emiten juicios de valor respecto a dicha información.
--	------------------------	---	--	---	---

**INFERENCIAS**

Crterios/Escala	Iniciado	Bajo	Regular	Bueno	Excelente
Inferencias	Los estudiantes recuperan información de diferentes partes del film.	Los estudiantes interpretan la información representándola con imagen, y predicen circunstancias.	Los estudiantes utilizan sus conocimientos del mundo y establecen relaciones entre lo que saben y lo que encuentran en el film.	Los estudiantes juzgan la validez de la información presentada en el film, pues la contrastan.	Los estudiantes generan conocimiento (novedoso) a partir de la reflexión del film

**SUPOSICIONES**

Crterios/Escala	Iniciado	Bajo	Regular	Bueno	Excelente
Esteretipos, prejuicios, tendencias y distorsiones.	Los estudiantes identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.	Los estudiantes explican en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.	Los estudiantes explican y representan en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.	Los estudiantes explican, comparan y asocian los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.	Los estudiantes emiten juicios de valor acerca de los estereotipos, prejuicios y distorsiones en el film, y los argumentan.
ideología	Los estudiantes identifican en el film la ideología que el autor quiere transmitir.	Los estudiantes explican en qué consiste la ideología que el autor quiere transmitir en el film.	Los estudiantes explican en qué consiste la ideología que el autor quiere transmitir en el film. Además, la representan.	Los estudiantes explican, representan, comparan y asocian la ideología que el autor quiere transmitir en el film.	Los estudiantes emiten juicios de valor en relación a las ideologías que el autor transmite en el film.

**CONCEPTOS, TEORÍAS, PRINCIPIOS**

Crterios/Escala	Iniciado	Bajo	Regular	Bueno	Excelente
Conceptos clave	Los estudiantes identifican los conceptos necesarios para comprender el film.	Los estudiantes identifican y explican los conceptos clave para comprender el film.	Los estudiantes identifican y explican los conceptos clave para comprender el film y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).	Los estudiantes explican y analizan los conceptos clave para comprender el film. Además, procuran información en contra para compararla con la presentada en el film.	Los estudiantes, analizan, contrastan los conceptos clave presentados en el film y emiten juicios de valor respecto a dichos concepto.
	Los estudiantes pueden identificar conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.	Los estudiantes explican conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.	Los estudiantes explican y representan conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.	Los estudiantes combinan los conceptos del film con los de su carrera. Producen un hipertexto. .	Los estudiantes emiten juicios de valor con respecto a los conceptos utilizados en el film vinculados en el hipertexto.

**IMPLICACIONES**

<b>Criterios/Escala</b>	<b>Iniciado</b>	<b>Bajo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
Los estudiantes distinguen las implicaciones de las consecuencias.	El estudiantes identifican que el propósito del autor y reconoce que dentro de su propósito hay implicaciones.	Los estudiantes comprenden e interpretan cuáles son las implicaciones que plantea el autor.	Los estudiantes comprenden e interpreta cuáles son las implicaciones expuestas por el autor. Además los representa gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).	Los estudiantes analizan cuáles son los resultados de aceptar o no las implicaciones presentadas en el film.	Los estudiantes valoran cuáles son los efectos de aceptar o no las implicaciones presentadas en el film u argumentan su postura.

**PUNTOS DE VISTA**

<b>Criterios/Escala</b>	<b>Iniciado</b>	<b>Bajo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
Puntos de vista	Los estudiantes reconocen que un tema o problema puede abordarse desde diferentes puntos de vista.	Los estudiantes reconocen el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film.	Los estudiantes utilizan datos e información para completar la reflexión del punto de vista desde el cual el director aborda el problema en el film.	Los estudiantes analizan la posibilidad de considerar diferentes puntos de vista en el análisis del problema planteado en el film.	Los estudiantes rmiten juicios de valor a cerca del punto de vista desde el cual se aborda el problema. Además, son capaces de escuchar otros puntos de vista con los que no están de acuerdo.

## **Anexo 4. Instrumento de de observación de las habilidades críticas y reflexivas de la competencia medial. Utilizado por los expertos.**



### **INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LAS HABILIDADES CRÍTICAS Y REFLEXIVAS DE LA COMPETENCIA MEDIAL<sup>24</sup>.**

El desarrollo de mi trabajo de tesis doctoral implica el uso de instrumentos tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa. El trabajo de tesis se titula *Hipertexto y criticidad. Desarrollo de las competencias digital y medial a través del cine*.

Uno de los objetivos generales de tesis es:

- i. Analizar el uso que los estudiantes hacen de las competencias digital y medial a la hora de producir, representar y compartir conocimiento desde la lectura crítica (criticidad).

El presente instrumento, utilizado en la parte cualitativa del trabajo, tiene como objetivo analizar las habilidades críticas y reflexivas que los estudiantes del octavo semestre (muestra -tipo de 40 estudiantes las carreeras de contabilidad y administración) de la Universidad de Sonora ponen en práctica a la hora de ejecutar la competencia medial. La observación se realizará a partir de la grabación de las exposiciones de los estudiantes. La tarea a realizar por los estudiantes consistirá en la elaboración de un hipertexto basado en análisis de una película y en diferentes medios de comunicación (internet, periódico, bases de datos, videos, entre otros).

Para la elaboración este instrumento nos hemos basado en los siguientes teóricos: Paul y Elder (2003a y 2005); Cassany, D. (2006); Marciales (2003), García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999).

De acuerdo a lo anteriormente planteado, le pedimos, por tanto, que nos indique en qué medida cada ítem nos permite contribuir al objetivo de nuestra investigación.

La escala para evaluar la pertinencia del instrumento, que a usted como evaluador experto se le pide que utilice, va del 1 al 5 como se muestra a continuación:

<b>1</b> Nada pertinente	<b>2</b> Poco pertinente	<b>3</b> Regularmente pertinente	<b>4</b> Bastante pertinente	<b>5</b> Muy pertinente
--------------------------------	--------------------------------	--	------------------------------------	-------------------------------

Por favor, indique, marcando con una "x" el grado que más se acerque al valor de la escala señalada, tanto para el valor del criterio como de la escala. Se ha agregado un recuadro de "Comentarios" para sus observaciones en caso de ser necesario. A continuación se presenta un ejemplo de la actividad:

---

<sup>24</sup> La alfabetización mediática es la capacidad de examinar y analizar los mensajes que informan, entretienen y nos venden a nosotros todos los días. Es la habilidad de poner en juego habilidades de pensamiento crítico a tener en todos los medios, desde videos musicales y entornos Web a la colocación de productos en películas y pantallas virtuales. Es reflexionar acerca de temas relevantes que cuestionan por lo que hay, y darse cuenta de lo que no existe. Y es el instinto a la materia lo que hay detrás de las producciones, los medios de comunicación los motivos, el dinero, las ganancias y la propiedad y ser conscientes de cómo influyen los contenidos. (Tallim, 2010, ¶ 1)

Ítem 1		1	2	3	4	5
	<b>El propósito del director del film.</b>					X
a. Iniciado	Los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film.				X	
b. Bajo	Los estudiantes identifican y explican el propósito explícito del director, así como, el tema del film.					X
c. Regular	Los estudiantes identifican el propósito implícito del director del film. Además, representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) dicho propósito			X		
d. Bueno	Los estudiantes describen, explican e interpretan el propósito implícito del director del film. Además, representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) dicho propósito.					X
e. Excelente	Los estudiantes relacionan el propósito del director con conocimiento de otras fuentes. Además emiten juicios personales con relación al propósito.				X	

## AUTOR/DIRECTOR

Ítem 1		1	2	3	4	5
	<b>El propósito del director del film.</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film.					
b. Bajo	Los estudiantes identifican y explican el propósito explícito del director, así como, el tema del film.					
c. Regular	Los estudiantes identifican el propósito implícito del director del film. Además, representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) dicho propósito					
d. Bueno	Los estudiantes describen, explican e interpretan el propósito implícito del director del film. Además, representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) dicho propósito.					
e. Excelente	Los estudiantes relacionan el propósito del director con conocimiento de otras fuentes. Además emiten juicios personales con relación al propósito.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---



---

Ítem 2		1	2	3	4	5
	<b>Características del director</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes localizan el nombre del director y el género del film.					
b. Bajo	Los estudiantes localizan el nombre del director, investiga qué otros films has realizado.					
c. Regular	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director, investiga qué otros films has realizado y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
d. Bueno	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director. Investigan, explican y clasifican el o los géneros utilizados por el director en sus films. Los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.)					

c. Excelente	Los estudiantes localizan y mencionan el nombre del director. Investigan, explican y clasifican el o los géneros utilizados por el director en sus films. Los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.). Los estudiantes, además, valoran el género y emiten juicios personales en relación a él.						
--------------	--	--	--	--	--	--	--

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

	<b>Ítem 3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Referencias a la realidad</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes identifican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Datos proporcionados por el film.					
b. Bajo	Los estudiantes identifican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian esta información con otros hechos.					
c. Regular	Los estudiantes explican ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian esta información con otros hechos y lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
d. Bueno	Los estudiantes explican y analizan ¿dónde se sitúa el film? ¿A quién se refiere? ¿Qué referencias hace a la realidad? Y además, asocian, comparan y categorizan esta información con otros hechos y lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
e. Excelente	Los estudiantes explican, analizan, asocian y comparan las referencias a la realidad del film con otros hechos, lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.). Además evalúan y emiten juicios de valor con respecto a dichos hechos.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

	<b>Ítem 4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Posicionamiento del autor.</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes mencionan el posicionamiento, representación cultural o estereotipo ( <b>explícitos</b> ) que le director presenta en el film.					
b. Bajo	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo ( <b>explícitos</b> ) que le director presenta en el film.					
c. Regular	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo ( <b>explícitos</b> ) que le director presenta en el film. Además construyen una representación gráfica del mismo.					
d. Bueno	Los estudiantes reconocen y explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo ( <b>implícitos</b> ) que le director presenta en el film. Además construyen una representación gráfica del mismo y asocian dichas representaciones con eventos de su contexto.					

e. Excelente	Los estudiantes explican el posicionamiento, representación cultural o estereotipo ( <b>implícitos</b> ) que le director presenta en el film. Además construyen una representación gráfica del mismo y asocian dichas representaciones con eventos de su contexto. Valoran y argumentan su punto de vista con relación a dichas representaciones.						
--------------	---	--	--	--	--	--	--

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

### PROPÓSITOS

	Ítem 5	1	2	3	4	5
	<b>Propósito de la actividad.</b>					
a. Inicialo	Los estudiantes reconocen el propósito explícito de la actividad.					
b. Bajo	Los estudiantes reconocen y explican el propósito de la actividad.					
c. Regular	Los estudiantes reconocen y explican el propósito de la actividad. Además la proyectan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
d. Bueno	Los estudiantes describen, explican e interpretan el propósito implícito de la actividad y la representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
e. Excelente	Los estudiantes relacionan el propósito de la actividad con otras actividades de sus clases. Además emiten juicios personales con relación al propósito.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

	Ítem 6	1	2	3	4	5
	<b>Propósito del estudiante.</b>					
a. Inicialo	Los estudiantes declaran cuál es su propósito.					
b. Bajo	Los estudiantes declaran su propósito y la relacionan con la de la actividad.					
c. Regular	Los estudiantes representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.) su propósito.					
d. Bueno	Los estudiantes explican su propósito y plantean una hipótesis.					
e. Excelente	Los estudiantes explican su propósito, plantean una hipótesis y la argumentan.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---



## PREGUNTAS Y PROBLEMAS

	Ítem 7	1	2	3	4	5
	<b>Problema.</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes repiten el problema planteado de manera explícita por el director.					
b. Bajo	Los estudiantes explican el problema o pregunta planteado de manera explícito por el director.					
c. Regular	Los estudiantes explican el problema planteado de manera explícito por el director y lo representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
d. Bueno	Los estudiantes expresan haber encontrado otros problemas no explícitos en el film y los vinculan con la realidad.					
e. Excelente	Los estudiantes juzgan y/o valoran los problemas y argumentan.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

	Ítem 8	1	2	3	4	5
	<b>Características de los problemas.</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes identifican la complejidad del problema planteado en el film.					
b. Bajo	Los estudiantes explican en qué consiste la complejidad del problema planteado en el film.					
c. Regular	Los estudiantes utilizan información para aportar posibles soluciones al problema planteado.					
d. Bueno	Los estudiantes reconocen diferentes puntos de vista desde los cuales analizar el problema y aportar soluciones.					
e. Excelente	Los estudiantes asumen una postura para dar solución al problema y la defienden con argumentos.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

## INFORMACIÓN, DATOS Y EVIDENCIAS

	Ítem 9	1	2	3	4	5
	<b>Hechos, datos y evidencias.</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film.					
b. Bajo	Los estudiantes identifican y explican los hechos, datos y evidencia que el director utiliza en el film.					
c. Regular	Los estudiantes identifican y explican los hechos, datos y evidencias que el director utiliza en el film y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
d. Bueno	Los estudiantes explican y analizan los hechos, datos y evidencias. Además procuran información en contra para contrarrestarla o compararla con la presentada en el film.					

e. Excelente	Los estudiantes, analizan, contrastan la información presentada en el film y emiten juicios de valor respecto a dicha información.					
--------------	--	--	--	--	--	--

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

### INFERENCIAS

	Ítem 10	1	2	3	4	5
	<b>Inferencias</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes recuperan información de diferentes partes del film.					
b. Bajo	Los estudiantes interpretan la información representándola con imagen, y predicen circunstancias.					
c. Regular	Los estudiantes utilizan sus conocimientos del mundo y establecen relaciones entre lo que saben y lo que encuentran en el film					
d. Bueno	Los estudiantes juzgan la validez de la información presentada en el film, pues la contrastan.					
e. Excelente	Los estudiantes generan conocimiento (novedoso) a partir de la reflexión del film.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

### SUPOSICIONES

	Ítem 11	1	2	3	4	5
	<b>Estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones.</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.					
b. Bajo	Los estudiantes explican en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.					
c. Regular	Los estudiantes explican y representan en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.					
d. Bueno	Los estudiantes explican, comparan y asocian los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.					
e. Excelente	Los estudiantes emiten juicios de valor acerca de los estereotipos, prejuicios y distorsiones en el film, y los argumentan.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

	Ítem 12	1	2	3	4	5
	<b>Ideología.</b>					

a. Iniciado	Los estudiantes identifican en el film la ideología que el autor quiere transmitir.					
b. Bajo	Los estudiantes explican en qué consiste la ideología que el autor quiere transmitir en el film.					
c. Regular	Los estudiantes explican en qué consiste la ideología que el autor quiere transmitir en el film. Además, la representan.					
d. Bueno	Los estudiantes explican, representan, comparan y asocian la ideología que el autor quiere transmitir en el film.					
e. Excelente	Los estudiantes emiten juicios de valor en relación a las ideologías que el autor transmite en el film.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---



---

### CONCEPTOS, TEORÍAS, PRINCIPIOS

	<b>Ítem 13</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Conceptos clave.</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes identifican los conceptos necesarios para comprender el film.					
b. Bajo	Los estudiantes identifican y explican los conceptos clave para comprender el film.					
c. Regular	Los estudiantes identifican y explican los conceptos clave para comprender el film y los representan gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
d. Bueno	Los estudiantes explican y analizan los conceptos clave para comprender el film. Además, procuran información en contra para compararla con la presentada en el film.					
e. Excelente	Los estudiantes, analizan, contrastan los conceptos clave presentados en el film y emiten juicios de valor respecto a dichos concepto.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---



---

	<b>Ítem 14</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Conceptos vinculados a su carrera.</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes pueden identificar conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.					
b. Bajo	Los estudiantes explican conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.					
c. Regular	Los estudiantes explican y representan conceptos relacionados con su carrera en la tarea hipertextual.					
d. Bueno	Los estudiantes combinan los conceptos del film con los de su carrera. Producen un hipertexto.					
e. Excelente	Los estudiantes emiten juicios de valor con respecto a los conceptos utilizados en el film vinculados en el hipertexto.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

### IMPLICACIONES

	Ítem 15	1	2	3	4	5
	<b>Implicaciones</b>					
a. Iniciado	El estudiantes identifican que el propósito del autor y reconoce que dentro de su propósito hay implicaciones.					
b. Bajo	Los estudiantes comprenden e interpretan cuáles son las implicaciones que plantea el autor.					
c. Regular	Los estudiantes comprenden e interpreta cuáles son las implicaciones expuestas por el autor. Además los representa gráficamente (imagen, dibujo, mapa conceptual o mental, etc.).					
d. Bueno	Los estudiantes analizan cuáles son los resultados de aceptar o no las implicaciones presentadas en el film.					
e. Excelente	Los estudiantes valoran cuáles son los efectos de aceptar o no las implicaciones presentadas en el film u argumentan su postura.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---

### PUNTOS DE VISTA

	Ítem 16	1	2	3	4	5
	<b>Puntos de vista</b>					
a. Iniciado	Los estudiantes reconocen que un tema o problema puede abordarse desde diferentes puntos de vista.					
b. Bajo	Los estudiantes reconocen el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film.					
c. Regular	Los estudiantes utilizan datos e información para completar la reflexión del punto de vista desde el cual el director aborda el problema en el film.					
d. Bueno	Los estudiantes analizan la posibilidad de considerar diferentes puntos de vista en el análisis del problema planteado en el film.					
e. Excelente	Los estudiantes emiten juicios de valor a cerca del punto de vista desde el cual se aborda el problema. Además, son capaces de escuchar otros puntos de vista con los que no están de acuerdo.					

**Justificación: justifique aquí los ítems mal valorados**

---



---



---



---

**Finalmente,**

a. ¿Cree que las dimensiones señaladas son suficientes para conseguir el objetivo de investigación? ¿Cuál añadiría? ¿Sobra alguna?

---

---

---

b. ¿Desea señalar algún otro ítem que pueda contribuir a nuestro objetivo? ¿Cuál?

---

---

---

c. Realice cualquier otra observación que pueda resultar de interés para nuestra investigación.

---

---

---

---

---

**¡ Gracias ¡**



## **Anexo 5. Instrumento de de observación de las habilidades críticas y reflexivas de la competencia medial. Instrumento corregido y utilizado en la observación.**



### **INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LAS HABILIDADES CRÍTICAS Y REFLEXIVAS DE LA COMPETENCIA MEDIAL. INSTRUMENTO CORREGIDO Y UTILIZADO EN LA OBSERVACIÓN.**

	<b>Ítem 1</b>
	<b>El propósito del director del film.</b>
h. No apto	Los estudiantes no identifican el propósito explícito del director del film.
i. Apto	Los estudiantes identifican el propósito explícito del director del film.
j. Bajo	Los estudiantes explican el propósito explícito del director y lo representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
k. Regular	Los estudiantes deducen el propósito implícito del director del film y lo representan con imágenes.
l. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sobre el propósito implícito del film sin comprensión del propósito.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión del propósito pero no argumentan.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación al propósito del film.

	<b>Ítem 2</b>
	<b>Características del director</b>
h. No apto	Los estudiantes no identifican las características del director (nombre, biografía e imagen social).
i. Apto	Los estudiantes identifican las características del director (nombre, biografía e imagen social).
j. Bajo	Los estudiantes reconoce otros films ha realizado el director y los esquematizan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
k. Regular	Los estudiantes categorizan los tipos de films que hace el director y los representa con imágenes.
l. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sobre el director del film sin comprensión de sus características.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de las características del director pero no argumentan.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a las características del director.

	<b>Ítem 3</b>
	<b>Referencias a la realidad</b>
h. No apto	Los estudiantes no identifican las referencias a la realidad.
i. Apto	Los estudiantes identifican las referencias a la realidad.

j. Bajo	Los estudiantes explican las referencias a la realidad y las representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
k. Regular	Los estudiantes extrapolan las referencias a la realidad con alguna situación de su contexto y la representan con imágenes.
l. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión del contexto en el que se da la realidad descrita.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión del contexto en el que se da la realidad descrita pero no argumentan.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación al contexto en el que se da la realidad descrita.

<b>Ítem 4</b>	
<b>Posicionamiento del director.</b>	
h. No apto	Los estudiantes no identifican el posicionamiento del director.
i. Apto	Los estudiantes identifican el posicionamiento del director.
j. Bajo	Los estudiantes explican el posicionamiento del director con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
k. Regular	Los estudiantes representan con imágenes el posicionamiento del autor.
l. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en la postura del director.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los conceptos implicados en la postura del director, pero no argumentan.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los conceptos implicados en la postura del director.

<b>Ítem 5</b>	
<b>Problema.</b>	
a. No apto	Los estudiantes no identifican el problema planteado de manera explícita por el director.
b. Apto	Los estudiantes identifican el problema planteado de manera explícita por el director.
c. Bajo	Los estudiantes explican el problema planteado de manera explícito por el director y lo muestran a través de mapa conceptual o cuadro sinóptico.
d. Regular	Los estudiantes manifiestan otros problemas encontrados en el film y lo representan con imágenes.
e. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos implicados en los problemas planteados por el director.
f. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los conceptos en los problemas planteados por el director, pero no argumentan.
g. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los conceptos implicados en los problemas planteados por el director.



<b>Ítem 6</b>	
<b>Características de los problemas.</b>	
h. No apto	Los estudiantes no identifican la complejidad del problema planteado en el film.
i. Apto	Los estudiantes identifican la complejidad del problema planteado en el film.
j. Bajo	Los estudiantes explican la complejidad del problema planteado en el film y la representan con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
k. Regular	Los estudiantes reflexionan sobre las razones de los problemas planteados y los representan con imágenes.
l. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de las razones que originan los problemas planteados por el director.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de las razones que originan los problemas planteados por el director, pero no argumentan.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a de las razones que originan los problemas planteados por el director.

<b>Ítem 7</b>	
<b>Hechos, datos y evidencias.</b>	
h. No apto	Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film.
i. Apto	Los estudiantes identifican los hechos, datos y evidencias en el film.
j. Bajo	Los estudiantes explican los hechos, datos y evidencia que el director utiliza en el film y lo presentan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
k. Regular	Los estudiantes analizan y representan con imágenes los hechos, datos y evidencias que el director utiliza en el film. Además procuran información en contra para contrarrestarla o compararla con la presentada en el film.
l. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los conceptos e ideas dentro de la información del film.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los conceptos e ideas dentro de la información del film, pero no argumentan.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los conceptos e ideas dentro de la información del film .

<b>Ítem 8</b>	
<b>Inferencias</b>	
h. No apto	Los estudiantes no recuperan información de diferentes partes del film.
i. Apto	Los estudiantes recuperan información de diferentes partes del film.
j. Bajo	Los estudiantes explican la información representándola con mapa conceptual o cuadro sinóptico.
k. Regular	Los estudiantes interpretan la información representándola con imagen, y predicen escenarios.
l. Bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre la validez de la información presentada en el film sin contrastarla con otras fuentes.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre la validez de la información presentada en el contrastándola con otras fuentes, pero sin argumentar.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sobre la validez de la información presentada en el film y contrastada con otras fuentes.

<b>Ítem 9</b>	
<b>Estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones.</b>	

h. No apto	Los estudiantes no identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.
i. Apto	Los estudiantes identifican los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film.
j. Bajo	Los estudiantes explican en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan en con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
k. Regular	Los estudiantes explican y representan en qué consisten los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film y los representan con imágenes.
l. Bueno	Los estudiantes opinan sobre los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film sin comprender que son ideas y emociones sociales.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film comprendiendo que son ideas y emociones sociales, pero sin argumentar.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos los estereotipos, prejuicios, tendencias y distorsiones en el film sin comprendiendo que son ideas y emociones sociales.

<b>Ítem 10</b>	
<b>Conceptos clave.</b>	
g. No apto	Los estudiantes no identifican los conceptos necesarios para comprender el film.
h. Apto	Los estudiantes identifican los conceptos necesarios para comprender el film.
i. Bajo	Los estudiantes explican los conceptos clave para comprender el film y los representan en un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
j. Regular	Los estudiantes explican los conceptos clave para comprender el film y los representan con imágenes
k. Bueno	Los estudiantes opinan sobre los conceptos clave para comprender el film sin compararlos con otras fuentes.
l. Muy bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre los conceptos clave para comprender el film comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar.
m. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos los conceptos clave para comprender el film comparándolos con otras fuentes.

<b>Ítem 11</b>	
<b>Conceptos vinculados a su carrera.</b>	
h. No apto	Los estudiantes no pueden inferir en el film conceptos relacionados con su carrera.
i. Apto	Los estudiantes pueden inferir en el film conceptos relacionados con su carrera.
j. Bajo	Los estudiantes explican los conceptos que encontraron en el film relacionados con su carrera y los representan con un cuadro sinóptico o mapa conceptual.
k. Regular	Los estudiantes combinan los conceptos relacionados con su carrera que encontraron en el film y los representan con imágenes.
l. Bueno	Los estudiantes opinan sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera sin compararlos con otras fuentes.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten juicios sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera comparándolos con otras fuentes pero sin argumentar.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sobre los conceptos que encontraron en el film y que se relacionan con su carrera comparándolos con otras fuentes.

<b>Ítem 12</b>	
<b>Implicaciones</b>	
h. No apto	Los estudiantes no identifican qué pretende hacer pensar el film.
i. Apto	Los estudiantes identifican qué pretende hacer pensar el film.
j. Bajo	Los estudiantes explican qué pretende hacer pensar el film y lo representan con un mapa conceptual o cuadro sinóptico.
k. Regular	Los estudiantes explican cómo el film se relaciona con otros textos (o películas) y lo representan con imágenes.
l. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprensión de los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar, pero no argumentan.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a los elementos temáticos que presenta el film para hacer pensar.

<b>Ítem 13</b>	
<b>Puntos de vista</b>	
h. No apto	Los estudiantes no identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film.
i. Apto	Los estudiantes identifican el punto de vista desde el cual está abordado el problema en el film.
j. Bajo	Los estudiantes explican que el tema o problema presentado por el film puede abordarse desde diferentes puntos de vista y lo esquematizan a través de un mapa conceptual.
k. Regular	Los estudiantes explican que el tema o problema presentado por el film puede abordarse desde diferentes puntos de vista y lo esquematizan a través de un mapa conceptual.
l. Bueno	Los estudiantes emiten opinión sin comprender las diferentes posibilidades de análisis del problema abordado en el film.
m. Muy bueno	Los estudiantes emiten un juicio basado en la comprensión de diferentes posibilidades de abordaje del problema presentado en el film, pero no argumentan.
n. Excelente	Los estudiantes fundamentan con argumentos sus juicios en relación a otros puntos vistas desde los cuales se puede comprender la problemática presentada por el film.