

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



El pódcast como texto multimodal para desarrollar la competencia comunicativa y mediática

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Antonella Di Cintio

Fecha de lectura: 9 de diciembre de 2025

Bajo la dirección de los doctores:

Amor Pérez Rodríguez

Águeda Delgado Ponce

Huelva, 2025



TESIS DOCTORAL

EL PODCAST COMO TEXTO MULTIMODAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y MEDIÁTICA

Antonella Di Cintio

Directoras
Amor Pérez-Rodríguez
Águeda Delgado-Ponce



EL PÓDCAST COMO TEXTO MULTIMODAL PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y MEDIÁTICA

Tesis Doctoral

Antonella Di Cintio

Directoras

Amor Pérez-Rodríguez

Águeda Delgado-Ponce





El pódcast como texto multimodal para desarrollar la competencia comunicativa y mediática

Antonella Di-Cintio



<https://orcid.org/0000-0001-7783-8897>

Directoras:

Amor Pérez-Rodríguez



<https://orcid.org/0000-0001-8312-5412>

Águeda Delgado-Ponce



<https://orcid.org/0000-0003-3261-2434>

Doctorado Interuniversitario en Comunicación

Línea de investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática

Universidad de Huelva, 2025

ÍNDICE

RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	15
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	22
1. Desafíos educativos de la competencia comunicativa de la era digital	22
1.1. Saber leer y escribir.....	22
1.2. Comunicándonos con las palabras.....	27
1.2.1. Los vocabularios básicos español e italiano	29
1.2.2. El vocabulario mental.....	35
1.2.3. Estudios lingüísticos digitales experimentales sobre el vocabulario	37
1.3. Los adolescentes y la competencia lectora	47
1.4. El PISA	50
1.4.1 La evaluación del aprendizaje en la era digital.....	50
1.4.2 Qué evalúa el PISA.....	52
1.4.3 Nuevos resultados después del COVID	54
1.4.4 Los desafíos de la lectura en la era digital: los resultados de 2023	55
1.4.5 Impacto del uso de dispositivos digitales en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.....	68
1.4.6 Desafíos y avances en materia de equidad educativa en Chile.....	73
1.5. Deber leer o querer leer.....	75
1.6. Las campañas de crossmedia de concienciación.....	77
1.7. La controversia sobre el empobrecimiento del lenguaje.....	82
2. Comunicar en los tiempos del turboconsumismo	85
2.1. La televisión comercial es el pecado original	85
2.2. La época de la comunicación multimodal.....	88
2.3 Los cambios comunicativos: desde los emoticones a Twitch.....	90
2.4 El turboconsumidor y el placer de la experiencia de lo instantáneo	92

3. Ser un adolescente y comunicar en la era post-COVID.....	94
3.1. El impacto del COVID-19 en la educación y la salud mental adolescente.....	94
3.1.1 La salud mental afecta el lenguaje de los adolescentes	96
3.2 Languishing, la emoción que anula lenguaje y emociones.....	100
3.3 La comunicación de los adolescentes de la era post-Covid.....	103
3.4 La pertinencia léxica de los adolescentes con la realidad	105
3.4.1 El léxico adolescente: un reflejo dinámico y multifacético de la realidad	106
4. La educación multimodal es el futuro.....	108
4.1 La radio educativa como herramienta para desarrollar competencias comunicativa, mediática y de ciudadanía.....	109
4.2 Pódcasting, transformación digital de la enseñanza post-Covid.....	111
4.2.1 Los podcasts como texto multimodal	114
4.2.2 Los beneficios del podcast en las competencias lingüísticas.....	115
4.3 La educomunicación es una necesidad social	117
4.4 Enfoque integrador de la metodología mixta.....	118
4.4.1 La teoría constructivista.....	119
4.4.2 Enfoque comunicativo	120
4.4.3 Las Unidades Didácticas (UD)	122
4.4.4 Disponibilidad Léxica y Comprensión lectora	122
4.4.5 La enseñanza de la competencia escritora	124
II - DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	126
1. Contextualización y justificación de la investigación.....	126
1.1 La Competencia Comunicativa es clave.....	127
1.1.2 La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL).....	132
1.1.3 La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) en Chile	134
1.1.4 Dimensiones de la competencia en comunicación lingüística.....	135
1.2 La competencia mediática	139

2. Problema de investigación	140
3. Objetivos de la investigación.....	142
4. Diseño de la investigación	142
5. Muestra	144
6. Instrumentos.....	145
6.1 Disponibilidad Léxica.....	145
6.2 Comprensión lectora.....	146
6.3 Cuestionario de Competencia Mediática	156
6.4. Software y Métodos estadísticos.....	157
6.5. Intervención didáctica – Fase teórica.....	158
6.6. Intervención didáctica – Fase práctica.....	159
6.7. Aprendizaje autorregulado y e-Portfolio	160
6.8. Rúbrica de evaluación.....	162
6.9. La triangulación.....	162
7. Procedimiento	163
7.1. Prueba Piloto.....	164
7.2 Puesta en práctica del Diseño cuasiexperimental	166
7.3 La prueba de Disponibilidad Léxica.....	168
7.4 La prueba de competencia lectora	170
7.5 El cuestionario de alfabetización mediática y ciudadanía	171
7.6 Entrevista a los profesores	172
7.7 Notas de campo.....	172
7.8. Esquema global de análisis para la investigación: diseño metodológico	172
7.9. Criterios de rigor científico considerados.....	173
III. RESULTADOS.....	176
1. Disponibilidad Léxica.....	176
2. Prueba de competencia lectora.....	179

3. Cuestionario de Competencia Mediática	180
4. Resultados cualitativos.....	216
4.1 Entrevista a los docentes.....	216
4.2 Notas de campo.....	218
4.3 Análisis de los resultados cualitativos	218
5. Triangulación concluyente.....	223
IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	228
1. Discusión.....	228
2. Conclusiones.....	240
3. Limitaciones.....	243
4. Prospectiva de investigación (recomendaciones)	246
5. Implicaciones prácticas.....	247
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	248
ANEXO I – Consentimiento Informado Grupo Experimental	284
ANEXO II – Consentimiento Informado (Grupo de control).....	287
ANEXO III – Pretest - Prueba de disponibilidad léxica	290
ANEXO IV – Pretest - Prueba de comprensión lectora Pretest.....	291
ANEXO V - Cuestionario sobre Competencia Mediática (Nivel: Secundaria).....	298
ANEXO VI - Criterios de valoración del cuestionario de adolescentes.....	307
ANEXO VII – Postest - Prueba de disponibilidad léxica.....	315
ANEXO VIII – Postest - Prueba de comprensión lectora.....	316
ANEXO IX – Unidades Didácticas	322
Unidad Didáctica 1: Introducción.....	322
Unidad Didáctica 2 - Evolución de la comunicación – Medios tradicionales y emergentes.....	323
Unidad Didáctica 3: La Radio	325
Unidades Didácticas 4 y 5: Los Pódcast.....	327

Unidad Didáctica 6: Oportunidades y retos de internet	329
Unidad Didáctica 7: Valores y Emociones. Representación en los medios de información.....	331
Unidad Didáctica 8: Redes Sociales – Víctimas o victimarios.....	332
Unidad Didáctica 9: Desinformación y fakenews	333
ANEXO X – Guía para escribir un guion radiofónico.....	335
ANEXO XI - Ejemplo de Guion Radial	339
ANEXO XII – Rúbrica de evaluación del guion radial	341
ANEXO XIII – Tabla de publicaciones.....	342

RESUMEN

Esta investigación analiza el impacto de la producción de podcasts en el desarrollo de las competencias comunicativas, mediática y ciudadana en estudiantes chilenos de segundo año de enseñanza media (14-16 años). A partir de un paradigma mixto, mediante un diseño concurrente-anidado (DIAC) en dos fases, se ha combinado un método cuasiexperimental cuantitativo con técnicas cualitativas (entrevistas a docentes y notas de campo). Todo ello que ha proporcionado un marco contextual que, junto a la triangulación, enriquece la interpretación de los datos cuantitativos, y fortalece la validez de los hallazgos. La intervención, aplicada en dos liceos municipales de Antofagasta, se ha desarrollado a partir de una propuesta de formación teórica en alfabetización mediática y producción de podcasts, con un Grupo Experimental de 124 estudiantes y un Grupo de Control de 75. Para la recopilación de datos, se utilizaron varios instrumentos: test de disponibilidad léxica, prueba de competencia lectora y cuestionario de competencia mediática.

Los resultados evidencian mejoras significativas en la disponibilidad léxica del Grupo Experimental, así como en la comprensión lectora y la alfabetización mediática. Se observa una correlación positiva entre el vocabulario y la competencia lectora, reforzando la importancia del léxico en el análisis textual. Además, la evaluación de la alfabetización mediática muestra un mayor compromiso crítico con los contenidos digitales, aunque persisten dificultades en la evaluación de información compleja y la resistencia a estereotipos. En cuanto a la competencia ciudadana, se identifican avances en conciencia ética y resolución de conflictos, aunque la participación política activa se mantiene bastante limitada.

Por otro lado, los datos cualitativos destacan el valor pedagógico de la producción de podcasts para fomentar habilidades técnicas, creatividad y aprendizaje colaborativo. Las entrevistas a docentes aportan una visión contextualizada que ha enriquecido la interpretación de los hallazgos cuantitativos. Sin embargo, se constatan desafíos como limitaciones logísticas, restricciones institucionales y disparidades socioeconómicas que han afectado a la implementación de la intervención.

Las conclusiones resaltan la importancia de integrar estrategias innovadoras como la producción de podcasts en la educación, dado su impacto positivo en las competencias comunicativas y mediáticas. Se recomienda impulsar políticas educativas que prioricen la alfabetización mediática como una habilidad transversal y desarrollar programas formativos sostenidos en el tiempo, adaptados a los desafíos del entorno digital. En futuras investigaciones

cabría ampliar el alcance del estudio a contextos diversos y desarrollar herramientas de evaluación dinámicas que reflejen los cambios tecnológicos. Esta investigación aporta evidencia empírica sobre el potencial de la narrativa digital en la educación, subrayando su papel en la formación de una ciudadanía crítica y participativa en adolescentes.

Palabras clave: pódcast, educomunicación, alfabetización mediática, competencia comunicativa, competencia mediática, ciudadanía, métodos mixtos, diseño cuasiexperimental

ABSTRACT

This research analyses the impact of podcast production on the development of communicative, media, and civic competencies in Chilean second-year high school students (ages 14–16). Based on a mixed-methods paradigm with a concurrent nested design (DIAC) in two phases, it combines a quasi-experimental quantitative method with qualitative techniques (including teacher interviews and field notes), providing a contextual framework that enriches the interpretation of quantitative data. The use of data triangulation strengthened the validity of the findings.

The intervention, implemented in two municipal high schools in Antofagasta, included theoretical training in media literacy and podcast production. The Experimental Group consists of 124 students, while the Control Group consists of 75. Data collection involved lexical availability tests, a reading comprehension test, and a media competence questionnaire.

The results showed significant improvements in the lexical availability of the Experimental Group, as well as in reading comprehension and media literacy. A positive correlation was observed between vocabulary breadth and reading competence, reinforcing the importance of lexical knowledge in textual analysis. Additionally, the evaluation of media literacy revealed greater critical engagement with digital content, though challenges persisted in evaluating complex information and resisting stereotypes. Regarding civic competence, progress was identified in ethical awareness and conflict resolution, though active political participation remained limited.

On the other hand, qualitative data highlighted the pedagogical value of podcast production in fostering technical skills, creativity, and collaborative learning. Teacher interviews provided a contextual perspective that enriched the interpretation of quantitative findings. However, challenges emerged, including logistical limitations, institutional

restrictions, and socioeconomic disparities that impacted the implementation of the intervention.

The conclusions emphasize the importance of integrating innovative strategies such as podcast production in education, given their positive impact on communicative and media competencies. It is recommended to promote educational policies that prioritize media literacy as a transversal skill and to develop sustained training programs adapted to the challenges of the digital environment be developed. Future research should expand the study's scope to diverse contexts and develop dynamic evaluation tools that reflect rapid technological changes. This research provides empirical evidence of the potential of digital storytelling in education, highlighting its role in shaping critical and participatory citizenship among adolescents.

Keywords: podcast, educommunication, media literacy, communicative skills, media competence, citizenship skills, mixed methods, quasi-experimental design

RIASSUNTO

Questa ricerca analizza l'impatto della produzione di podcast nello sviluppo delle competenze comunicative, mediatiche e civiche negli studenti cileni del secondo anno di scuola secondaria (14-16 anni). A partire da un paradigma misto, con un disegno concorrente-annidato (DIAC) in due fasi, combina un metodo quasi-sperimentale quantitativo con tecniche qualitative (interviste a docenti e note di campo), fornendo un quadro contestuale che arricchisce l'interpretazione dei dati quantitativi. La triangolazione dei dati rafforza la validità dei risultati.

L'intervento, applicato in due licei comunali di Antofagasta, include formazione teorica in alfabetizzazione mediatica e produzione di podcast, con un Gruppo Sperimentale di 124 studenti e un Gruppo di Controllo di 75. Per la raccolta dei dati sono stati somministrati test di disponibilità lessicale, prove di competenza lettura-scrittura e questionari di competenza mediatica.

I risultati evidenziano miglioramenti significativi nella disponibilità lessicale del Gruppo Sperimentale, così come nella comprensione del testo e nell'alfabetizzazione mediatica. Si osserva una correlazione positiva tra vocabolario e competenza nella lettura, rafforzando l'importanza del lessico nell'analisi del testo. Inoltre, la valutazione dell'alfabetizzazione mediatica mostra un maggiore impegno critico nei confronti dei contenuti digitali, sebbene permangano difficoltà nella valutazione di informazioni complesse e

resistenza agli stereotipi. Per quanto riguarda la competenza di cittadinanza, si riscontrano progressi nella consapevolezza etica e nella risoluzione dei conflitti, sebbene la partecipazione politica attiva rimanga piuttosto limitata.

D'altra parte, i dati qualitativi evidenziano il valore pedagogico della produzione di podcast nel promuovere abilità tecniche, creatività e di apprendimento collaborativo. Le interviste ai docenti offrono una visione contestualizzata che ha arricchito l'interpretazione dei risultati quantitativi. Tuttavia, emergono sfide come limitazioni logistiche, restrizioni istituzionali e disparità socioeconomiche che hanno influenzato l'implementazione dell'intervento.

Le conclusioni evidenziano l'importanza di integrare strategie innovative come la produzione di podcast nei processi educativi, dato il loro impatto positivo sulle competenze comunicative e mediatica. Si raccomanda di promuovere politiche educative che diano priorità all'alfabetizzazione mediatica come competenza trasversale e sviluppare programmi formativi sostenuti nel tempo, adattati alle sfide dell'ambiente digitale. Le future ricerche dovrebbero ampliare l'ambito dello studio a contesti diversi e sviluppare strumenti di valutazione dinamici che riflettano i rapidi cambiamenti tecnologici. Questa ricerca fornisce prove empiriche sul potenziale della narrazione digitale nell'educazione, sottolineando il suo ruolo nella formazione di una cittadinanza critica e partecipativa nei giovani.

Parole chiave: podcast, educomunicazione, alfabetizzazione mediatica, competenza comunicativa, competenza mediatica, cittadinanza, metodi misti, disegno quasi-sperimentale.

INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad empieza en el momento en que empezamos a escribir. La palabra es lo que somos, es nuestra manera de entender y comprender el mundo. Es nuestra manera de llegar a los demás, de construir vínculos o destruirlos. Con la palabra podemos crear mundos e historias, y volverlas verdaderas, creíbles. “Es todo cuanto tenemos finalmente, las palabras, y es mejor que sean las apropiadas, con la puntuación en los lugares correctos para que puedan decir mejor lo que están destinadas a decir” (Carver, 2000, p.15). Pueden ser pronunciadas en distintos sentidos, contextos, tonos, pausas... o no dichas en absoluto. La cantidad de combinaciones son incontables, y así de inabarcables son los mundos que podemos imaginar y, al final, crear.

Una palabra, en el momento justo, y dicha de la manera correcta, puede cambiar el curso de la historia. Al menos de la historia de cada uno.

Las palabras influyen sobre nuestra manera de pensar y, por consiguiente, de actuar en el mundo (Vygotsky, 1992). Son nuestro espejo y espejo de cómo decidimos aparecer delante de los ojos de los demás. Cada uno de nosotros es las palabras que elige. Conocer su significado y saber cómo usarlas nos brinda un poder enorme. A lo mejor el más grande de todos.

No se puede hablar de palabras sin hablar de lengua.

Una lengua es el lugar desde el que se ve el mundo, donde se trazan los límites de nuestro pensar y sentir. Desde mi lengua se ve el mar. De mi lengua se escucha su rumor, como de la de otros se escuchará el del bosque o el silencio del desierto. Por eso la voz del mar fue la voz de nuestra inquietud (Vergílio Ferreira, 1998, pp. 83-84).

Tenían razón Ferreira y Godinho (1998): la lengua, al final, es sobre todo un lugar. Una casa por compartir o una frontera que hay que cruzar, un gueto en el cual encerrarse u otro lugar en el cual limitarse a pasar. Se puede pensar, por ejemplo, en los sonidos y en las palabras en las cuales vive nuestra identidad colectiva, lugares reales donde se arraiga el sentimiento de pertenencia a ese territorio del alma que llamamos “patria”. O las barreras, a menudo invisibles, que esos mismos sonidos y palabras levantan tanto dentro como fuera de nuestra ecúmene lingüística, transformando la distancia y la diferencia en exclusión. Sea cual sea la expresión, la lengua es principalmente una cuestión de espacio: físico, histórico y relacional. No solo portadora de una visión del mundo, sino también objeto de la mirada del mundo.

El plan lingüístico siempre es una importante tierra de comparación de las relaciones de fuerza entre los países comprometidos a luchar por la supremacía (política, económica, cultural, etc.), en específicas áreas geográficas. No se trata de una simple asociación por analogía o de una metáfora bonita: el espacio de una lengua, lo que ocupa materialmente en un territorio con sus hablante, como proyección de su espacio simbólico interior, es decir de los valores y de la cultura de los cuales es depositario, jamás es algo definitivo y estable, sino precisamente un lugar de contacto y de interferencia continuo, donde se encuentran y desencuentran factores e intereses diferentes (no solo lingüísticos), y como tal, un lugar fluido y potencialmente conflictivo.

La lengua proporciona un punto de vista sobre el mundo que cambia rápidamente y en continua transformación, y se puede considerar siempre más como guía para el estudio científico de una cultura. En cierto sentido, los esquemas culturales de una civilización se catalogan en el idioma que representa esa civilización. Es pura ilusión pensar que se puedan entender los rasgos de una cultura solo a través de la observación y sin el estudio del lenguaje, el cual permite que esos mismos rasgos sean significativos y comprensibles para toda la sociedad.

Al mismo tiempo, se puede afirmar que el lenguaje es como una guía de la realidad social y suele condicionar considerablemente todo nuestro pensamiento, de hecho, se considera exactamente el medio de expresión de la sociedad que lo utiliza. De hecho, es un engaño imaginar que sea posible adaptarse a la realidad sin el uso del idioma y que el idioma simplemente sea un medio involuntario para solucionar específicos problemas de comunicación o reflexión. El corazón de la cuestión es que el “mundo real” está construido, en gran medida inconscientemente, sobre las costumbres del idioma del grupo. Y, por lo visto, no existen dos lenguas suficientemente semejantes que se pueden considerar representativas de la misma realidad social; por consiguiente, sociedades diferentes viven en mundos distintos. No es el mismo mundo con otras etiquetas (Sapir & Whorf, 2017).

Por ejemplo, si hablamos de poesía, su comprensión se debe no solo al significado común que las palabras pueden tener, sino también a los aspectos sociales característicos de una entera comunidad. Incluso los actos de percepción relativamente sencillos están a la merced de los esquemas sociales intrínsecos en las “palabras”, mucho más de cuanto podríamos imaginar. Cada uno de nosotros ve, oye y hace todas las experiencias ajenas como las nuestras,

dado que los hábitos lingüísticos específicos de nuestra comunidad nos preparan automáticamente a cierto tipo de interpretación.

Se puede pensar en la lengua como la *guía simbólica de la cultura* (Sapir & Whorf, 2017). Según esta teoría, la lingüística es muy importante para el estudio de los fenómenos culturales, porque históricamente se difundieron en conexión con su terminología; por lo tanto, un estudio sobre la distribución de los términos culturalmente significativos puede contribuir a echar luz sobre la historia de las invenciones y de las ideas.

Las facilidades y las barreras lingüísticas tienen la máxima importancia, y hace falta estudiarlas en su interacción con muchos otros factores que ayudan o complican la transmisión de las ideas y de los esquemas comportamentales. La corrección del hablar, o lo que se puede definir el “estilo social” del hablar, supera el simple interés estético o gramatical. Peculiares modos de pronunciación, característicos circunloquios, formas del argot, terminologías profesionales de cualquier tipo son símbolos diferentes de los múltiples modos con que la sociedad está organizada y todos son fundamentales para la comprensión del desarrollo de los comportamientos individuales y sociales.

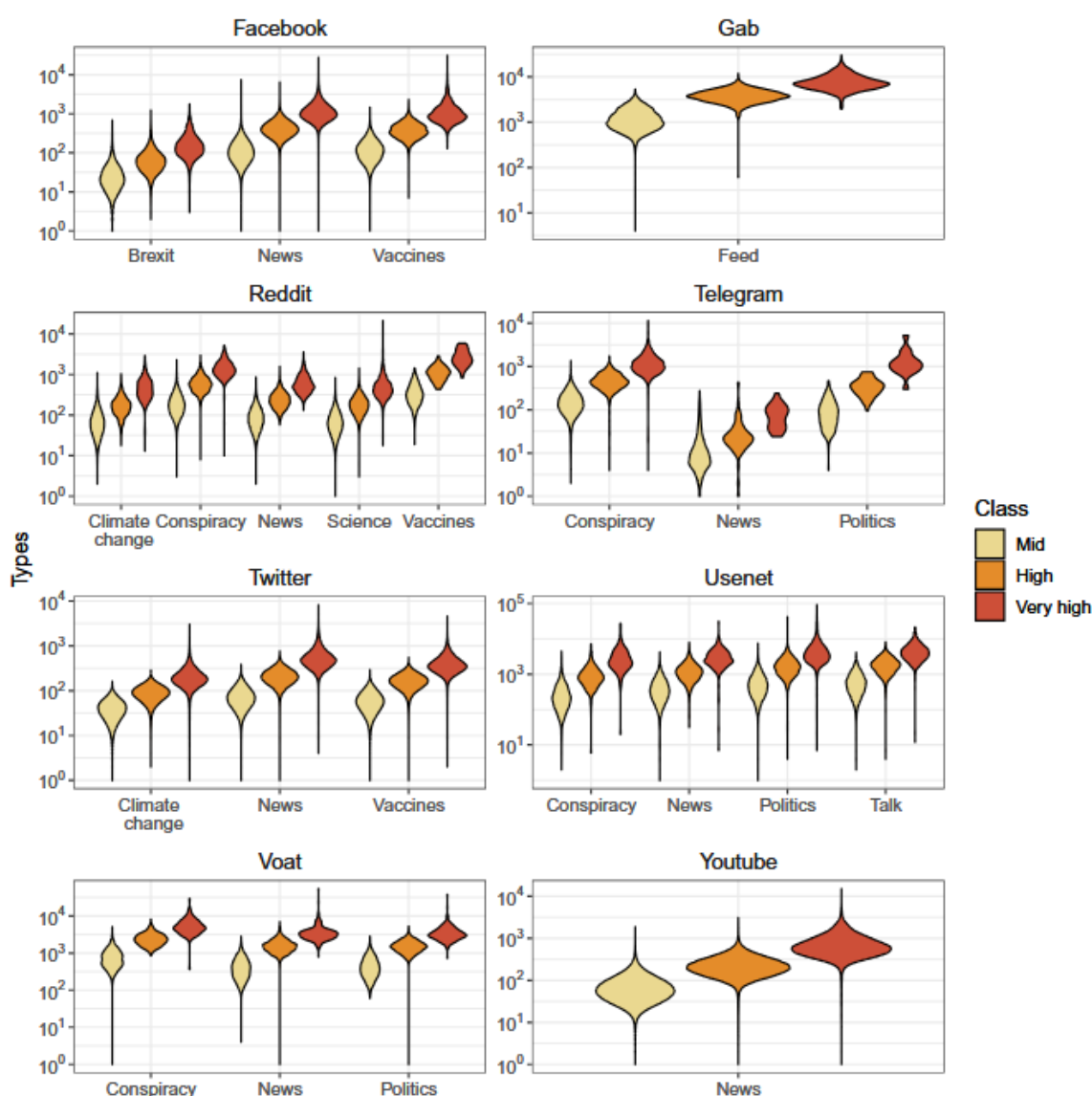
En general, la habilidad de comunicarse eficazmente y de contar con un vocabulario extenso y variado se han convertido en competencia esencial en la sociedad contemporánea, caracterizada por un rápido avance tecnológico y una creciente presencia de los medios digitales. En este escenario, el desarrollo de competencias comunicativas y mediáticas, identificadas como competencias clave del siglo XXI, es fundamental para alcanzar el éxito en los ámbitos personal y profesional.

En este contexto sociocultural actual, surgen nuevos desafíos educativos y la educación multimodal representa una respuesta adecuada, ya que integra enfoques de enseñanza tradicionales con recursos digitales. Este nuevo modelo crea un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible, que se adapta a una amplia variedad de estilos de aprendizaje. Además de facilitar el acceso a la información, la educación multimodal permite a los estudiantes interactuar con el contenido de múltiples formas, promoviendo un aprendizaje enriquecido y contribuyendo al desarrollo de un vocabulario amplio y de sólidas competencias comunicativas necesarias a los nuevos retos sociales.

La irrupción de los nuevos medios, en particular las redes sociales, en las últimas tres décadas ha generado transformaciones profundas en los modelos tradicionales de comunicación, dando lugar a formas de interacción caracterizadas por la inmediatez y la

brevedad de los mensajes. El objetivo primordial de estos nuevos formatos comunicativos es alcanzar a un gran número de receptores mediante enunciados breves, de alto impacto y fácil circulación. Para lograr este propósito, se ha observado una tendencia creciente hacia la simplificación del lenguaje y reducción de la complejidad lingüística, lo cual se está traduciendo en un empobrecimiento léxico progresivo. Según un estudio muy reciente (Di Marco et al., 2024), que examinó 300 millones de comentarios en inglés de plataformas como Facebook, Twitter, Reddit y YouTube, abarcando un período de 34 años, la longitud de los mensajes, el número de palabras únicas y la variedad léxica utilizada han ido disminuyendo constantemente en el tiempo.

Figura 1. Distribución de las palabras únicas utilizadas por los usuarios del estudio Di Marco et al., 2024.



A pesar de esto, se continúa introduciendo nuevas palabras a un ritmo constante, lo que sugiere que estos cambios están impulsados más por factores sociales y culturales que por las características específicas de las plataformas. Este fenómeno se atribuye a la necesidad de comunicarse de manera rápida y eficiente en entornos digitales, lo que ha llevado a la adopción de un lenguaje más directo y menos elaborado. Aunque esta simplificación puede facilitar la comunicación y es el reflejo de las nuevas formas de interacción social y tecnológica, también plantea preocupaciones sobre el empobrecimiento del lenguaje y la pérdida de matices expresivos. Esta economía del lenguaje, el uso masivo de elementos visuales como los emoticonos, emoji y memes son tendencias universales y reducen el esfuerzo para seleccionar los vocablos más adecuados al contexto, y esto incide en la riqueza del discurso y en la capacidad de elaborar mensajes con mayor profundidad semántica (Palacio-Cruz, 2010; La Orden-Tovar, 2020).

Vivimos en una época marcada por una transformación radical de las formas de comunicación, de los modos de interacción social y del acceso al conocimiento. La irrupción de la pandemia de COVID-19 no solo aceleró la digitalización de todos los aspectos de la vida cotidiana, sino que también dejó expuestas una serie de fragilidades estructurales en los procesos educativos y en el desarrollo de las competencias lingüísticas, emocionales y cognitivas de los adolescentes. En este contexto, el PISA a nivel internacional y también otros programas nacionales como el INVALSI en Italia y el INEE en España advierten que un buen porcentaje de la población juvenil posee las competencias mínimas de comprensión lectora y de razonamiento lógico-matemático necesarias para desenvolverse adecuadamente en la vida social contemporánea. En todo el mundo, uno de los resultados más preocupantes es el mismo: los adolescentes no comprenden lo que leen, y una de las consecuencias inmediatas es la pobreza lingüística. Este empobrecimiento del léxico repercute directamente en su capacidad de interpretar el mundo, de construir pensamiento crítico y de expresar emociones con precisión. La escuela, por sí sola, no puede sustraerse a las presiones que ejerce el clima global, dominado por la lógica de la inmediatez, la velocidad y la simplificación. En la actualidad, la renovación tecnológica y el consumo dictan las normas: lo inmediato se convierte en norma, lo complejo se reduce a lo mínimo comprensible y lo emocional se banaliza. Vivimos en la civilización del hiperinstante, donde impera la lógica del “lo quiero ahora y aquí”, y donde el placer se asocia a lo efímero. Esta mutación cultural ha transformado también el lenguaje, que emerge como un eje clave. Un léxico amplio y preciso no solo permite una mejor representación de la realidad —aunque esta siempre sea interpretada—, sino que facilita una

comunicación más eficaz, reduce malentendidos y ambigüedades, y refuerza la posibilidad de expresar de forma genuina la identidad individual y colectiva. Así, el lenguaje se convierte en un instrumento esencial para la transmisión de la cultura y la construcción de vínculos sociales significativos. Su empobrecimiento compromete directamente el conocimiento colectivo y la cohesión cultural.

Desde una perspectiva filosófica, pedagógica y psicológica, la pobreza de palabras puede implicar también una pobreza vital. El lenguaje no solo sirve para comunicarnos, sino que es el vehículo fundamental del pensamiento (Vygotsky, 1992). Cuanto más rico es nuestro vocabulario, más matices podemos captar, más conceptos podemos articular y más compleja puede ser nuestra reflexión. Si no se poseen palabras para nombrar una emoción, una intuición o una experiencia, esas vivencias quedan en un plano confuso, borroso o incluso reprimido. Como decía Wittgenstein (1922) "Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo". Además, el lenguaje es también portador de cultura, memoria, valores y saberes colectivos. Cuando se empobrece, se reduce la posibilidad de acceder críticamente a la historia, a la literatura, a la ética, y a otras formas de pensamiento que han estructurado la convivencia humana. Un vocabulario limitado puede traducirse, en última instancia, en una ciudadanía pasiva y manipulable, sin herramientas para interpretar el discurso público o participar activamente en la vida democrática.

En conclusión, la riqueza o pobreza de palabras no son simplemente una cuestión técnica o académica, sino una cuestión existencial. Implica una limitación para pensar, sentir, crear y relacionarse. Por eso, educar en el lenguaje —y no solo en su forma, sino en su riqueza, profundidad y poder— es una tarea urgente, ética y cultural en la época digital. A continuación, un ejemplo de cómo ha cambiado el lenguaje y la capacidad expresiva a lo largo de unas décadas:



En este marco, el podcast emerge como un fenómeno moderno que combina diversas modalidades de expresión (voz, música, efectos sonoros y narrativa) y una herramienta perfecta para responder a todas estas nuevas exigencias. Este texto multimodal no solo enriquece la experiencia auditiva, sino que también desafía las convenciones tradicionales de la comunicación escrita. Al explorar cómo los podcasts pueden desarrollar la competencia comunicativa y mediática, nos adentramos en un terreno donde la palabra hablada no solo informa, sino que también forma opiniones y conecta comunidades globales.

Este estudio se sitúa en el cruce de la lingüística aplicada y los estudios mediáticos, investigando cómo los podcasts ofrecen nuevas oportunidades para aprender y practicar el lenguaje, explorar identidades culturales y desarrollar habilidades críticas de análisis y expresión. A través de un proyecto educativo, teórico y práctico, se examinará cómo diferentes podcasts facilitan el aprendizaje interactivo, promueven la competencia comunicativa y mediática en entornos diferentes. El estudio se llevó a cabo en Chile en el marco de una estancia doctoral de larga duración, con el objetivo de desarrollar una primera fase de investigación en profundidad. Esta elección estratégica podría permitir, en una etapa posterior, diseñar un estudio comparado que incluya también contextos europeos, como por ejemplo los de España e Italia, y así enriquecer el análisis desde una perspectiva transnacional.

Finalmente, este trabajo busca no solo entender el impacto del podcast como un texto multimodal, sino también reflexionar sobre su potencial para transformar la enseñanza y el aprendizaje en la era digital. En un mundo donde las palabras nunca son neutrales y el lenguaje es un medio poderoso de interacción social y cultural, utilizar el podcast como una herramienta educativa significa explorar nuevas fronteras en la educación lingüística, mediática y de competencia ciudadana contemporánea.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Desafíos educativos de la competencia comunicativa de la era digital

*La cuestión del lenguaje es demasiado importante y penetrante
para ser prerrogativa solo de los expertos lingüistas*

Tullio De Mauro

1.1. Saber leer y escribir

Con el descubrimiento de la escritura alfabética, sobre el final del segundo milenio a.C, leer y escribir ha sido mucho más fácil. No solo sacerdotes y escribas, sino también artesanos, operadores, agricultores pudieron aprender el arte de escribir. Una parte de la gente, en cada población, de generación en generación, hizo amplio uso del alfabeto. La escritura permitió fijar cuentos, historias, leyes, informaciones técnicas, observaciones científicas y sugerencias en los textos escritos. Desde la zona del Sinaí, el arte de escribir pasó a los fenicios y estos lo difundieron por el Mediterráneo, en particular lo pasaron a los griegos. Y de estos últimos, romanos y etruscos tomaron el propio alfabeto.

Mil años después de la invención, el alfabeto estaba muy difundido en toda Europa y Asia, aunque en grupos restringidos. Sin embargo, su marcha siguió con enorme lentitud y hace cuatro, cinco generaciones, el conocimiento y la práctica de la escritura eran comunes entre las poblaciones de religión cristiana que se sublevaron contra la Iglesia de Roma desde el siglo XVI, es decir entre los protestantes, los cuales en aquella época vivían en el norte y centro de Europa y en los países de habla inglesa. Pero en otros lugares, también en Europa, a una gran cantidad de personas se las mantenía por los grupos directivos en condiciones tales de manera que no aprendiera a utilizar el alfabeto. La mayoría era efectivamente analfabeta. Esta condición era aún más frecuente en África, Asia, América española y portuguesa. Es decir, hace cien años los analfabetos eran la inmensa mayoría de la humanidad. Luego las cosas cambiaron.

En 1848 Karl Marx y Friedrich Engels escribieron el “Manifiesto del Partido Comunista” que terminaba con la indicación de 10 propuestas que proletarios y comunistas tenían que seguir y debían comprometerse para que pudieran difundirse entre los países más avanzados, con el objetivo de vencer el predominio de las clases burguesas hasta entonces predominantes; de hecho, la décima propuesta trata de educación pública y gratuita para todos

los niños. Durante el siglo XIX, la difusión del movimiento socialista y comunista llevó a la difusión de las competencias lectoescritoras entre las clases hasta ahora ignorantes. En este siglo, las grandes revoluciones socialistas vincularon su suerte a las grandes campañas de alfabetización de centenares de millones de mujeres y hombres. Delante de esta enorme presión popular, también fuera de los países protestantes, los grupos dominantes tuvieron que renunciar a su tradicional y casi exclusivo privilegio a la escritura. Además, la naturaleza propia de la producción industrial sugería a los dueños difundir entre los trabajadores algunas mínimas capacidades de lectura y escritura. Sin embargo, el camino ha sido y es todavía muy lento.

El analfabetismo aún domina en el mundo (De Mauro, 2016).

En las últimas décadas, hemos observado un progreso continuo en materia de alfabetización, y efectivamente, hoy en día, mundialmente, en pleno siglo XXI, 773 millones entre jóvenes y adultos (casi el 10% de la población del planeta) no han alcanzado el nivel básico de alfabetización necesaria según las indicaciones de los organismos supranacionales como la UNESCO¹, y más de 617 millones de niños y adolescentes se encuentran debajo de los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas. La crisis sanitaria de estos últimos años ha empeorado los problemas existentes en materia de alfabetización y ha generado nuevas y graves repercusiones en la escolarización y en las oportunidades de aprendizaje que tendrán impacto a lo largo de la vida, sobre todo para aquellos jóvenes y adultos que ya en la actualidad tienen poca o ninguna capacidad lectoescritora (PISA 2022; UNESCO, 2020). Acaeció delante de los ojos de todo el mundo: desde el comienzo de la pandemia, se cerraron escuelas en más de 190 países, eso se tradujo en la interrupción de la educación del 91% de la población estudiantil mundial, es decir casi 160 millones de individuos².

En la actualidad, los países más alfabetizados se encuentran en Asia Central, Europa, América del Norte, Asia del Este y del Sudeste, mientras que los menos alfabetizados están en África subsahariana y Asia del sur; en una posición intermedia se hallan Norte de África, América Latina, los países del Caribe y de Asia occidental.

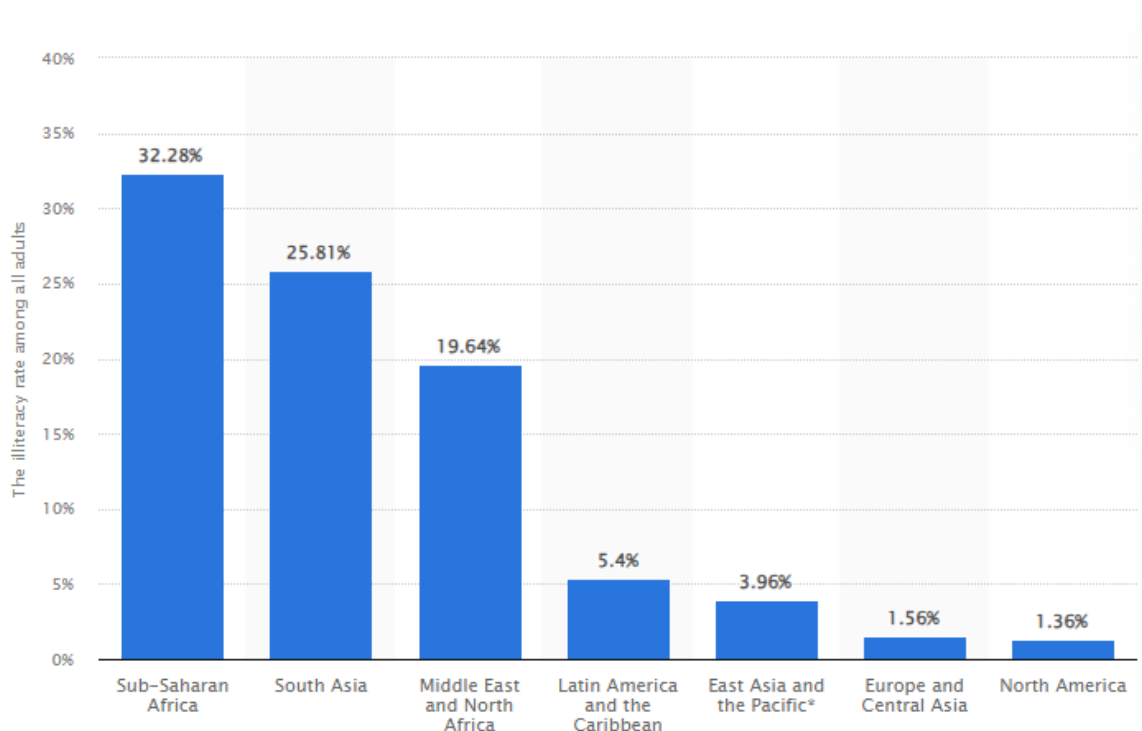
El índice de alfabetización de los adultos de 20 países está por debajo de 50% (UNESCO, 2020), precisamente en Afganistán, Benín, Burkina Faso, Chad, Comoras, Costa de Marfil, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití, Irak, Liberia, Malí, Mauritania, Níger, República Centroafricana, Senegal, Sierra Leona y Sudán del Sur. Otro dato relevante

¹ <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy>

² <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

vinculado a estos países es que dos individuos sobre tres que no alcanzan a leer y escribir son mujeres.

Figura 2. Población adulta analfabeta por regiones en 2023.



Nota. Fuente Statista 2024.

Según la UNESCO, en los últimos 50 años las tasas de alfabetización de jóvenes y de mujeres han mejorado, todavía no son perfectas, por eso propone que deben reformularse políticas, planes y programas sobre todo a la luz de la crisis educativa que se generó a raíz de la reciente pandemia.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 de la ONU quiere garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, además de promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y para todos aquellos países que se esfuerzan de alcanzarlo se hacen necesarias las estadísticas, porque así es posible orientar iniciativas y medir mejor los resultados.

En relación con la alfabetización, los indicadores específicos de la UNESCO son los siguientes³:

³ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784_spa

4.4.2. Porcentaje de jóvenes y adultos que han alcanzado un nivel mínimo de competencia en el área de alfabetismo digital;

4.6.1 Garantizar que todos los jóvenes, y al menos un porcentaje sustancial de los adultos (hombres y mujeres), tengan competencias lectoescritora y matemáticas dentro de 2030;

4.6.2. Porcentaje de alfabetización para los jóvenes y los adultos.

A pesar de que muchos países elaboran pruebas para medir las competencias claves de los alumnos, como la lectura y el cálculo, hoy día, sigue siendo escasa y muy fragmentada la información disponible para orientar la formulación de políticas dirigidas a este ámbito. El Instituto de Estadística de la UNESCO, por lo tanto, ha creado una base de datos de evaluación del aprendizaje, ofreciendo más información sobre pruebas públicas y evaluaciones nacionales que se llevan a cabo a nivel internacional⁴.

Según la UNESCO, el analfabetismo (*illiteracy*) se refiere a

aquellas personas que no saben leer ni escribir. Se mide en función de la incapacidad de comprender un enunciado breve y sencillo sobre la vida cotidiana. Generalmente, la alfabetización abarca también la aritmética y la medición puede incorporar una simple evaluación de la habilidad aritmética. El analfabetismo debería distinguirse del incumplimiento de los niveles mínimos de competencia en alfabetización funcional⁵.

Cuanto mayor sea la población analfabeta de un país, mayor será la necesidad de ampliar los programas de educación primaria y alfabetización de adultos. Cuando se desagrega por ubicaciones geográficas, puede identificarse las áreas que necesitan más esfuerzos de alfabetización, y se pueden establecer políticas para orientar dichos esfuerzos a grupos de población prioritarios de un género y grupo de edad en particular. Algunos países aplican definiciones y criterios para la medición de la alfabetización que son diferentes de los estándares internacionales o equiparan a las personas sin escolaridad con analfabetos, o cambian las definiciones entre censos. Algunas evaluaciones de la alfabetización también pueden depender de la autoevaluación, posiblemente reduciendo la precisión. En países donde casi todos los individuos han completado la educación básica, la tasa de alfabetización

⁴ <http://bit.ly/database-learning-assessments-UNESCO>

⁵ <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/adult-illiterate-population>

proporciona información limitada sobre la variación de las habilidades de alfabetización en la población.

Según cifras de 2023, del Instituto de Estadísticas de la Unesco, casi el 90% de los hombres mayores de 15 años alcanzan el nivel suficiente de alfabetización, contra el 84% de las mujeres⁶, mientras las analfabetas en el mundo son 773 millones (287 millones hombres y 484 mujeres). Entre los mayores de 65 años sin competencia lectoescritora, las mujeres son el 71%, en la franja de edad 24 y 65 años sumaban 62%, y entre los jóvenes de 15 a 24 años son el 55%. Dado el hecho de que la investigación se desarrolla en Chile, se considera importante conocer la situación actual. Según los últimos datos disponibles de la UNESCO (2024), Chile, en el 59º puesto del ranking mundial de tasa de alfabetización, registra el 97,16%, respectivamente 97,19% hombres y 97,12% mujeres.

Tabla 1. Tasa de alfabetización en Chile en 2024.					
Total adultos	Hombres	Mujeres	Total jóvenes	Jóvenes hombres	Jóvenes mujeres
97,16%	97,19%	97,12%	99,31%	99,14%	99,48%

Nota. Por jóvenes se entienden individuos de 15 a 24 años.

Con respecto a los ODS de la ONU, en particular los indicadores 4.6.1 y 4.6.2, es decir el porcentaje de alfabetización para los adultos y los jóvenes, es posible darse cuenta tanto de la situación actual en el mundo cuanto de las situaciones más específicas de Chile. Los datos considerados se refieren a 2024 (UNESCO), a los siguientes 4 grupos de edad: jóvenes de 15 a 24 años, adultos (mayores de 15 años), la población de 25 a 64 años y, en fin, la población mayor de 65 años.

Tabla 2. Tasa de alfabetización promedio mundial vs Chile.		
Franjas de edad	Mundo	Chile
15-24	92,73	99,31%
15+	87,01%	97,16%
25-64	86,80%	98,15%
65+	77,92%	91,75%

Nota. Datos UNESCO 2024.

⁶ Esta tesis se empezó a escribir en 2021 y los datos de la época del nivel suficiente de alfabetización eran: 90% varones y 83% mujeres.

1.2. Comunicándonos con las palabras

La evaluación de procesos psicológicos complejos, como aquellos relacionados con el lenguaje, el pensamiento, la lectura y la comprensión, resulta de primera importancia en el plano pedagógico como en el de la salud (física y psicológica). Una correcta evaluación depende, en gran medida, del diseño apropiado de las tareas experimentales que se van desarrollando en la actualidad. Por consiguiente, es importante tener en cuenta para su construcción, las variables críticas que afectan el proceso en análisis.

Hoy en día en el mundo existen 7.164 idiomas vivos.

Figura 3. Mapa de los 7.164 idiomas hablados en el mundo en 2024.



Nota. La figura muestra la localización de todos los idiomas hablados en el mundo en 2024. Fuente: Ethnologue.

De forma oficial el español está reconocido como la segunda lengua más extendida del mundo. Se estima que el número de personas que hablan español con competencia nativa es superior a los 485 millones y que otros 74 millones de personas no nativas en el mundo hablan español⁷. Según Ethnologue (2024)⁸, los idiomas con más hablantes nativos en el mundo en 2024 son el chino (940 millones)⁹, el español (485 millones), el inglés (380 millones)¹⁰ y el

⁷ En 2021 eran 471 millones de nativos y 71 millones de hispanohablantes no nativos. En 2 años creció 14 millones de nativos y 4 millones más de no nativos.

⁸ <https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>

⁹ En 2021 eran 921 millones.

¹⁰ En 2021 eran 370 millones.

hindi (345 millones)¹¹. Sin embargo, los idiomas no son hablados solo por los nativos, a estos hay que sumar también los no nativos. Por lo tanto, en 2021, los idiomas más hablados del mundo, sin distinción entre nativos y no nativos (Ethnologue, 2024)¹², son los siguientes: inglés (1,456 billones), chino (1.138 billones), hindi (610 millones), español (559 millones), francés (309 millones), árabe estándar (274 millones), bengalí (272 millones), portugués (263 millones), ruso (255 millones), y urdu (231 millones)¹³.

Entre los aspectos que más llaman la atención, no solo de los expertos, se encuentra la cuestión de cuántas son las palabras de que dispone una lengua y, por consiguiente, si existe una lengua más rica en palabras que otra.

El tema no es insignificante, porque si consideramos que el lenguaje refleja conceptualmente la realidad, una mayor riqueza léxica equivaldría a una realidad más rica y, en consecuencia, a una mayor capacidad comunicativa (Chomsky & Gallego, 2020; Cepeda Guerra et al., 2023; Gómez-Devís, 2023; Riffo et al., 2011, 2014; Sapir & Whorf, 2017; Urzúa et al., 2006; Wittgenstein, 1922). Si una lengua dispone de más palabras que otra significa que sus hablantes podrían manejar más conceptos. Por ejemplo, decir “ir de compras” es típico de la realidad de una sociedad consumista, en la cual abundan los productos y hace falta dinero para practicar esa actividad. Difícilmente podríamos imaginar “ir de compras” en una sociedad primitiva o en un país en desarrollo económico. Otro ejemplo es el término “paella”, que no existe en muchas lenguas, ya que este plato no existe en las sociedades que las hablan. En conclusión, si no existe una palabra, no existe el concepto y no existe la realidad (Cantos-Gómez & Sánchez-Pérez, 2011).

En general, lo afirmado vale para todas las lenguas, aún más para las lenguas tan extendidas dentro de las cuales hay muchas variantes dialectales. De hecho, es prácticamente imposible declarar cuantas palabras las conforman, sobre todo si a esto se une que todas las lenguas vivas evolucionan continuamente. No es realista pretender definir con exactitud el número de palabras de una lengua, porque, dicho de otro modo, significaría conocer con precisión el número de conceptos que los hablantes manejan en la comunicación dentro de su comunidad.

¹¹ En 2021 eran 342 millones.

¹² <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>

¹³ En 2021 eran: inglés (1,348 billones), chino (1.120 billones), hindi (600 millones), español (543 millones), árabe estándar (274 millones), bengalí (268 millones), francés (267 millones), ruso (258 millones), portugués (258 millones) y urdu (230 millones).

Con objeto de no dejar dudas, se considera importante hacer algunas aclaraciones con respecto al uso de los términos “vocabulario” y “léxico” que se van a utilizar a lo largo de todo el estudio.

Las palabras “Léxico” y “vocabulario” son intercambiables, si bien “léxico” hace referencia al sistema (*langue*¹⁴) y “vocabulario” al sistema (*parole*¹⁵) (Saussure, 2008).

En este trabajo se usarán indistintamente ambos términos para indicar al concepto general de “vocabulario”.

1.2.1. Los vocabularios básicos español e italiano

De acuerdo con la 23.^a edición del Diccionario *de la Lengua Española* (DLE) de la Real Academia Española (RAE), el principal diccionario de la lengua española que se publicó en octubre de 2014, el español tiene alrededor de 93.000 lemas. Guarda el léxico general utilizado en España y en los países hispanicos.

En la actualidad, con respecto a la lengua italiana, el principal diccionario con alrededor de 500.000 entradas es el *Grande Dizionario Hoepli italiano*, actualizado en 2015. Conforme a los datos de Ethnologue, el idioma italiano ocupa el 21º lugar en la lista de las lenguas más habladas en el mundo: casi 60 millones de nativos y más de 3 millones en el mundo hablan italiano como L2.

El de los diccionarios es un tema muy controvertido, en particular porque el único modo para medir el número de lemas de una lengua es posible solo a través de los diccionarios académicos (como por ejemplo el diccionario de la RAE para el español), que no reúnen todo el lenguaje utilizado. En algunos casos, como el *Oxford Dictionary* o el *Grande Dizionario Hoepli Italiano*, recogen además de los idiomas actuales, también palabras obsoletas, técnicas y neologismos todavía utilizados.

Con respecto al español, en consideración de las características del *Oxford Dictionary* y *Grande Dizionario Hoepli Italiano*, se podría hacer una reflexión de este tipo: a las 93.000 entradas del Diccionario de uso de la Lengua Española de la RAE se podrían añadir las 150.000 palabras del diccionario histórico y las 60.000 del diccionario de americanismos (cifra

¹⁴ Con “*Parole*” (término francés) se entiende “el habla”, es decir lo que hacemos al hablar. “Es el acto del individuo que realiza su facultad de lenguaje por medio de la convención social que es la lengua” (Saussure, 2008).

¹⁵ Con “*Langue*” (término francés) se entiende “la lengua”. “Es un sistema de signos en donde cada elemento está distribuido y organizado para accionar en forma unificada” (Saussure, 2008).

aproximativa sin repeticiones). Según José Antonio Pascual, vicedirector de la RAE, estos tres diccionarios juntos suman más de 300.000 lemas. Normalmente, se suele estimar el léxico de una lengua añadiendo un 30% al de los diccionarios (Manrique-Sabogal, 2010).

Cabe destacar que la realidad es mucho más complicada, porque en los diccionarios no están incluidas las diferentes formas de una misma palabra y los neologismos, que normalmente suelen tardar varios años en incluirse en los diccionarios oficiales. En efecto, una de las principales causas de la inexactitud de los diccionarios reside en la constante evolución de las lenguas vivas, fenómeno que permite la creación de nuevas voces y palabras, y que conlleva automáticamente la imposibilidad de establecer de forma exacta cuántas palabras tiene una lengua; por lo tanto, como se ha demostrado en la reflexión anterior, se podría solo aproximar para tener una idea general. Además, al abordar tal cuestión es fundamental entender que, al igual que ocurre en todos los idiomas, el español y el italiano tienen un sinnúmero de palabras arcaicas o inusuales que, de hecho, no están presentes en los vocabularios de uso común de un hablante medio. Ciertamente, incluso aquellos que hablan estos idiomas con fluidez solo utilizan un porcentaje relativamente pequeño en comparación con el total de palabras indicadas por cada vocabulario.

Vocabulario personal significa la cantidad de palabras que una persona tiene y utiliza, e incrementarlo es una parte fundamental del aprendizaje (sean nativos o no), y su adquisición (como L1 o L2) es un proceso muy complejo. De su tamaño depende en gran medida el grado de competencia comunicativa de un sujeto, tanto en su vertiente activa (expresión) como pasiva (comprensión) (Santiago-Campión, 2005). Por lo tanto, en primer lugar, hay que distinguir entre vocabulario activo (lo que se usa) y vocabulario pasivo (lo que se conoce).

Con “vocabulario activo” se entiende el vocabulario que una persona comprende fácilmente y que es capaz de utilizar cuándo lo necesita y sin problema; mientras, con “vocabulario pasivo” nos referimos al vocabulario que una persona entiende sin ayuda o con muy poca, pero que no es capaz de utilizar autónomamente. Por consiguiente, en general, el tipo de vocabulario más amplio siempre es el pasivo. Asimismo, es lógico deducir que difícilmente las palabras no almacenadas en el vocabulario pasivo formarán parte del activo. El activo funciona solo si existe el pasivo.

En el aprendizaje de vocabulario, hay que tener en cuenta los aspectos cuantitativos de las palabras, el número de términos que un individuo debería poseer para poder mejorar su competencia comunicativa y qué tipo de vocabulario se puede aprender y, por eso, ampliar y

mejorar. Desde un punto de vista técnico se distinguen los siguientes tipos: básico, de alta frecuencia, de baja frecuencia, especializado. Desde nuestro interés, los primeros tres:

- Básico: formado por aquellas palabras que se consideran más comunes en la lengua. Normalmente estas palabras vienen organizadas por orden de frecuencia, por orden alfabético o siguiendo una secuencia temática.
- Alta frecuencia: se refiere a la frecuencia de aparición de una palabra. Estas palabras ocurren más en situaciones en las cuales se utiliza un lenguaje bien consolidado e influyen fuertemente el habla y la lectura, y se caracterizan también para tener significados múltiples. Son fundamentales para la comprensión lectora y auditiva, y proporcionan el primer recurso para hablar y escribir y, por consiguiente, aumentan el vocabulario descriptivo, es decir las palabras que permiten que una persona describa conceptos en detalle;
- Baja frecuencia: indica un dominio específico. Se aprenden estas palabras cuando se presenta una necesidad determinada (escuela, aficiones, trabajos, zonas geográficas, tecnología, etcétera).

Alameda y Cuetos (1995), en su estudio, recopilaron una base de datos de 2 millones de palabras; más tarde otro trabajo (Sebastián et al., 2000) alcanzó los 5 millones y, en tiempos más recientes, tal número ha aumentado, como por ejemplo en el diccionario de frecuencias del español (Davies, 2006), el cual utiliza un corpus lingüístico de aproximadamente 20 millones de palabras.

Si bien 470 millones de personas en el mundo hablan español, se considera importante observar que son escasos los estudios de frecuencia para este idioma, y los que existen presentan limitaciones para ser usados en otro país que no sea el de procedencia. En el caso de los estudios sobre las características y propiedades del léxico con relación al español destacan varios problemas. El más significativo radica en las diferencias lingüísticas que surgen entre el lugar de donde se puede realizar el estudio y el lugar donde se utilizarán sus resultados (Pereyra et al., 2018), ya que el mundo de habla hispana abarca 21 países.

Cuando hablamos de la lengua española hacemos referencia a un vocabulario básico de 500.000 palabras extraídas del periodismo, la literatura dramática, la literatura narrativa, la literatura ensayística y la literatura técnica. Desde este universo se llega al índice de uso de las palabras, que se obtiene mediante la ponderación de la dispersión de cada palabra (su presencia o aparición en un mayor o menor número de mundos) por su frecuencia. De esta manera, para

que una palabra sea incluida en los listados se requiere que tenga una determinada frecuencia mínima y una determinada dispersión (Alba-Ovalle, 1996).

A ese respecto se podría también leer el concepto en términos matemáticos:

Tabla 3. Deducción del Índice de uso de las palabras (IUP) en términos matemáticos.

$$IUP = \frac{d \cdot f}{n^{palabras}}$$

Nota. Lectura de la fórmula matemática: d es la dispersión (factor de ponderación comprendido entre 1 y 5); f es la frecuencia ($\leq n^{palabras}$); $n^{palabras}$ es el número del universo de las palabras¹⁶. Elaboración personal.

A pesar de la abundancia de los vocabularios básicos que existen, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre el número de palabras que se consideran realmente fundamentales. Gracias a los procedimientos estadísticos, se ha llegado a la determinación de las 5.000 unidades léxicas diferentes de mayor índice de uso (Alba-Ovalle, 1996). Otros autores, como Fajardo-Aguirre (1991) o Heupel (1977), reducen a 2.000 las unidades básicas, la cifra más comúnmente aceptada por la comunidad científica, y a estas se suele añadir otro conjunto de 2.000 que siguen en frecuencia, como complemento. De hecho, según algunos vocabularios básicos, el conocimiento de esas 4.000 palabras garantizaría pedagógicamente la comprensión del 80% de un texto "ideal" (nivel intermedio). Por otro lado, reflexionando en términos estadísticos, cabe señalar que con el conocimiento de un número tan escaso de palabras no se llegaría a entender el 50% de un texto o de un discurso oral, porque en realidad un alto porcentaje de esa cifra indicada se refiere a aquellas palabras que sirven para estructurar el discurso, y que tienen un significado más gramatical que léxico: básicamente son artículos, pronombres, preposiciones y conjunciones (Fajardo-Aguirre, 1991). Por ende, hasta qué punto esos porcentajes nos aseguran entender lo que escuchamos o leemos no se pueden considerar reglas exactas, van consideradas como líneas maestras.

En general, todos los estudios sobre el léxico son mayormente cuantitativos y se hacen al tanteo según el objetivo que se persigue, precisamente por la amplitud del número de palabras que existen, y muestran cómo el número de vocablos que se utilizan frecuentemente en una lengua X oscila entre los 1000 y los 2000 lemas. Este es un indicador muy apreciable

¹⁶ Se leería así: el índice de uso de las palabras es igual a la dispersión de cada palabra por la frecuencia sobre el número del universo de las palabras. El índice es directamente proporcional a la frecuencia y a la dispersión. Al crecer la frecuencia, va a crecer también el índice. Es inversamente proporcional al número del universo de las palabras. Al crecer el universo, el índice disminuye.

de las características de uso de las lenguas en términos genéricos y, además, del modo en que opera la memoria humana (Lara et al., 1980).

Para el idioma español, la mayoría de los corpus existentes disponibles están dirigidos a la población adulta y se basan en datos recolectados mayormente para la variedad ibérica. Hasta la mitad de los años 90 se utilizó la base compilada por Juilland y Chang-Rodriguez (1964), hasta la publicación del *Diccionario de frecuencia de las unidades lingüísticas del español*, que recolecta hasta 2 millones de palabras provenientes de diversos tipos de textos escritos divulgados entre 1978 y 1995 (Alameda & Cuetos, 1995). Por otro lado, en el año 2000 se empezó a utilizar otra herramienta, el LEXESP, compilada por Sebastián-Gallés, Carreiras, Cuetos y Martí (2000), que ampliaba la base de Alameda y Cuetos, y, además, agregaba otros índices relevantes. A continuación, en 2005 se hizo una aplicación más, denominada Buscapalabras (B-pal) (Davis & Perea, 2005), precisamente la versión en español de N-whatch (Davis, 2005), que retomaba la base de datos del LEXESP e incorporaba más variables lingüísticas y psicolingüísticas. En 2013, en fin, el Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL) creó el diccionario EsPAL¹⁷ (Duchon et al., 2013), basado en un conjunto de 300 millones de palabras escritas y de 460 millones de subtítulos, y por primera vez se incluyen características como la frecuencia, la estructura y vecindad ortográfica, la estructura fonológica, y la imaginabilidad.

En general, los vocabularios contienen cientos de miles de palabras que nadie, aunque culto, puede dominar una cantidad tan amplia.

Con respecto al vocabulario básico del italiano, los lingüistas concuerdan con que contiene alrededor de 7.000 palabras utilizadas diariamente y necesarias para hacerse entender en situaciones de comunicación comunes. Este grupo se puede dividir en tres partes: las palabras fundamentales comprenden aproximadamente 2.000 palabras; las palabras de alto uso aproximadamente 3.000 palabras y las palabras de alta disponibilidad aproximadamente 2.500 palabras. El escritor italiano Giuseppe Baretta, en el prólogo de “Easy Phraseology”, una colección de diálogos observaba que había insertado en los textos unas 10.000 palabras necesarias a un nativo para que los demás pudieran entenderlo en la mayoría de las situaciones comunicativas (Baretta, 2010).

¹⁷ <https://www.bcbl.eu/databases/espal/wordidx.php>

Según las reglas básica lexicográficas, para delimitar el vocabulario básico es necesario poseer un vocabulario de frecuencia que ordena los lemas sobre la base de su presencia en un corpus de referencia. Para el italiano la primera herramienta de este tipo ha sido el LIF (Léxico de Frecuencia del italiano contemporáneo), basado en aproximadamente 500.000 palabras extraídas por textos escritos de vario tipo. A principio de los '90, fue publicado el LIP (Léxico de frecuencia del italiano hablado), también basado en aproximadamente 500.000 palabras obtenidas a partir de varios tipos de producción oral. De esa forma se pudieron identificar dos componentes del vocabulario básico, es decir, el vocabulario fundamental y el de alto uso. Entre las primeras palabras de alta frecuencia encontramos las palabras gramaticales: artículos, adverbios, conjunciones, etc. Luego, siempre con respecto al vocabulario básico, encontramos las palabras diarias.

A un nivel intermedio, entre vocabulario básico y vocabulario extendido, se encuentra el vocabulario común con aproximadamente 45.000 palabras. Sumándole el básico se obtiene el vocabulario corriente (sobre 50.000 palabras), es decir esos términos conocidos por cualquier persona y que se utilizan y entienden sin importar la profesión (De Mauro, 1999). El vocabulario corriente, aproximadamente, consta del 20% del vocabulario extendido, formado por 200.000 voces, al cual pertenecen términos técnicos, regionalismos, del dialecto, de uso literario y áulicos.

Es posible contestar a la siguiente pregunta ¿Cuántas palabras utilizan de verdad los hablantes de español y de italiano?

El vocabulario pasivo de una persona con formación académica media está entre 15.000 y 30.000 palabras, de las cuales de 6.000 a 10.000 aproximadamente forman parte del vocabulario activo, con muchas diferencias entre persona y persona, y también entre las culturas. Es imposible estimar con exactitud una cifra para estos dos tipos de vocabulario que cada ser humano gestiona de forma totalmente inconsciente.

Hasta la actualidad, los diccionarios se reconocen como herramientas fiables respecto a los recursos léxicos de un idioma en cada momento histórico. Hoy en día, la capacidad y velocidad de procesamiento ofrecidas por los ordenadores mejoran la fiabilidad y precisión de las obras lexicográficas (Cantos-Gómez & Sánchez-Pérez, 2011), pero aún no se ha logrado superar las obras lexicográficas tradicionales, debido a la amplitud y complejidad del tipo de trabajo que haría falta desarrollar, es decir, recopilar fiablemente la producción lingüística

dispersa en la red, sistematizarla, catalogarla, analizarla y definir los términos realmente utilizados y los sentidos atribuidos a cada uno de ellos.

Para las lenguas de nuestro ámbito cultural, se estima que el vocabulario mínimo personal estaría alrededor de las 2.000 palabras (entre activo y pasivo), por lo tanto, quien conoce menos de ese número de palabras se define “casi analfabeto”, ya sea en la lengua escrita como en la oral. Sería una persona incapaz de comunicarse adecuadamente tanto en los distintos contextos, como en los fines o con las personas. Según Bernárdez (2014), dispondría del vocabulario habitual de un niño de seis años, muy lejos de ser suficiente para un adulto. Se considera necesario conocer entre las 4.000 y 5.000 palabras para leer un periódico y entenderlo, y muchas más para una novela, aunque la cifra dependerá de las costumbres de cada lengua.

Aquí tenemos algunos ejemplos que nos pueden dar idea de las dimensiones: Cervantes solo en el *Quijote* utilizó 22.939 palabras diferentes, 11.184 de estas se usan solo una vez en toda la obra; Shakespeare usó 31.534 palabras distintas en todas sus obras, 14.376 de ellas aparecen solo una vez; la *Divina Comedia* de Dante contiene 12.831 palabras distintas, mientras, en sus obras en alemán, Goethe utiliza en torno a 90.000.

La cuestión más importante no es quién tiene más palabras, sino monitorear la preocupante tendencia a la que asistimos, es decir, la disminución del vocabulario utilizado en la literatura, en particular de la prosa, adecuándose al vocabulario pasivo de los “peores” lectores, es decir, aquellos que poseen un vocabulario muy reducido.

Una de las razones hay que buscarla en las elecciones de algunos editores que consideran preferible libros con menos palabras, porque paradójicamente la riqueza de vocabulario puede obstaculizar las ventas (Bernárdez, 2014). Es un movimiento simplificador que desde hace mucho tiempo ya afecta a todos los ámbitos de la cultura.

1.2.2. El vocabulario mental

Nos referimos al léxico mental (o lexicón mental) para indicar todas aquellas informaciones relativas al significado, la pronunciación, las características sintácticas de una palabra. Corresponde al conocimiento individual interiorizado del vocabulario de una lengua. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, de entender y utilizar las palabras sin problemas. Sin embargo, frente a la idea ilimitada de “vocabulario”, el léxico mental es un concepto muy

parcial, porque es específico solo de quien habla, mientras el vocabulario es el conjunto de palabras común a una comunidad hablante.

La forma en que está organizado el léxico mental permite codificar un mensaje cuando se habla o se escribe e, igualmente, permite descodificarlo cuando se escucha o se lee (Baralo, 2000). Existen evidencias de que el conocimiento de las palabras del lexicon mental es incrementable y que se necesitan menos informaciones para interpretarlas que para generarlas o utilizarlas. Por estas razones, está usualmente aceptado que el vocabulario pasivo supere al activo, y según algunos estudios, la distancia entre los dos tipos de conocimiento disminuye con el paso del tiempo (Melka, 1997).

Todo esto nos conduce a una serie de consideraciones, entre otras: ¿qué significa conocer una palabra y cómo se adquiere? y ¿cómo se incrementa el vocabulario activo?

A nivel lingüístico, hay que considerar que el conocimiento de una palabra está sujeto a grados: desde un conocimiento mínimo (significante y significado, aunque sea parcial) a un conocimiento máximo (conocimiento lingüístico y extralingüístico, como pronunciación, variantes dialectales, construcción, grafía, etc.). Con respecto al léxico mental, que se caracteriza por su capacidad de aumentar el número de palabras, este no necesita un conocimiento ni correcto ni completo (fonología, ortografía, significado, construcción, etc.)¹⁸.

El lexicon mental es una característica de la vida diaria. Por ejemplo, un hablante puede saber que existe un nervio vago, pero no dónde se encuentra y qué función tiene, y a veces puede suceder que alguien lo cambie por algo perezoso, mientras que un médico tendrá amplios conocimientos sobre ello. De hecho, que sea un nativo (niño o adulto) o no nativo, se pueden destacar varias características del lexicon mental (Baralo, 2000):

1. Está bien organizado en nuestra mente, por eso podemos reconocer y/o utilizar las palabras muy rápidamente.
2. Permite hacer asociaciones de todo tipo: fónicas, gráficas, semánticas, discursivas, morfológicas, incluso no lingüístico (imágenes, audios, conocimiento del mundo, conocimientos culturales...). Por ejemplo, son muestra de ello los lapsus (que sean orales o escritos).

¹⁸ https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm

3. La información que proporciona puede tener carácter lingüístico, convencional y objetivo (qué es *café*, cómo se escribe...), pero también personal y subjetivo (qué asocia un hablante al *café*: recuerdos, aromas, sabor...).
4. No se supone el conocimiento completo y correcto.
5. El léxico mental es infinitamente incrementable gracias a la enorme cantidad de ocasiones en que se oye o lee una palabra, las cuales se añaden a los conocimientos previos. Por otro lado, recordamos que el grado de conocimiento de una palabra que un hablante tiene es uno de los factores que diferencian el vocabulario activo del pasivo.
6. El léxico mental es muy dinámico.

1.2.3. Estudios lingüísticos digitales experimentales sobre el vocabulario

Es muy habitual dar por sentado el lenguaje que se usa y es muy raro ser consciente de cuántas palabras hemos aprendido a lo largo de la vida. A excepción de los expertos lingüistas, lexicógrafos y de la comunicación, es muy probable que casi nadie se dé cuenta de la cantidad de palabras utilizadas cada día durante las funciones comunicativas escritas y orales.

En la época digital las tecnologías son excelentes aliadas de las ciencias. Todo lo que era imposible hace 30 años, hoy es posible y sin demasiadas dificultades.

Test Your Vocab¹⁹

El 24 de noviembre de 2010 Test Your Vocab, un proyecto de investigación independiente estadounidense-brasileño, empezó una prueba en línea con el objetivo de medir el vocabulario inglés personal según la edad y la educación, y en particular para comparar la tasa de aprendizaje de los nativos con la de las clases de idiomas al extranjero. La prueba, que todavía es posible realizar, establece que el voluntario marque la casilla de todas las palabras de las cuales conozca al menos una definición y, al mismo tiempo, no tiene que marcar las palabras cuyo significado no conoce. Está organizado en tres partes muy rápidas: la primera con muy pocas palabras para determinar el nivel general del vocabulario personal; una segunda más selectiva para determinar el nivel del vocabulario con más precisión, y una final opcional con una encuesta para recopilar informaciones estadísticas.

¹⁹ El proyecto Test your Vocab que en 2021 era alcanzable al siguiente enlace <http://testyourvocab.com/>, hoy se ha transformado en una plataforma online para aprender idiomas que se llama Preply <https://preply.com/>. Sin embargo, el test para medir el número de palabras conocidas todavía se puede encontrar aquí <https://preply.com/en/learn/english/test-your-vocab>

El proyecto proporciona resultados virtuales muy precisos para cada persona que se someta al test, desde los niños hasta los profesionales lingüistas. Este algoritmo puede calcular el tamaño de los vocabularios personales desde 100 palabras hasta más de 40.000 palabras.

En solo tres días, compartiendo el enlace en la plataforma Reddit y en Facebook, los investigadores obtuvieron más de 8.000 participaciones en el test e inmediatamente, según los datos de quienes participaron, apareció que el 74% de los nativos mayores de 18 años poseía un vocabulario entre 20.000 y 35.000 palabras; luego el 13% tenía un vocabulario inferior y otro 13% un vocabulario superior. Calcularon también el tamaño promedio del vocabulario de los hablantes nativos ingleses de edad entre 15 y 32 años, el grupo de edad en el cual participaron por lo menos 100 encuestados por año de nacimiento, y descubrieron que había un notable crecimiento lineal de 23.303 palabras (15 años) a 29.330 palabras (32 años), un aumento promedio de 355 palabras por año, es decir casi una palabra nueva por día (0,97 palabras para ser precisos).

Los investigadores, para ser lo más objetivos posible, analizaron también la puntuación promedia SAT²⁰ por año en el mismo grupo de edad. El resultado es de unos 700 ± 15 puntos, por lo tanto, el aumento del vocabulario en relación con el aumento de la edad parece ser bastante real. El aspecto más fascinante de esta investigación es el hecho de que las personas no dejan de aprender una vez acabado el periodo de estudios, sino que su vocabulario personal aparece aumentado tanto a los 30 como a los 16. Y todo esto conduce a otras preguntas muy interesantes: ¿cuánto de rápido es el crecimiento del vocabulario de los menores de 15 años? Y ¿en qué medida y cuándo empieza la disminución del vocabulario?

El 18 de julio de 2011 más de 50.000 personas de todo el mundo, cuya lengua madre era el inglés o su segunda lengua, se habían sometido al test en línea. Los participantes rusos fueron casi la mitad de los participantes estadounidenses, seguidos de unos 6.000 alemanes, 5.000 chinos, y 4.000 iraníes.

La mitad de los correos que el grupo de investigación recibió procedía de hablantes no nativos que solicitaban datos para comparar sus resultados. Estas peticiones plantearon un

²⁰ SAT es el acrónimo de “Scholastic Aptitude Test” y “Scholastic Assessment Test”, un examen estandarizado que se usa extensamente para la admisión universitaria en los Estados Unidos. Es propiedad y se publica por College Board, una organización privada de EEUU. La prueba consta de dos secciones principales: matemáticas y una combinación entre análisis de lectura, un test de lenguaje y escritura. Opcional es la prueba de redacción. La prueba tiene una duración de 3 horas y media y la puntuación máxima es de 200-1600 por sección, por lo tanto, la puntuación total de un estudiante es la suma de los resultados obtenidos en las dos secciones (entre la gama 400-800).

problema: ¿Cómo producir datos bastante significativos para que las personas pudiesen comparar sus resultados? La respuesta más obvia sería poner en relación el vocabulario con la cantidad de años de estudio del inglés, pero se reveló una solución poco funcional, porque de esta manera no se tenían en cuenta la gran variedad de tipos de cursos existentes en el mundo y la posibilidad de aprender inglés sin cursos oficiales. Por eso, el 10 de septiembre 2011, publicaron por primera vez los datos relativos al nivel promedio de vocabulario en inglés por país.

El 6 de mayo de 2013 los encuestados en el mundo eran más de 2 millones. En aquel periodo introdujeron algunas novedades, como la interfaz en portugués, hoy disponible, porque los brasileños representan uno de los mercados más grandes del mundo para el inglés como lengua extranjera, además de otros valores de referencia como la puntuación utilizada en los exámenes IELTS²¹ y TOEFL²² para los estudiantes extranjeros.

Según las características de IELTS y TOEFL, es interesante observar que los exámenes básicamente cubren rangos de vocabulario desde el nivel más bajo-avanzado (alrededor de 6.000) hasta el nativo más bajo (alrededor de 20.000), lo cual tiene sentido, ya que las pruebas están orientadas a las admisiones académicas. Por supuesto, es importante aclarar que las pruebas evalúan mucho más que el vocabulario e incluyen otros aspectos como la gramática, la comprensión auditiva y escritura, que, al contrario, no se toman en cuenta en la prueba TestYourVocab.

En el mismo periodo, después de dos años de recopilación de datos, los investigadores pudieron revisar el estudio y publicar nuevos datos (relativos a más de 400.000 encuestas) sobre los nativos ingleses, que consideraban no solo los niveles medios de vocabulario por

²¹ IELTS (International English Language Testing System), es el Sistema Internacional de Prueba del Idioma Inglés, es decir el examen de inglés más utilizado en el mundo para migración y educación superior. Perteneció a la Universidad de Cambridge, British Council, e IDP IELTS Australia. IELTS es un título aceptado por la mayoría de las instituciones académicas de Australia, Gran Bretaña, Canadá, Europa, Irlanda y Nueva Zelanda, por miles de instituciones académicas en los Estados Unidos y por varias organizaciones profesionales en todo el mundo. El examen está organizado en 4 partes: audición, lectura, escritura y hablado y tiene una duración de 2 horas y 45 minutos. Los candidatos reciben un puntaje por cada componente del examen, luego se promedian y redondean para obtener una puntuación general. Tiene una validez de dos años. (<https://www.ielts.org/>)

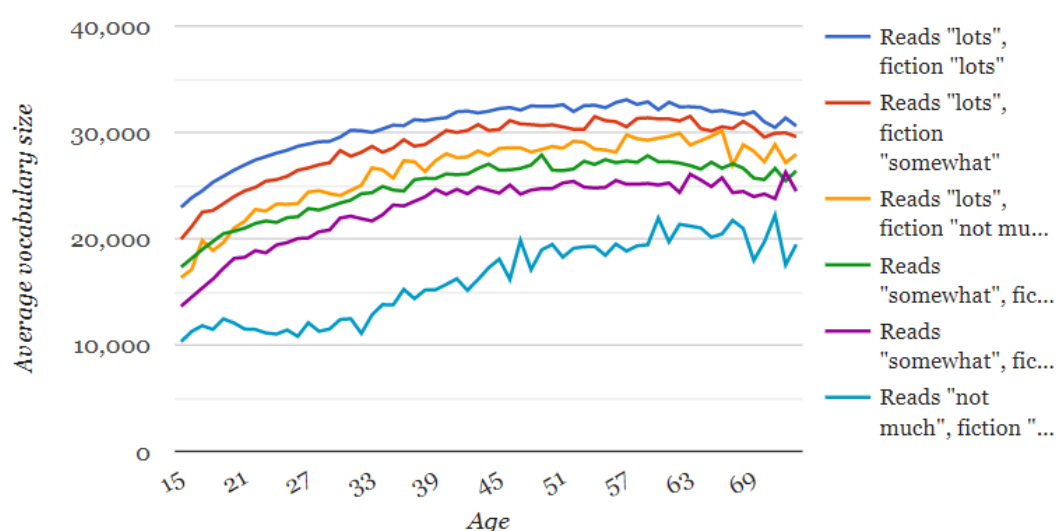
²² TOEFL (Test of English as a Foreign Language) es una prueba estandarizada de dominio del inglés para hablantes no nativos. Este título es aceptado por muchas instituciones académicas y profesionales de habla inglesa en todo el mundo. La prueba está compuesta por cuatro secciones: comprensión lectora, comprensión auditiva, sección oral y sección de escritura. Existen varios tipos de exámenes, según la validez nacional o internacional. <https://www.ets.org/toefl>

edad, sino también varios percentiles. Esa actualización proporcionó una mejor idea de la distribución de los tamaños de vocabulario entre los participantes de la encuesta.

Observando el gráfico interactivo²³, es fascinante ver cómo los examinados de 50 años, por ejemplo, oscilan entre un poco más de 20.000 palabras (percentil 10), un poco más de 30.000 palabras (mediana) y casi 40.000 palabras (percentil 90).

Otro dato muy interesante es la correlación entre los hábitos de lectura y el tamaño del vocabulario para hablantes nativos de inglés, por edad.

Figura 4. Vocabulario promedio de hablantes nativos por edad y hábitos de lectura.



Nota. El gráfico es interactivo y es posible comprobar cada segmento y descubrir detalladamente la leyenda. Véase la fecha 9 de mayo de 2013 en el siguiente enlace <http://testyourvocab.com/blog/>.

Analizando el gráfico, se confirma que la lectura desarrolla el vocabulario. Este dato se ha basado sobre más de un cuarto de millón de encuestados y, por tanto, ha permitido producir resultados bastante precisos.

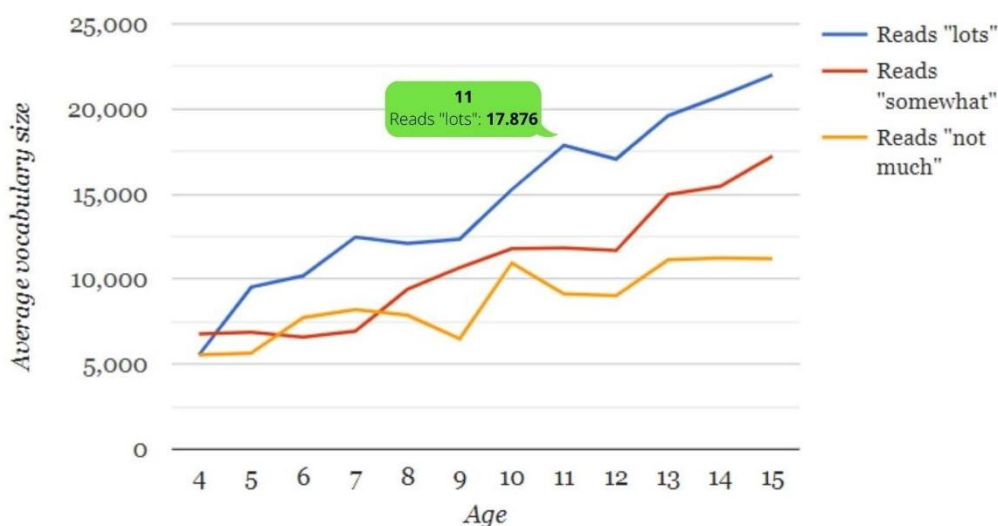
Tres son los hallazgos principales emergentes:

- 1) Incrementar la lectura es importante, en particular ayudaría más a aumentar la lectura de ficción, porque este género favorece el crecimiento del tamaño del vocabulario respecto a la lectura de no ficción, debido a la tendencia a usar una gran variedad de palabras respecto a los otros géneros.

²³ Gráfico relativo a la fecha 8 de mayo de 2013 - <http://testyourvocab.com/blog/> que hoy ya no está disponible.

- 2) Para las personas que ya leen “algo”, por cada nivel de “aumento” de su lectura en general, o de ficción específicamente, su vocabulario será aproximadamente 2.000 palabras más amplio. De hecho, la diferencia entre alguien que lee “algo” y ficción “no mucho”, y alguien que lee “mucho” y “mucho ficción”, es de aproximadamente 8.000 palabras, independientemente del nivel de edad. Esa es una diferencia muy considerable.
- 3) La diferencia entre quienes leen “algo” y quienes leen “mucho” no parece cambiar con la edad: la diferencia entre los de 15 años y los de 60 es esencialmente la misma, que significa que esta diferencia de por vida ya está presente a los 15 años. No se proporcionan muchos datos antes de los 15 años, porque hay menos participación. Sin embargo, si ignoramos la cuestión de la ficción y nos centramos por completo en la capacidad de lectura en general, podemos tener una idea aproximada de lo que sucede en relación con los jóvenes:

Figura 5. Vocabulario promedio de hablantes nativos por edad y hábitos de lectura.



Nota. Fuente: Test your vocab (2021)

Sin embargo, el panorama general es bastante claro: alrededor de los 4 años, cuando los niños empiezan a hablar bien y a leer las primeras palabras (en el mejor de los casos), los niveles promedio de vocabulario son aproximadamente equivalentes en relación con los hábitos de lectura (alrededor de 5.000 palabras). La lectura marca la diferencia en el ritmo al que los niños aumentan su vocabulario entre las edades cruciales de 5 a 15.

Tabla 4. Correlación entre la lectura y el aprendizaje de nuevas palabras.	
Hábitos de lectura	Crecimiento del vocabulario por día (4–15 años)
Leer “mucho”	+4.1 palabras/día
Leer “algo”	+2.6 palabras/día
Leer “no mucho”	+1.4 palabras/día

Nota. Datos Test Your Vocab (2021)

Estos datos relativos a la tasa de aprendizaje (promedio de todos los encuestados) indican que el crecimiento del vocabulario se ve afectado drásticamente por la cantidad de lectura de los niños. A los 15 años, tiene como resultado una diferencia de 5.000-6.000 palabras entre cada nivel, y los niños que leen "mucho" tienen casi el doble de vocabulario que los niños que leen "no mucho". Esta conclusión nos lleva a pensar que esto afectará el rendimiento escolar, los puntajes del SAT, etc., y es una diferencia acumulada durante toda la infancia.

Los resultados generales después de dos millones de respuestas son muy interesantes y abren a profundas reflexiones sobre la importancia de la lectura a partir de la familia. Se recuerda que con “nativo” se entiende el hablante nativo inglés o persona que habla inglés como primer idioma; con “extranjero” se entiende “no nativos inglés”.

A continuación, los datos finales de la encuesta:

- La mayoría de los adultos nativos oscila entre 20.000-35.000 palabras.
- El promedio de los examinados nativos de 8 años sabe alrededor de 10.000 palabras.
- El promedio de los examinados nativos de 4 años sabe alrededor de 5.000 palabras.
- Los adultos nativos aprenden por lo menos 1 palabra nueva al día hasta la mediana edad.
- El crecimiento del vocabulario de los adultos examinados básicamente se detiene en la mediana edad.
- El tamaño de vocabulario más común para los examinados extranjeros es de 4.500 palabras.
- Los examinados extranjeros tienden a alcanzar más de 10.000 palabras viviendo en el extranjero.
- Los examinados extranjeros aprenden 2,5 palabras nuevas al día viviendo en un país de habla inglesa.
- El tamaño del vocabulario de los adultos nativos parece estar determinado principalmente por los hábitos de lectura entre las edades de 4 y 15 años.

- Para el crecimiento del vocabulario nativo, leer ficción específicamente es fundamental, como leer en general.
- Los niños nativos examinados que leen “mucho” aprenden 4 palabras nuevas al día.
- Los niños nativos examinados que leen “algo” aprenden 2,5 palabras nuevas al día.
- Los niños nativos examinados que leen “no mucho” aprenden 1,5 palabras nuevas al día.

El estudio ha contado con un diccionario de más de 45.000 entradas, palabras ordenadas según su índice de frecuencia en el habla y la escritura en inglés.

La forma más precisa de contar el vocabulario personal sería revisar las más de 45.000 palabras y contar cuántas sabía. Posible, realizable, pero eso llevaría mucho tiempo. Otra solución más rápida sería comprobar alrededor de 450 palabras, pero esa seguiría siendo una lista bastante larga y no sería muy precisa para algunos grupos de edad, en particular para los más pequeños o para los extranjeros, porque podría tener la suerte de conocer poquísimas palabras entre estas seleccionadas.

En otras palabras, una estimación de 20.000 palabras significa que el tamaño real del vocabulario se encuentra entre 18.000 y 22.000. Además, hay que tener en cuenta que todas las estimaciones por encima de 10.000 se redondean a la centena más cercana, y las estimaciones de 300 a 9.999 se redondean a la decena más cercana.

SPALEX, ICP y Small worlds of words

Los tres son proyectos europeos de colaboración masiva sobre el vocabulario.

El primero, SPALEX, es un proyecto dedicado al español del centro BCBL²⁴ (Basque Center on Cognition, Brain and Language) que se encuentra en Donostia-San Sebastián (España), en colaboración con el Center of Reading Research de la Universidad de Ghent²⁵, (Bélgica). El objetivo planteado es investigar qué palabras se conocen, cuánto se tarda en reconocerlas, y qué características de estas predicen sus tiempos de procesamiento (Aguasvivas et al., 2018 y 2020).

Según la prueba, se presentan 100 cadenas de palabras, algunas de las cuales son palabras reales del español, y otras son palabras inventadas. Hay que indicar si cada cadena de letras es, o no, una palabra real. Si conoce la palabra el voluntario tiene que presionar “sí” y si

²⁴ <https://www.bcbi.eu/en/bcbi>

²⁵ <http://crr.ugent.be/>

no la conoce tiene que presionar “no”. Es presente también un sistema de penalización para las palabras que no existen y que se indican como palabras conocidas. En total la prueba dura más o menos 4 minutos. Terminada la prueba, aparecerán los resultados en porcentaje, donde el examinado sabrá:

- Cuántas palabras inventadas conocías y cuántas que no;
- Cuántas palabras reales reconoció y cuántas que no;

En función de los resultados, el sistema calcula el porcentaje del conocimiento de las palabras del español y, por consiguiente, proporciona una puntuación final que corresponde a un nivel específico. Interesante es también la parte final de los resultados, porque, en total transparencia, es posible comprobar todos los errores, con respecto a las palabras no conocidas e inventadas a las cuales se respondió que sí, y a las palabras conocidas e inventadas a las cuales se respondió que no. A lado de cada palabra conocida o no conocida se encuentra el botón *¿Qué significa esta palabra?* y es un enlace directo al vocabulario de la RAE. El grupo inicial incluye 57.275 palabras reales y 57.275 palabras inventadas. A partir de ese conjunto se obtiene una muestra aleatoria de 70 palabras reales y 30 inventadas.

Según los datos del estudio, que constituye la prueba psicolingüística en español más grande realizada hasta el momento, los investigadores estiman que un hablante nativo, con buen dominio de la lengua, conoce alrededor de 40.000 palabras (aproximadamente el 67%). La situación cambia con los no nativos. De hecho, según las estimaciones del estudio, el conocimiento varía entre 6.000 palabras (10%) para un dominio medio y 20.000 (33%) para hablantes con un dominio alto.

De acuerdo con las conclusiones de los estudios llevados a cabo por Aguasvivas et al. (2018 y 2020) sobre una muestra de 150.000 hispanohablantes de distintos países, los individuos aprenden nuevas palabras a lo largo de toda la vida y aprender otros idiomas contribuya a aumentar el léxico nativo. Por lo tanto, conocer más idiomas extranjeros tiene un impacto absolutamente positivo en el crecimiento del vocabulario personal. Otro hallazgo es relativo al incremento del vocabulario con la edad, es decir que las personas adultas conocen más palabras que los más jóvenes. Además, la investigación se centra también en la observación de las dinámicas del vocabulario de las personas bilingües en varias regiones de España y demostró que entre monolingües y bilingües no hay ninguna diferencia en cuanto a conocimiento del vocabulario español, por lo tanto, ser bilingüe no impacta.

Según Duñabeitia, director del Centro de Ciencia Cognitiva - C3 de la Universidad Nebrija:

este resultado tiene implicaciones importantes tanto a nivel social como científico. Primero, en términos de políticas educativas, el reconocer que el vocabulario de personas monolingües y bilingües no difiere ayuda a dar soporte a la educación bilingüe dentro de comunidades autónomas. En segundo lugar, el estudio apoya la utilización de metodologías experimentales de distribución masiva que permitan medir cómo distintas variables individuales afectan constructos de interés, en nuestro caso el vocabulario²⁶ (BCBL, 4 de junio de 2020).

Entre los proyectos sobre los vocabularios, destacan otros trabajos académicos de considerable interés, como el ICP, es decir The Italian Crowdsourcing Project, cuyo propósito general es mapear el conocimiento del léxico italiano por parte de jóvenes y adultos (Amenta et al., 2024), y terminado desde poco. La prueba incluyó alrededor de 130.000 palabras y 18.000 palabras inventadas. Los 189.000 participantes voluntarios se enfrentaron con una muestra aleatoria de 70 palabras reales y 30 no palabras. El corpus utilizado no contenía nombres propios ni expresiones polirremáticas (por ejemplo, “mulino a vento”). Las palabras incluidas en la prueba podían aparecer en su forma básica, es decir como aparecen en el diccionario (por ejemplo, “amore”, “buono”, etc.), y en su forma flexionada. Por ejemplo, se incluyeron los verbos conjugados (“parlerà”, “rispondente”, “ricordavo”, etc.) y formas masculinas / femeninas y singulares / plurales de sustantivos y adjetivos (encontrará tanto “stella” y “stelle”, y “buono” que “buona”, tanto “nonno” como “nonna”, etc.). También se incluyeron clíticos (por ejemplo, “volergliene”, “andarci”, “credimi”, etc.) y algunas palabras prestadas de uso común en italiano (por ejemplo, “computer”, “scanner”, “briefing”, “web”, etc.) también en su forma italianizada (por ejemplo, “chattare”).

La escala de calificación del nivel de vocabulario se basó en lo que se ha observado también en otros idiomas:

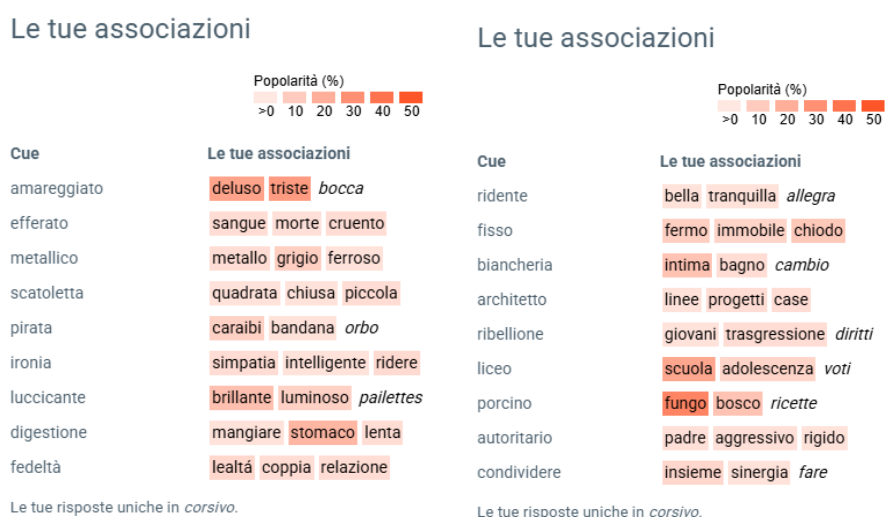
- el nivel alto se considera un resultado superior al 70% y muy alto por encima del 80%.
- el nivel medio, en el que se ubica la mayoría de los hablantes nativos, coincide con un vocabulario que incluye entre el 40% y el 70% de las palabras;
- el nivel medio-bajo incluye entre el 20% y el 40% de las palabras;
- el nivel mínimo se refiere a un conocimiento por debajo del 20%.

²⁶ <https://www.bcbi.eu/en/node/6950>

Por último, hay otro estudio internacional y multilingüe (15 idiomas) muy relevante, relativo a la asociación de las palabras, que se llama Small Worlds of Words²⁷, estudio científico realizado a gran escala con el objetivo de crear un diccionario mental en las principales lenguas del mundo. Al contrario que un diccionario, este lexicón proporcionaría información sobre las palabras y la parte de significado que se encuentran más en la mente humana. Eso va a permitir a expertos como psicólogos, lingüistas y neurocientíficos experimentar nuevas teorías sobre el procesamiento del lenguaje. Por lo tanto, estos nuevos conocimientos podrían destinarse a varios usos, desde conocer la diferencia entre culturas hasta aprender (u olvidar) palabras nuevas en una L1 o L2.

Según los autores del estudio, un adulto conoce 40.000 palabras en promedio, y como científicos de lenguaje y memoria, están interesados en cómo cada uno de nosotros representa esas palabras en un diccionario mental. La prueba aparece como un juego y dura aproximadamente 5 minutos: para una lista de 18 palabras, el voluntario tiene que escribir las primeras 3 palabras que piensa que tienen una relación.

Figura 6. Resultados del test desarrollado en italiano.



²⁷ <https://smallworldofwords.org/es/project/home>

1.3. Los adolescentes y la competencia lectora

El foco de las instituciones políticas y económicas democráticas es el principio según el cual las personas tienen la oportunidad de mejorar su vida. Normalmente la determinación de los niveles de los conocimientos de los estudiantes de la escuela secundaria es un procedimiento muy practicado en todo el mundo.

La competencia lectora en adolescentes es un elemento fundamental en su desarrollo integral, ya que no solo facilita el acceso y comprensión de la información, sino que también contribuye a la formación de un pensamiento crítico y autónomo. En un entorno marcado por la transformación digital y la constante exposición a múltiples fuentes informativas, se hace imprescindible la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que refuercen tanto la comprensión literal como el análisis profundo de textos, en particular los complejos. En este sentido, una sólida formación en lectura no solo impacta en el rendimiento académico, sino que también es clave para el desarrollo de una ciudadanía informada y comprometida (Cassany, 2006).

En general, la comprensión lectora es un proceso complejo que implica la activación de conocimientos previos, la inferencia y la autorregulación (Zimmerman, 2000), fundamentales para la construcción de la macroestructura textual. Las dificultades en este ámbito suelen manifestarse en la incapacidad para extraer ideas principales, organizar la información y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas eficaces. A pesar de la evolución positiva del rendimiento con la edad, muchos adolescentes presentan obstáculos para alcanzar una comprensión profunda y estructurada de los textos. Frente a esta problemática, se hace necesario diseñar estrategias pedagógicas sistemáticas que favorezcan el desarrollo de competencias lectoras integrales, con el fin de reducir las dificultades existentes y potenciar el desempeño académico (Cassany, 2006; Martín-Ruiz & González-Valenzuela, 2022).

El desarrollo de la comprensión lectora está influenciado por múltiples factores, entre ellos el nivel de vocabulario, la capacidad de inferencia, la memoria de trabajo y la metacognición. Asimismo, el contexto socioeconómico y educativo juega un papel determinante en la consolidación de esta habilidad. Para su fortalecimiento, se han propuesto diversas estrategias, como la enseñanza explícita de habilidades inferenciales, el uso de organizadores gráficos y la promoción de la lectura en entornos educativos y familiares. En este sentido, fomentar el pensamiento crítico y la autonomía del lector resulta esencial para posibilitar una lectura más profunda y significativa. Un enfoque integral que combine

estrategias pedagógicas efectivas con un ambiente propicio para la lectura se posiciona como un elemento clave para mejorar el rendimiento académico y la capacidad analítica de los estudiantes (Gómez-López & Silas-Casillas, 2012).

Hoy en día, en un contexto de sobrecarga informativa y proliferación de noticias falsas, la promoción de la lectura y el pensamiento crítico adquieren una importancia creciente. La consolidación del hábito lector resulta esencial para el desarrollo de habilidades analíticas que permitan a los jóvenes interpretar y cuestionar de manera autónoma los mensajes mediáticos y sociales. La lectura profunda no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación de su entorno. Por ello, es fundamental la implementación de estrategias pedagógicas y políticas públicas que incentiven, desde edades tempranas, la integración de la lectura con el pensamiento crítico como herramienta clave para afrontar los desafíos de una sociedad en constante cambio (Marisela Vital Carrillo, 2017; Rubí Román, 2024;). De hecho, el impacto de la digitalización ha redefinido las prácticas lectoras tradicionales, alterando los procesos de comprensión y producción textual. Cassany (2024) señala que, si bien la integración de tecnologías amplía las oportunidades de acceso e interacción con la información, también conlleva desafíos como la dispersión atencional y la superficialidad en el análisis. No obstante, el aprovechamiento educativo de las herramientas digitales, combinado con estrategias pedagógicas adecuadas, permite fomentar una lectura activa, crítica y reflexiva. En este contexto, la alfabetización mediática emerge como un factor esencial para el fortalecimiento de la competencia lectora en la era digital, promoviendo un equilibrio entre las prácticas de lectura tradicionales y las nuevas formas de comunicación interconectada.

El estudio de los hábitos de lectura en adolescentes evidencia que, aunque siguen leyendo, sus prácticas han evolucionado bajo la influencia de las tecnologías digitales. La lectura en pantallas ha promovido una mayor fragmentación del contenido y una menor profundidad en la comprensión. Ante esta realidad, es fundamental incentivar la lectura crítica y reflexiva a través de estrategias que motiven a los jóvenes a interactuar con textos más complejos y diversos. En este proceso, la escuela y la familia desempeñan un papel central, ya que pueden contribuir a consolidar un entorno en el que la lectura trascienda la mera obligación académica y se convierta en una actividad enriquecedora. Adaptar la enseñanza de la lectura a los nuevos entornos digitales sin comprometer la comprensión profunda y el pensamiento crítico se erige como un reto esencial en la formación de ciudadanos autónomos y reflexivos (Enríquez, 2010).

En 2023, se publicó el informe *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora* (Ripoll-Salceda, 2023) que proporciona herramientas para formar lectores autónomos y críticos, capaces de enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento. El informe destaca que la comprensión lectora surge de la interacción de múltiples factores. Analiza modelos teóricos que van desde enfoques tradicionales, centrados en la decodificación y comprensión del lenguaje, hasta propuestas más avanzadas, como la mediación inferencial, que resalta la importancia del vocabulario, las inferencias y el conocimiento previo. En el desarrollo lector, los modelos de Chall (1983) y Wolf (2008) subrayan el papel clave de la fluidez y la comprensión crítica en etapas avanzadas. Por lo tanto, para una enseñanza eficaz, se recomienda la instrucción explícita del vocabulario, el uso de organizadores gráficos y la integración de la lectura digital, considerando los desafíos del acceso masivo a la información y la necesidad de evaluar su fiabilidad.

Cada país tiene sus instrumentos de evaluación y existen también programas internacionales, de hecho, la búsqueda de la equidad en la educación se ha convertido en un eje central en el panorama educativo global. Esta aspiración, plasmada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU para el año 2030, busca garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En este contexto, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) emerge como una herramienta fundamental para medir y evaluar el progreso hacia la equidad educativa. A diferencia de la igualdad, que persigue resultados idénticos para todos los estudiantes, la equidad en la educación se enfoca en garantizar que las variaciones en los resultados no estén determinadas por factores externos como el nivel socioeconómico, el género o el origen migratorio. Un sistema educativo equitativo brinda a cada estudiante las oportunidades y el apoyo necesarios para alcanzar su máximo potencial, independientemente de su procedencia.

PISA, a través de su metodología de evaluación, permite analizar la relación entre los resultados educativos y los antecedentes personales de los estudiantes. Esta relación se examina en diversos aspectos, incluyendo el acceso a la educación, el rendimiento académico, las actitudes y creencias de los estudiantes, y sus expectativas para el futuro. Un sistema educativo con una correlación débil entre estos indicadores y los antecedentes del estudiante se considera más equitativo, ya que permite el florecimiento de todos los estudiantes, sin importar su origen.

1.4. El PISA

Aproximadamente 690.000 estudiantes de 15 años de 81 países (cerca de 29 millones de estudiantes en el mundo entre los de la OCDE y los asociados), llegados al final de la etapa de enseñanza obligatoria, en 2022 se sometieron al estudio trienal PISA, es decir, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que evalúa el grado de conocimientos clave y habilidades esenciales para poder tener una participación activa en la vida social y económica.

Qué deberían saber y saber hacer los ciudadanos para poder disfrutar plenamente las oportunidades que la sociedad brinda es la exigencia desde la que la OCDE en 2000 lanzó la investigación PISA. De hecho, cuanto más sea el número de ciudadanos de un país capaz de ver y aprovechar al máximo las oportunidades de participación activa en la sociedad que se les presentan, más podrá progresar el país y alcanzar niveles más altos de bienestar, bajo todos los puntos de vista.

Asimismo, el PISA se ha convertido en una herramienta fundamental para la evaluación y mejora de los sistemas educativos a nivel global. Su objetivo principal es proporcionar información valiosa a los países participantes, permitiéndoles tomar decisiones y políticas públicas acertadas para optimizar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. En el prólogo del programa, se destaca la importancia de la "igualdad, integridad e inclusión" como metas ambiciosas e imprescindibles para alcanzar una sociedad donde los estudiantes puedan desarrollarse de manera plena y responsable. La OCDE enfatiza que en un mundo donde las tecnologías digitales están transformando vertiginosamente todos los aspectos de la vida, resulta fundamental preparar a las nuevas generaciones con una visión amplia, pensamiento crítico y las habilidades necesarias para desenvolverse en este entorno digital omnipresente.

1.4.1 La evaluación del aprendizaje en la era digital

Este programa de la OCDE no solo evalúa el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también analiza factores contextuales que influyen en su aprendizaje, como el entorno socioeconómico, el género y el origen migratorio. De esta manera, se busca identificar posibles brechas de inequidad y promover políticas educativas que garanticen el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su procedencia. Por lo tanto, en un mundo cada vez más digitalizado, la alfabetización digital se ha convertido en una competencia esencial para el éxito personal y profesional. El PISA reconoce la importancia de esta habilidad y la incorpora en su evaluación, midiendo la capacidad de los

estudiantes para acceder, procesar y evaluar información en diversos formatos digitales. Ya que el PISA es un estudio muestral, no se suelen examinar todos los estudiantes elegibles. Para cada país, se establece una muestra representativa bi-etápica: centros escolares y estudiantes de 15-16 años.

La elevada tasa de suspensos refleja diversos factores relacionados con la educación, como la naturaleza y duración de la etapa preescolar, la edad de ingreso al sistema educativo y su estructura. Esto sugiere que, en muchos casos, los niveles escolares no representan con precisión el desarrollo cognitivo alcanzado por los estudiantes. Por lo tanto, PISA se dirige a los estudiantes de una edad específica, independientemente del nivel escolar al que asistan, que hayan completado por lo menos 6 años de escolaridad.

La específica elección de la edad de 15 años se debe al hecho de que en la mayoría de los países los estudiantes deben asistir a la escuela hasta esta edad. Todo lo que viene después, ya sea continuar el recorrido educativo o dejar la escuela por el mundo laboral, es, en cambio, una elección personal o familiar. Al dirigirse a estudiantes de esta edad de diferentes países y a lo largo del tiempo, PISA permite una comparación consistente de los conocimientos y habilidades de las personas nacidas en el mismo año y que asisten a la escuela, a pesar de la variedad de sus trayectorias de formación dentro y fuera de la escuela.

Figura 7. Los 81 Países que participaron en PISA de 2022.

OECD member countries in PISA 2022		Partner countries and economies in PISA 2022		Countries and economies in previous cycles
Australia	Lithuania	Albania	Republic of Moldova	Algeria
Austria	Mexico	Argentina	Mongolia	Azerbaijan
Belgium	Netherlands	Baku (Azerbaijan)	Montenegro	Beijing (China)
Canada	New Zealand	Brazil	Morocco	Belarus
Chile	Norway	Brunei Darussalam	North Macedonia	Bosnia and Herzegovina
Colombia	Poland	Bulgaria	Palestinian Authority	Guangdong (China)
Costa Rica	Portugal	Cambodia	Panama	Himachal Pradesh (India)
Czech Republic	Slovak Republic	Croatia	Paraguay	Jiangsu (China)
Denmark	Slovenia	Cyprus	Peru	Kyrgyzstan
Estonia	Spain	Dominican Republic	Philippines	Lebanon
Finland	Sweden	El Salvador	Qatar	Liechtenstein
France	Switzerland	Georgia	Romania	Luxembourg
Germany	Türkiye	Guatemala	Saudi Arabia	Mauritius
Greece	United Kingdom	Hong Kong (China)	Serbia	Miranda (Venezuela)
Hungary	United States	Indonesia	Singapore	Russian Federation
Iceland		Jamaica	Chinese Taipei	Shanghai (China)
Ireland		Jordan	Thailand	Tamil Nadu (India)
Israel		Kazakhstan	Ukraine	Trinidad and Tobago
Italy		Kosovo	United Arab Emirates	Tunisia
Japan		Macao (China)	Uruguay	Zhejiang (China)
Korea		Malaysia	Uzbekistan	
Latvia		Malta	Viet Nam	

Nota. Listado de todos los Países que en 2022 participaron en el PISA, distinguidos por Países OCDE, Países asociados. Fuente: PISA 2023.

Las investigaciones internacionales son importantes no solo para comparar los resultados de los países que participan, sino especialmente para la comparación de los marcos de referencia que los definen y que representar la vanguardia de la investigación en los distintos sectores de referencia (comprensión de lectura, matemáticas, ciencias, cívicas, competencias digitales, etc.). Además, las investigaciones internacionales representan una especie de estándar de oro metodológico al que referirse también a nivel nacional.

La difusión de la investigación por parte de organizaciones como la OCDE ha llamado la atención de las comunidades nacionales, no solo de la investigación académica, sobre la importancia de un sistema basado en análisis y estudios principalmente en evidencia empírica. En efecto, las investigaciones internacionales constituyen un referente desde el punto de vista

- Conceptual
- Metodológico
- Operativo

Por otra parte, las encuestas internacionales enseñan que los datos no se sustituyen a las categorías interpretativas, sino más bien las refuerzan, colocando fuertemente el tema de la evidencia empírica y la escalabilidad de las conclusiones. En esta perspectiva, el método cuantitativo no sustituye a otros enfoques analíticos, sino los fortalece y empodera.

En estos años, las investigaciones internacionales han enseñado que no hay medidas válidas y buenas en general para todos los países, y que es fundamental la evidencia empírica de las suposiciones teóricas de las que se parte. Las encuestas de la OCDE han demostrado muy claramente que todos los fenómenos que conciernen la escuela tienen una dimensión explícita y una implícita. La falta de datos amplifica la segunda, aumentando sus efectos y consecuencias negativas.

1.4.2 Qué evalúa el PISA

El PISA es un referente internacional en la evaluación de la calidad educativa. Su enfoque innovador, que va más allá de la medición de conocimientos memorísticos, busca evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar sus aprendizajes en situaciones reales y complejas. Este programa no se limita a evaluar la acumulación de conocimientos, sino que pone énfasis en el dominio de competencias, es decir, en la capacidad de los estudiantes de

comprender, utilizar y aplicar sus conocimientos en los diversos contextos. La evaluación se centra en tres aspectos fundamentales:

1. Dominio de procesos: se evalúa la capacidad de los estudiantes para realizar tareas y resolver problemas de manera eficiente y creativa.
2. Entendimiento de conceptos: se evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender conceptos abstractos y relacionarlos entre sí.
3. Habilidad para actuar o funcionar en varias situaciones: se evalúa la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos y habilidades en diferentes contextos y situaciones de la vida real.

El PISA involucra a estudiantes de decenas de países alrededor del mundo, utilizando muestras representativas de miles de estudiantes por país. Esto permite obtener una visión global del rendimiento educativo y comparar el desempeño de diferentes sistemas educativos.

La evaluación de PISA se centra en cuatro áreas principales:

1. Lectura: se evalúa la capacidad de los estudiantes de comprender y analizar textos de diferentes tipos;
2. Matemáticas: se evalúa la capacidad de los estudiantes de resolver problemas matemáticos utilizando diferentes estrategias y conceptos;
3. Ciencias: se evalúa la capacidad de los estudiantes de comprender conceptos científicos y aplicarlos en situaciones reales;
4. Ámbito innovador: cada edición del PISA incluye un área innovadora que se enfoca en una competencia específica. En 2018, el ámbito innovador fue la competencia global, que evalúa la capacidad de los estudiantes para analizar asuntos globales e interculturales y tomar acciones por el bien común y el desarrollo sostenible (OCDE, 2020). En 2020, el ámbito innovador fue la competencia financiera (*financial literacy*), y en 2022 fue el pensamiento creativo (OCDE, 2023).

El PISA se realiza cada tres años, y cada ciclo se centra en una competencia en particular, la cual se evalúa con mayor profundidad y ocupa la mitad del tiempo total de la prueba. Por ejemplo, en 2018, la competencia principal fue la lectura, así como en 2000 y 2009. Esto permite obtener una comprensión más detallada de la evolución de esta competencia en los diferentes países participantes. Por último, los marcos conceptuales del PISA definen lo que se pretende medir en cada competencia y establecen los criterios para la evaluación de las respuestas de los estudiantes. Estos marcos conceptuales se elaboran con la colaboración de

expertos internacionales y se basan en investigaciones científicas rigurosas. Estas son las definiciones proporcionadas por la OCDE en su informe oficial (2019):

La competencia lectora es la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad.

La competencia matemática es la capacidad de los estudiantes de formular, aplicar e interpretar las matemáticas en contextos diferentes. Incluye razonar matemáticamente y emplear conceptos, procedimientos, hechos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos de diverso tipo.

La competencia científica es la capacidad de los estudiantes de interesarse sobre cuestiones e ideas científicas como ciudadano reflexivo. Una persona científicamente competente sabe intervenir con un discurso razonado sobre ciencia y tecnología para explicar fenómenos científicos, valorar y diseñar investigaciones científicas, e interpretar datos y pruebas científicas (OCDE, 2019).

En su edición de 2022, el PISA profundizó en otros aspectos de gran interés para la educación y el desarrollo personal, como las habilidades emocionales, el acoso escolar y la equidad en los sistemas educativos. De hecho, se exploró la importancia de las habilidades emocionales, particularmente la "mentalidad de crecimiento". Este concepto se refiere a la creencia de que la inteligencia, en sus diversas formas, puede desarrollarse a través del esfuerzo y la dedicación. Por lo tanto, se evaluó cómo la mentalidad de crecimiento influye en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, el programa empezó a abordar de forma más sistemática el tema del acoso escolar, un problema que afecta a millones de estudiantes en todo el mundo. La evaluación se centra en la prevalencia del acoso escolar, sus efectos en las víctimas y las medidas que se están tomando para combatirlo.

1.4.3 Nuevos resultados después del COVID

Los resultados de las tres competencias principales de PISA 2022 (lectura, matemáticas y ciencias) se publicaron en diciembre de 2023.

Singapur, Irlanda, Japón, Corea, Taipéi (China) obtuvieron la puntuación más alta en lectura que todos los otros países que participaron en la edición de 2023. De los países de la OCDE, Irlanda, Japón, Estonia y Canadá fueron los países que alcanzaron el mejor resultado en lectura. En promedio, en los países de la OCDE, el porcentaje de estudiantes con bajo

desempeño en lectura fue del 26%. El 17% de los estudiantes obtuvo una puntuación de nivel de competencia 1a en lectura, un 8% en el nivel de competencia 1b, un 2% en el nivel de competencia 1c y un 0,2% por debajo del nivel de competencia 1c en PISA 2022. El 74% de los estudiantes obtuvieron una calificación de nivel 2 o superior, significa que son capaces de identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, decodifican la información explícita y reflexionan sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indique explícitamente que lo hagan. Por otro lado, solo una pequeña proporción de estudiantes obtuvo puntajes promedio en el Nivel 5 (6%) y el Nivel 6 (1%) en los países de la OCDE.

Cabe señalar que el PISA no solo evalúa el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también pone a disposición de la comunidad educativa y de los gobiernos información valiosa para la toma de decisiones y la mejora de los sistemas educativos. En su edición de 2022, PISA profundizó en la importancia de las competencias en matemáticas, ciencias y tecnología, yendo más allá de su aplicación en el ámbito escolar.

En concreto, las matemáticas, las ciencias y la tecnología no son solo materias curriculares, sino herramientas fundamentales para comprender y desenvolverse en el mundo actual. Su aplicación en la vida diaria es cada vez más relevante, desde la toma de decisiones informadas hasta la resolución de problemas complejos. Por consiguiente, el dominio de dichas materias no solo favorece el desarrollo del razonamiento científico y la capacidad de análisis, sino que también abre puertas a diversas oportunidades laborales. En un mundo cada vez más tecnológico, estas competencias son cada vez más demandadas por el mercado laboral. Asimismo, la comprensión de las matemáticas, las ciencias y la tecnología es esencial para abordar los grandes desafíos que enfrenta la humanidad, como el cambio climático, la protección del medio ambiente y la seguridad alimentaria. Estas disciplinas nos permiten entender el mundo que nos rodea y tomar decisiones responsables para su preservación.

Los datos del PISA indican una ruta y empujan a tomar en serio y, por consiguiente, a hacerse cargo del problema de género, a partir del nivel preescolar, donde la promoción del interés científico se puede lograr como objetivo fundamental y a largo plazo. Observar cómo otros países abordan estas cuestiones proporciona informaciones significativas y permite la contribución al desarrollo cultural.

1.4.4 Los desafíos de la lectura en la era digital: los resultados de 2023

Las tecnologías han transformado de manera significativa la forma en que las personas acceden y procesan la información, impulsando una rápida digitalización en los últimos años.

Este cambio ha dado lugar a la proliferación de nuevos formatos textuales que van desde mensajes breves en dispositivos móviles hasta documentos complejos en plataformas digitales. Paralelamente, la lectura impresa, aunque aún vigente, ha dado paso a una lectura digital que abarca no solo el texto, sino también componentes auditivos y visuales. Estas nuevas dinámicas demandan lectores capaces de afrontar tareas diversas y de interactuar con textos en múltiples formatos y contextos.

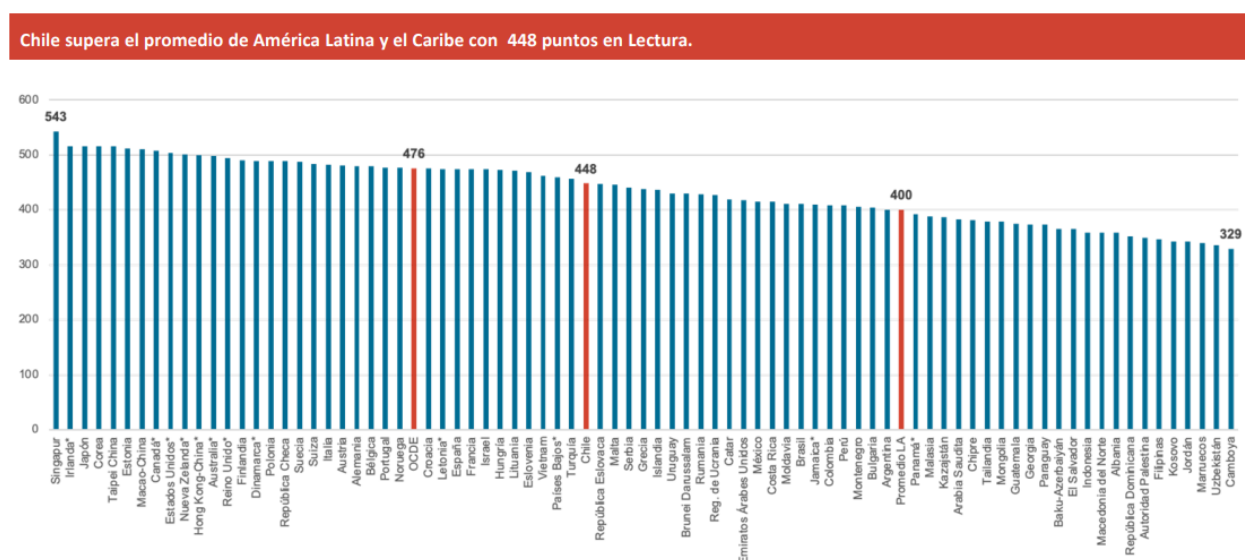
En este panorama, la alfabetización digital se ha convertido en un eje central de los sistemas educativos, con el propósito de preparar a los estudiantes para enfrentar las complejidades de la lectura en un entorno tecnológico. Evaluaciones internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en su edición 2018, han reflejado esta evolución al medir la competencia lectora en el entorno digital. Este programa definió la lectura como un proceso integral que implica “comprender, usar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos para alcanzar objetivos, desarrollar conocimientos y participar activamente en la sociedad”. Este enfoque amplio y actualizado responde a la necesidad de formar lectores y ciudadanos críticos que no solo interpreten el texto, sino que también evalúen su confiabilidad, autenticidad y relevancia en un contexto de fuentes diversas y, a menudo, contradictorias.

La lectura, en sus formatos impreso y digital, sigue siendo una actividad cotidiana para la mayoría de las personas. Sin embargo, la digitalización ha planteado nuevos desafíos: los estudiantes ya no consultan únicamente fuentes tradicionales como enciclopedias, sino que se enfrentan a millones de resultados en buscadores de internet, lo que exige habilidades para discernir entre información útil y engañosa. Esto subraya la importancia de preparar lectores capaces de analizar perspectivas, contrastar fuentes y decidir qué afirmaciones son fiables (Bråten, Strømsø and Britt, 2009). Además, es fundamental fomentar la motivación hacia la lectura, de manera que los estudiantes puedan abordar textos con propósitos variados, desde objetivos personales hasta interacciones laborales, formación permanente y participación en comunidades online. En este contexto, la educación busca no solo formar lectores expertos, sino también ciudadanos activos y críticos, capaces de adaptarse a las demandas de un mundo cada vez más digital y complejo (Britt, Rouet & Durik, 2017; van den Broek et al., 2011).

El acceso masivo a la información, junto con la inmediatez y la fugacidad de los contenidos digitales, ha transformado los hábitos lectores y puesto en riesgo el desarrollo de habilidades críticas y la construcción de un conocimiento profundo. Este desafío cobra mayor

En el caso de la región de América Latina y el Caribe, Chile ha destacado como el país con mejor rendimiento en todas las áreas evaluadas. Sin embargo, según los resultados publicados en diciembre de 2023, su desempeño en lectura mostró un retroceso respecto a 2015. En esta área, el promedio de los países de la OCDE es de 476 puntos, correspondiente al nivel 3 en la escala de lectura, mientras que Chile se encuentra por debajo de este promedio, con una puntuación de 448. Estos datos subrayan la urgencia de reforzar las competencias lectoras, no solo en términos de habilidades técnicas, sino también fomentando un enfoque crítico y adaptativo que permita enfrentar los desafíos de un mundo altamente digitalizado.

Figura 8. Resultados globales en lectura en PISA 2022.

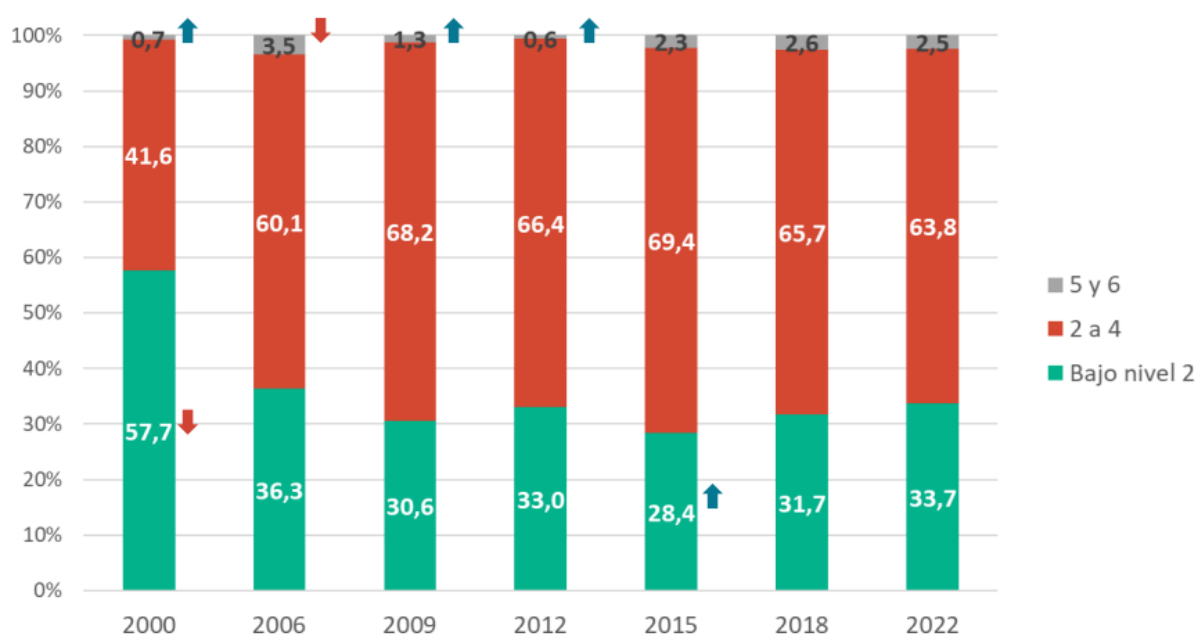


Nota. PISA 2023.

Aproximadamente el 66% de los estudiantes chilenos alcanza el nivel 2 o superior en lectura, con respecto al 74% del promedio de la OCDE. En concreto, significa que estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. Después de la pandemia se observó una caída de las mujeres, por lo tanto, se redujo la brecha

de género en lectura. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes en los niveles más altos de rendimiento (5 y 6) es de apenas el 2% (promedio OCDE: 7%), significa que estos estudiantes pueden comprender textos extensos, tratar con conceptos abstractos o contraintuitivos y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basándose en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. Desde el año 2006, cerca de un tercio de los estudiantes en Chile no consigue el nivel mínimo de competencia en lectura. Esta situación es crítica en todos los países de América Latina y el Caribe, donde la mayoría está sobre el 65%.

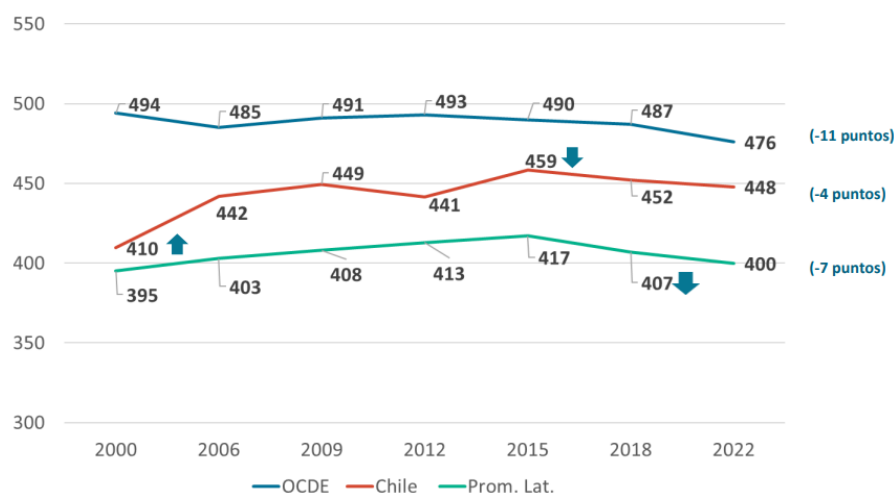
Figura 9. Niveles de desempeño en Lectura 2000-2022.



Nota. PISA 2023.

En un mundo cada vez más digitalizado, la competencia lectora se erige como una habilidad fundamental para el desarrollo personal y social. Sin embargo, diversos indicadores señalan una tendencia preocupante: los jóvenes leen cada vez menos por placer y asocian la lectura con una pérdida de tiempo (INEE, 2019). Esta situación, sumada a la transformación de los hábitos lectores en la era digital, plantea desafíos y oportunidades para la educación del siglo XXI. De hecho, la competencia lectora va más allá de la simple decodificación de palabras. Implica comprender, usar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos para alcanzar diversos propósitos, desde seguir instrucciones hasta construir conocimiento y participar activamente en la sociedad. Esta habilidad resulta esencial para una amplia gama de actividades cotidianas, académicas y profesionales.

Figura 10. Lectura: tendencia Chile 2000-2022.



Nota. PISA 2023.

Figura 11. Descripción de los niveles intermedios en lectura de 2022.

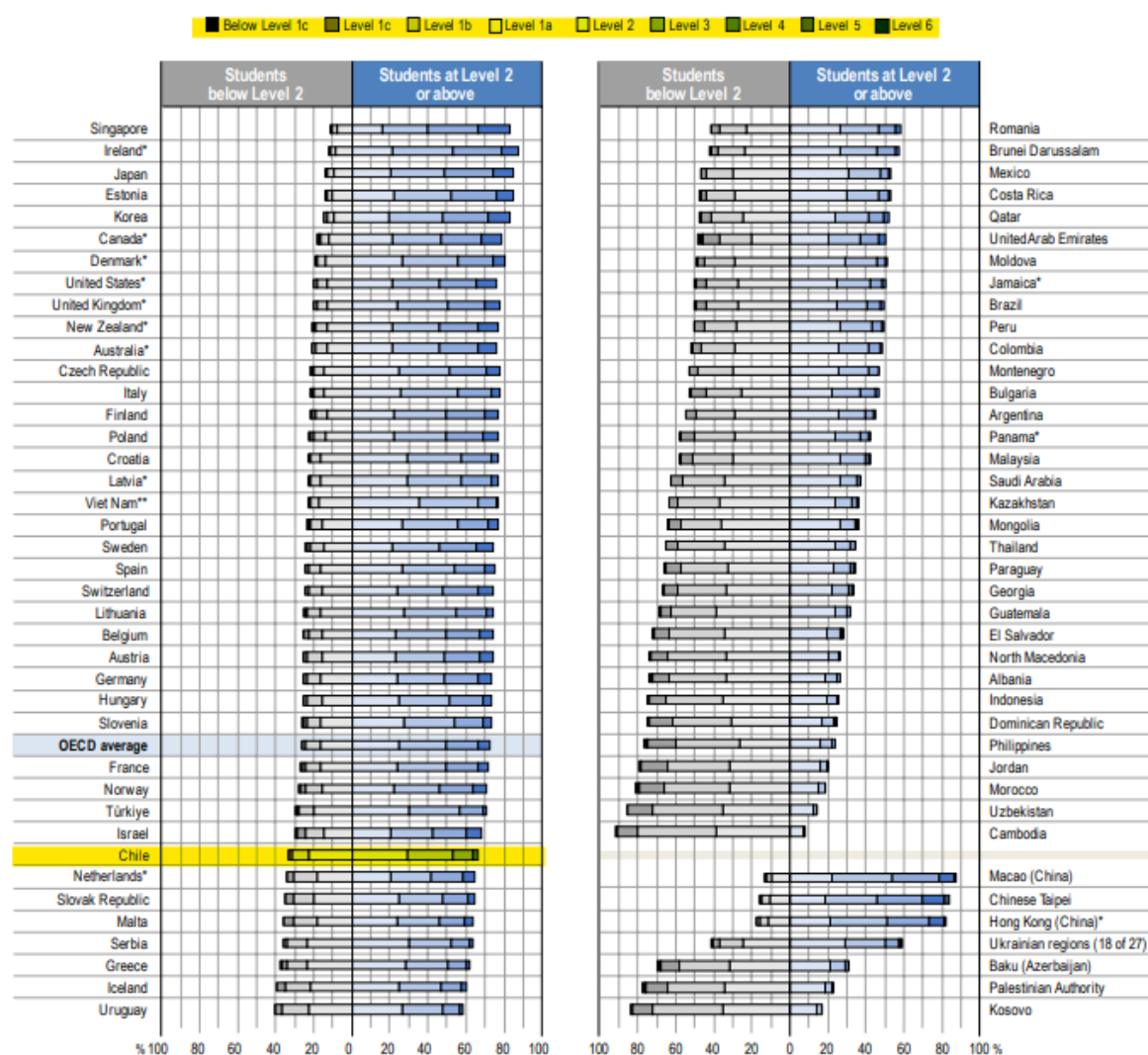
Level	Lower score limit	Percentage of students able to perform tasks at each level or above (OECD average)	Characteristics of tasks
3	480	49.4%	Readers at Level 3 can represent the literal meaning of single or multiple texts in the absence of explicit content or organisational clues. Readers can integrate content and generate both basic and more advanced inferences. They can also integrate several parts of a piece of text in order to identify the main idea, understand a relationship or construe the meaning of a word or phrase when the required information is featured on a single page. They can search for information based on indirect prompts, and locate target information that is not in a prominent position and/or is in the presence of distractors. In some cases, readers at this level recognise the relationship between several pieces of information based on multiple criteria. Level 3 readers can reflect on a piece of text or a small set of texts, and compare and contrast several authors' viewpoints based on explicit information. Reflective tasks at this level may require the reader to perform comparisons, generate explanations or evaluate a feature of the text. Some reflective tasks require readers to demonstrate a detailed understanding of a piece of text dealing with a familiar topic, whereas others require a basic understanding of less-familiar content. Tasks at Level 3 require the reader to take many features into account when comparing, contrasting or categorising information. The required information is often not prominent or there may be a considerable amount of competing information. Texts typical of this level may include other obstacles, such as ideas that are contrary to expectation or negatively worded.
2	407	73.7%	Readers at Level 2 can identify the main idea in a piece of text of moderate length. They can understand relationships or construe meaning within a limited part of the text when the information is not prominent by producing basic inferences, and/or when the text(s) include some distracting information. They can select and access a page in a set based on explicit though sometimes complex prompts, and locate one or more pieces of information based on multiple, partly implicit criteria. Readers at Level 2 can, when explicitly cued, reflect on the overall purpose, or on the purpose of specific details, in texts of moderate length. They can reflect on simple visual or typographical features. They can compare claims and evaluate the reasons supporting them based on short, explicit statements. Tasks at Level 2 may involve comparisons or contrasts based on a single feature in the text. Typical reflective tasks at this level require readers to make a comparison or several connections between the text and outside knowledge by drawing on personal experience and attitudes.

Note. Fuente: PISA 2023

Alcanzar el nivel 2 en la escala PISA (2023) significa concretamente que los estudiantes pueden tener una comprensión básica de los textos que leen, es decir que pueden identificar la información explícita en textos breves y sencillos, tanto narrativos como informativos, poseen

un vocabulario básico, pueden seguir una secuencia simple de eventos en un texto, consiguen distinguir entre hechos y opiniones solo en textos sencillos y explícitos, consiguen identificar las ideas principales en un texto, pueden distinguir entre información principal y secundaria, comprenden relaciones básicas de causa y efecto entre eventos, realizan inferencias sencillas a partir de la información explícita en el texto.

Figura 12. Resultados globales 2022 en la competencia lectora.



Note. Fuente: PISA 2023

Más allá de los datos hasta ahora profundizados, en general surge un elemento discriminatorio en relación con la influencia sobre el rendimiento en lectura: la familia. Sin disminuir los esfuerzos de la educación formal, la cual tiene como objeto la reducción de los desequilibrios sociales, el escenario socioeconómico y cultural de las familias sigue siendo la

variable más fiable para intuir el éxito escolar de los estudiantes y, en muchos casos, la probabilidad de acceso a empleos más cualificados y mejor retribuidos.

La importancia del papel de la familia para el éxito académico de los hijos se ha destacado durante mucho tiempo en la literatura internacional. En este sentido, los estudiantes de familias con alto bienestar, tanto desde el punto de vista económico como cultural, tienen mayores oportunidades de acceder a recursos educativos de apoyo para su aprendizaje que los estudiantes procedentes de familias con menores posibilidades.

Los sistemas educativos de cualquier nivel desarrollan un papel muy considerable en la vida de los alumnos, porque teóricamente deberían moderar, en la mayor medida posible, el impacto del estatus socioeconómico familiar. Por eso, uno de los objetivos esenciales de los centros escolares sería contribuir a una distribución de las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado más equitativa, y conseguir así la mejora de sus resultados y el incremento de su bienestar. El PISA, por lo tanto, investiga el contexto socioeconómico y cultural de la familia de origen del alumno a través de una serie de preguntas, presentes en los cuestionarios. Gracias a este índice es posible investigar cuánto pesa la familia en las habilidades de los estudiantes.

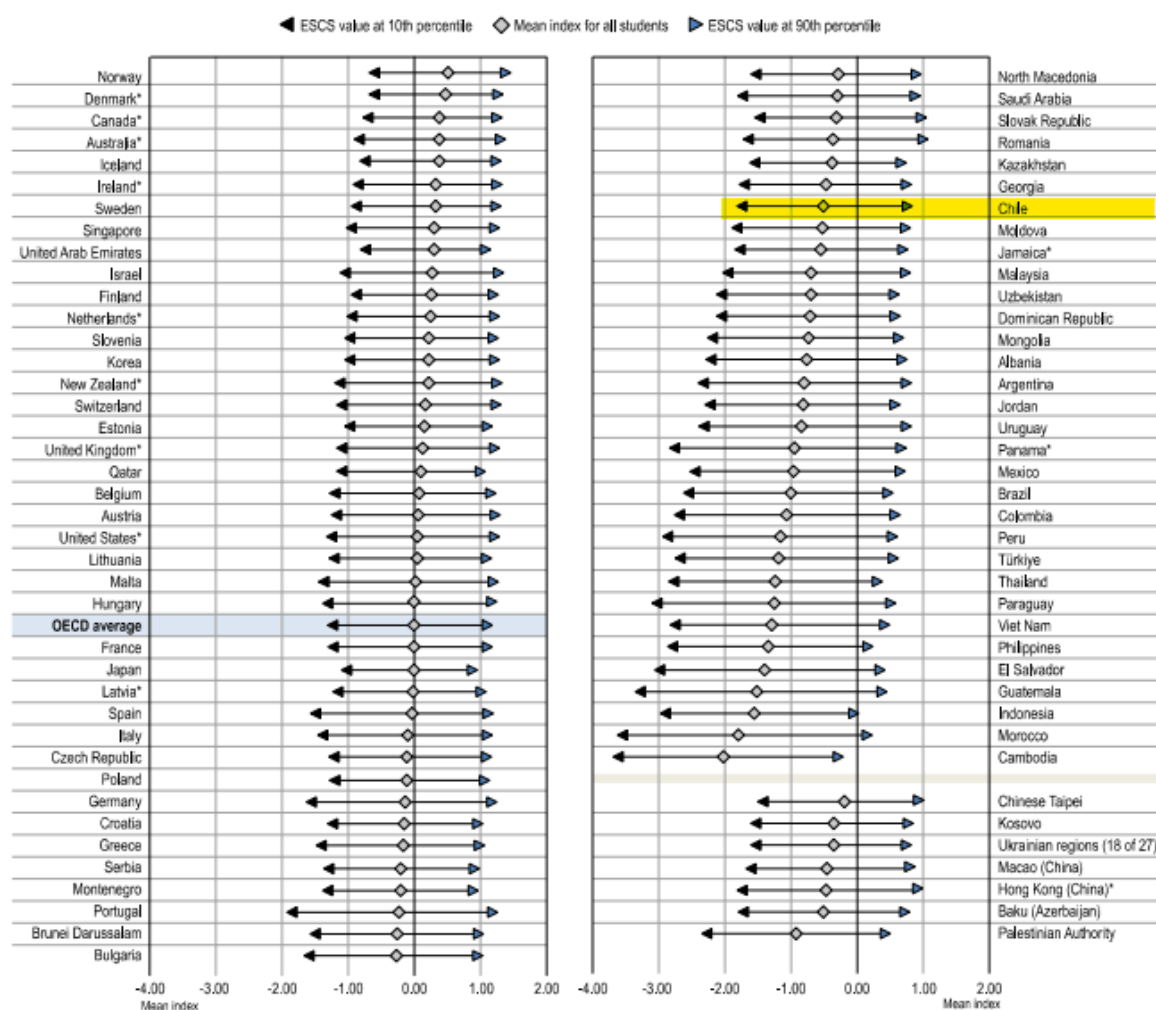
Más en detalle, el estatus socioeconómico en PISA de los estudiantes es un parámetro específico que se estima mediante el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC), que calcula el acceso de los estudiantes a los recursos familiares (económicos, sociales, culturales y humanos) e incluye también la situación social de la familia. Es un índice muy complejo y, probablemente, la segunda variable más importante de este programa, por supuesto tras las escalas de rendimiento (Lectura, Matemáticas, Ciencias), porque intenta recoger en un solo número el contexto socioeconómico y cultural de la familia del alumno. Consta de tres elementos básicos:

el nivel de estudios más alto de ambos padres; el estatus laboral más alto de ambos padres, expresado en la escala internacional ISCO (International Standard Classification of Occupations en inglés, en español CIUO, Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones); y otro índice denominado HOMEPOS (de "home possessions", bienes en el hogar en inglés), compuesto de 25 variables sobre lo que el alumno tiene en su casa, desde un diccionario al número de coches o libros (PISA, 2020).

Si el propósito de los países OCDE es el aprendizaje de máximo nivel para todo el alumnado, debería ponerse como objetivo general tener sistemas educativos en los que los

estudiantes consiguieran un alto rendimiento sin diferencias derivadas de su estatus social, cultural o económico. En PISA se confirma que un buen rendimiento académico de los estudiantes y una relación débil entre la situación socioeconómica y los resultados educativos no son recíprocamente excluyentes y que algunos sistemas educativos consiguen alcanzar un alto nivel de rendimiento medio y de equidad en la educación (PISA, 2020) a pesar de la situación socioeconómica de los estudiantes. Este índice se utiliza para distinguir entre estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos (es decir, aquellos entre el 25% de los estudiantes con los valores más bajos del ISEC en su país o economía. Se ubican en el primer cuartil del ISEC) y los socioeconómicamente favorecidos (es decir, aquellos entre el 25% de los estudiantes con los valores más altos del ISEC en su país o economía. Se encuentran en el cuarto cuartil del ISEC). El promedio de la OCDE es 0,00 y de Chile es -0,51.

Figura 13. Status socioeconómico de los estudiantes en 2022 (ISEC).



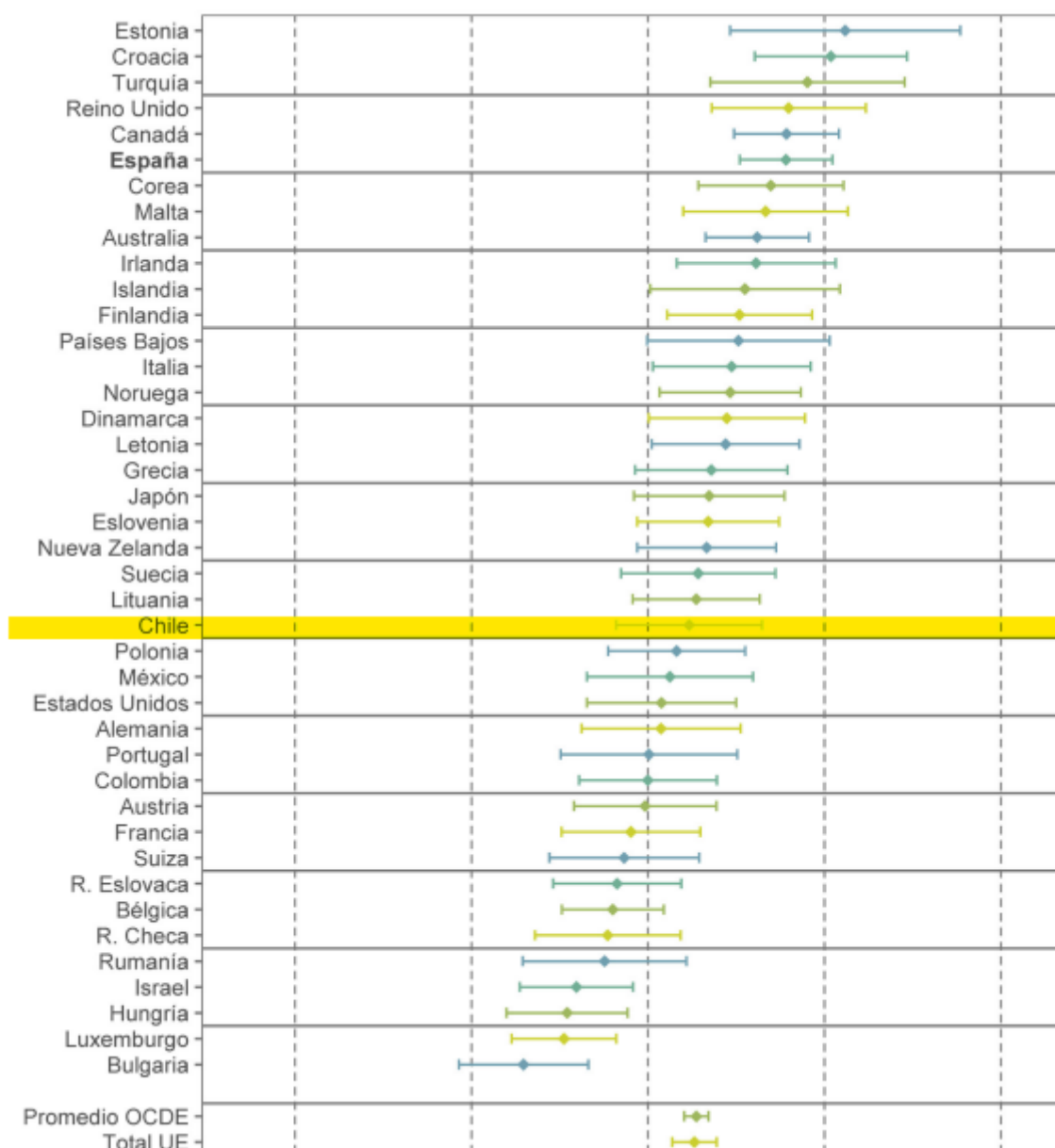
Note. Fuente: PISA 2023

No es difícil concluir que la desventaja socioeconómica es uno de los predictores más significativos de los resultados académicos y, también, del bienestar de los estudiantes, porque, en general, esta categoría de alumnos tiene padres y familiares con bajo nivel educativo, ocupación poco calificada, probablemente también ingresos bajos, escasos recursos materiales y educativos en casa o totalmente ausentes, donde, por lo demás, suele hablarse una lengua distinta de la lengua de instrucción.

Asimismo, es muy probable que asistan a centros escolares desfavorecidos que cuentan con escasos recursos. Sin embargo, a pesar de las dificultades, algunos estudiantes, así definidos socioeconómicamente desfavorecidos, muestran una increíble capacidad para alcanzar niveles adecuados de rendimiento académico. Estamos delante de lo que los psicólogos definen como “resiliencia”, es decir, “la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos” (RAE). Cuando ocurre una situación de ese tipo, se habla de “estudiantes resilientes” que, desde el punto de vista académico, se definen como los que están en el cuarto más bajo del índice PISA de estatus económico, social y cultural (ISEC) en su propio país y que, a pesar de las dificultades, son capaces de obtener óptimos resultados en el primer cuarto de rendimiento en lectura (PISA, 2020).

La resiliencia académica es una medida específica, ya que la situación socioeconómica y el rendimiento son referencias nacionales. En el año 2020, el promedio de países de la OCDE mostró que un 11,4% de los estudiantes desfavorecidos alcanzaron el cuarto cuartil de rendimiento en lectura dentro de su país. Esta cifra es similar al porcentaje observado en el total de la Unión Europea. Sin embargo, se observan variaciones significativas entre países. Estonia y Croacia destacan como ejemplos positivos, donde más del 15% de los estudiantes desfavorecidos exhiben resiliencia académica en lectura. En contraste, Bulgaria, Luxemburgo, Hungría e Israel presentan porcentajes inferiores al 8%, indicando una menor proporción de estudiantes desfavorecidos que alcanzan este alto nivel de rendimiento.

Figura 14. Porcentaje de estudiantes desfavorecidos cuyo rendimiento alcanza el cuarto más alto de lectura en su propio país.

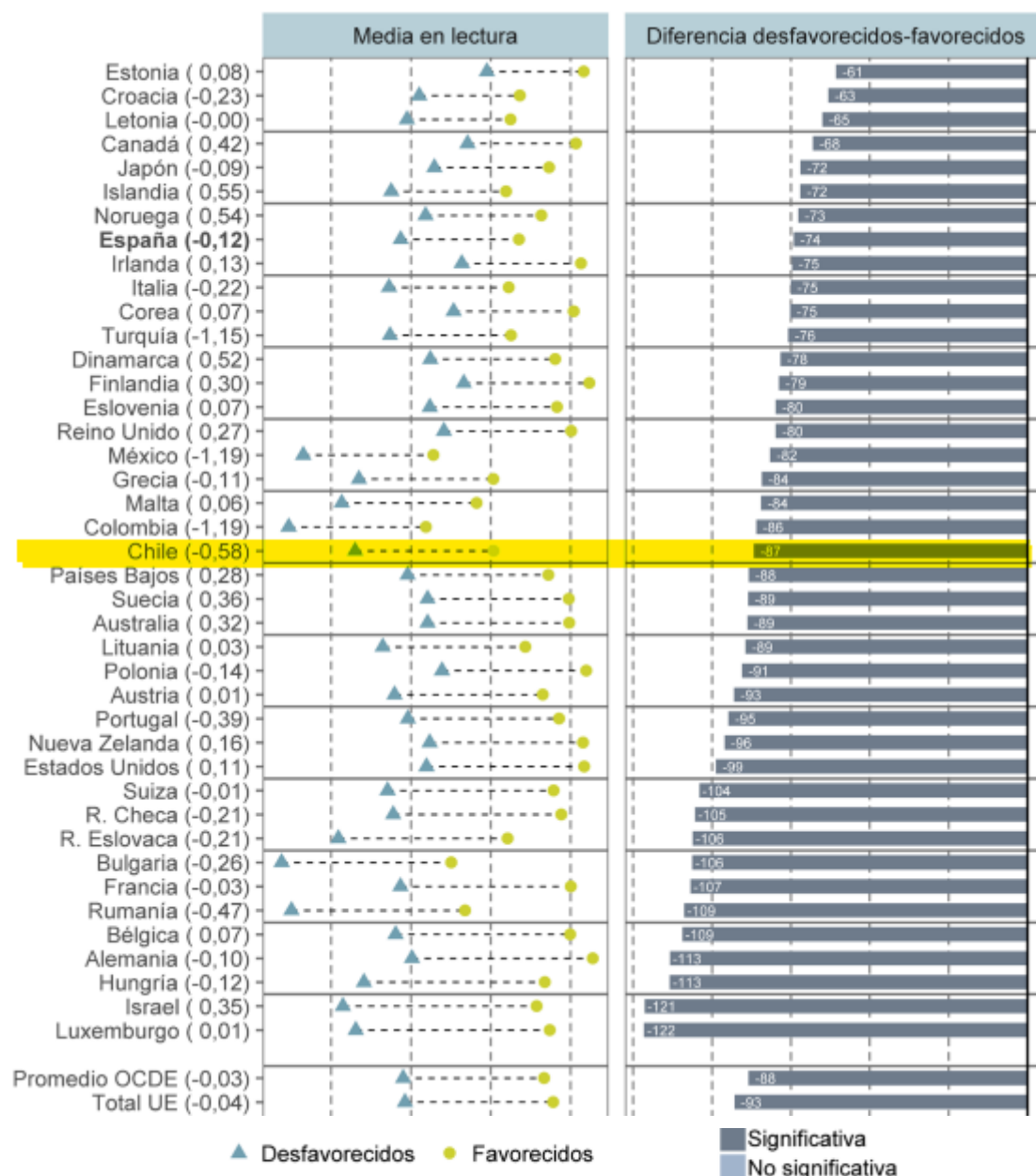


Note. Fuente: PISA 2020

La familia, el índice socioeconómico y cultural, la resiliencia, pero también el clima escolar influye en el rendimiento en lectura. En el cuestionario de estudiantes de PISA 2018 están incluidas más de 20 preguntas directamente relacionadas con el clima escolar, que es un constructo multidimensional y representa todos los aspectos de la experiencia escolar. En la literatura existente no hay consenso sobre los indicadores que medirían el clima, es decir: seguridad, enseñanza y aprendizaje, comunidad escolar y entorno institucional. Con respecto a

Chile, se observa un menor índice de clima escolar y menor rendimiento en lectura respecto al promedio OCDE y por eso se sitúa en el mismo cuadrante de, entre otros, Italia, Israel, Turquía.

Figura 15. Rendimiento medio en lectura.



Nota. Diferencias entre estudiantes socioeconómicamente favorecidos y desfavorecidos. Entre paréntesis se indica el valor medio del ISEC. Fuente: PISA, 2020.

Entre las preguntas del cuestionario de contexto PISA 2018, como acaeció también en las ediciones anteriores, se incluyeron preguntas cuyo objetivo era medir el porcentaje del alumnado que leía por placer. La razón que subyace a este indicador es la fuerte relación que existe entre rendimiento académico y disfrute de la lectura, porque disfrutar leyendo es una

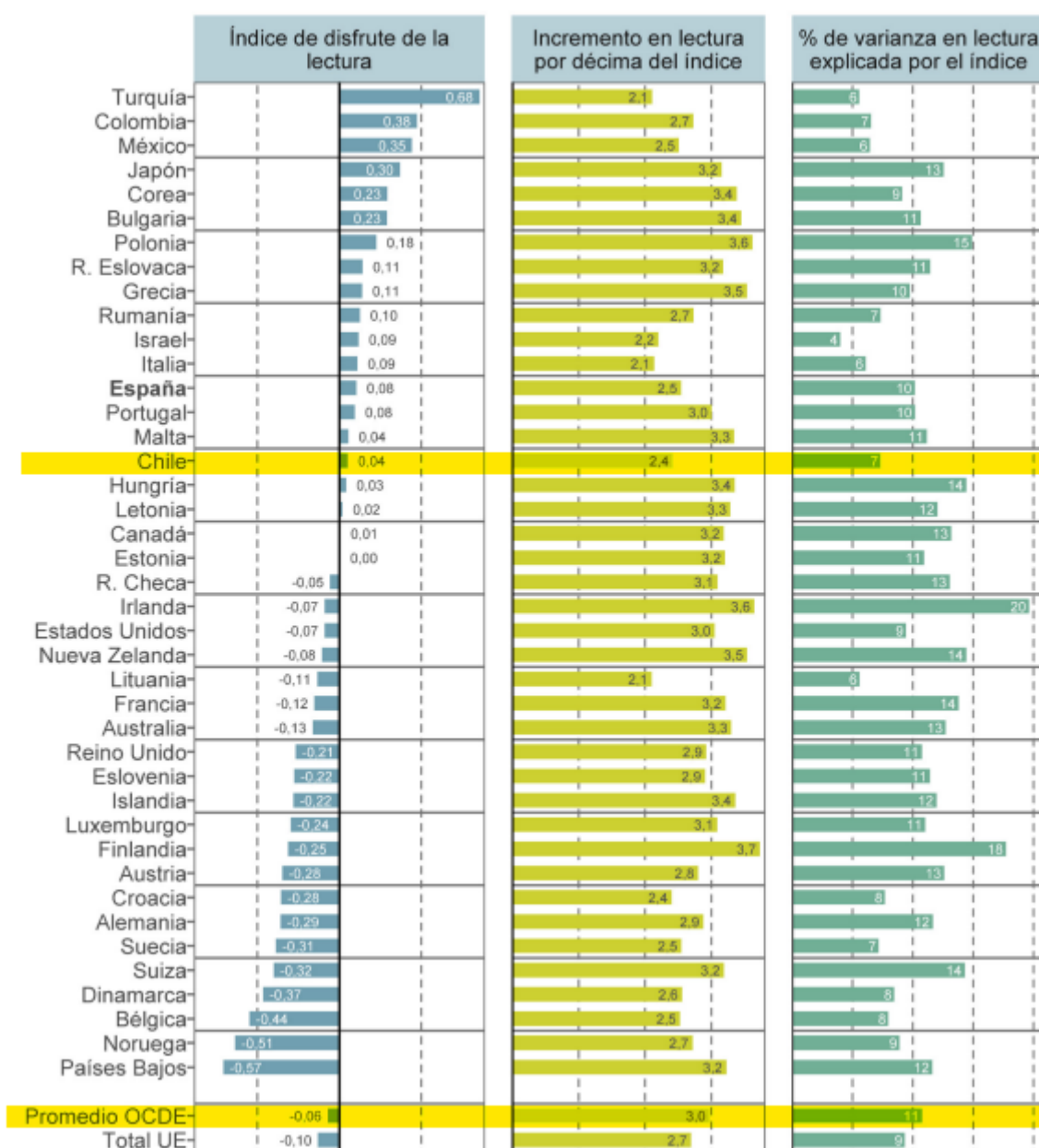
condición previa para alcanzar una lectura eficaz que, además, con la práctica genera una mejora de la destreza lectora. Se pidió a los estudiantes que contestaran en qué medida estaban de acuerdo con varias afirmaciones sobre su actitud hacia la lectura: “solo leo si tengo que hacerlo”, “leer es uno de mis pasatiempos favoritos” y “solo leo para obtener la información que necesito”. Las respuestas se resumieron en un índice estandarizado de disfrute de la lectura, con media 0 y desviación típica 1 para los países de la OCDE, siendo mayor el disfrute de la lectura cuanto mayor es el valor del índice.

Se puede comprobar que el índice de disfrute por la lectura en Chile (0,04) es ligeramente inferior al promedio de los países de la OCDE (0,06). Los estudiantes evaluados declaran leer menos por placer, con una reducción de 5% entre 2009 y 2018 y consideran que leer es “una pérdida de tiempo” (INEE, 2019). Afirman leer menos libros de poesía, ficción, revistas y periódicos e incluso correos electrónicos, aunque leen más para responder a las necesidades prácticas como revisar horarios de transportes, espectáculos, recetas y consejos, y sobre todo chatear. Observando la evolución de los datos de 2000 a hoy, el PISA ha revelado que cada vez hay menos estudiantes que leen por placer, junto al descubrimiento que el placer de la lectura ha ido deteriorándose especialmente entre los chicos y que las chicas y los estudiantes socioeconómicamente aventajados leen más por placer que los alumnos socioeconómicamente desfavorecidos.

Figura 16. Logotipo del PISA.



Figura 17. Índice de disfrute de la lectura en PISA 2018.



Nota. La figura muestra el Índice de disfrute de la lectura de los Países OCDE en PISA 2018, junto al incremento en el rendimiento de lectura por décima del índice y porcentaje de la varianza explicada.
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2020.

La investigación de la OCDE ha enseñado que lo que aprendemos sobre la escuela va más allá de la escuela y se refiere a la vida de la sociedad entera, tanto en su dimensión individual como colectiva. Las competencias básicas influyen profundamente en el desarrollo y progreso de la sociedad. A través de las investigaciones internacionales, se ha prestado más atención a este aspecto, por ejemplo, a través de la encuesta PIAAC que proporciona un cuadro muy alarmante con respecto a las habilidades de los adultos italianos y españoles. Del mismo

modo, estas encuestas ayudan a observar conceptos que ya conocemos desde una perspectiva diferente, a menudo solo descritos y nunca cuantificados de forma completa, como:

- equidad
- efecto escuela
- dispersión escolar global

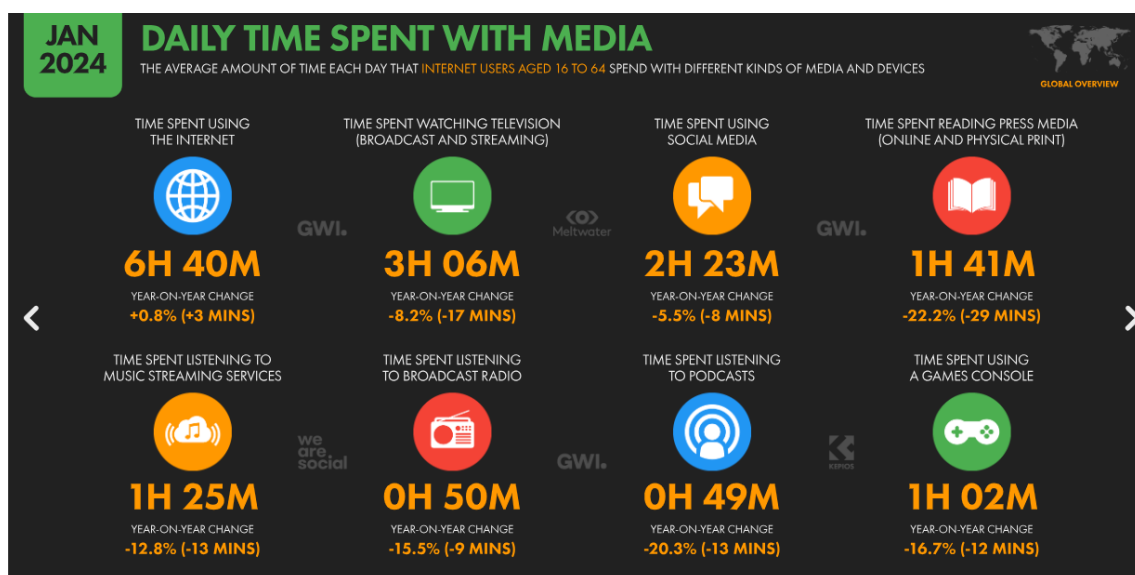
El PISA permite ser parte activa de un circuito de investigación pura y aplicada que es vital para el desarrollo de nuestro sistema educativo, entendido en el sentido más amplio posible. El sistema analítico y de devolución de datos de la investigación de la OCDE es un ejemplo y llama a todos a realizar tareas específicas y deberes. Precisamente en esta perspectiva, el mundo de la investigación tiene el deber de seguir aprendiendo de las investigaciones internacionales como la de la OCDE, siempre interrogándose sobre los fundamentales aspectos metodológicos y sobre la relevancia de los datos elaborados en apoyo técnico de las políticas que son responsabilidad de los gerentes de gobierno del sistema educativo.

1.4.5 Impacto del uso de dispositivos digitales en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes

Cabe resaltar que la digitalización de la comunicación, hoy en día acelerada como consecuencia de la epidemia de Covid-19, está teniendo un impacto intenso sobre el tipo de competencias que los jóvenes necesitarán demostrar en sus profesiones y oficios futuros y en sus relaciones sociales. Entre 2012 y 2018, los estudiantes pasaban en promedio casi 3 horas al día conectados fuera de su centro escolar (OECD, 2019), pero con el cierre de colegios debido a las cuarentenas de los último dos años, el tiempo delante de las pantallas y los móviles ha incrementado significativamente y de forma alarmante. Hoy, según los datos del estudio Digital 2024 Global Overview Report²⁸, publicado por We Are Social y Meltwater, el tiempo medio que pasaron los usuarios globales de 16 a 64 años al día en Internet en 2023 fue de 6 horas y 40 minutos, y el 96.5% de los usuarios (aproximadamente 5,3 mil millones de personas) utiliza el móvil por conectarse a internet.

²⁸ <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>

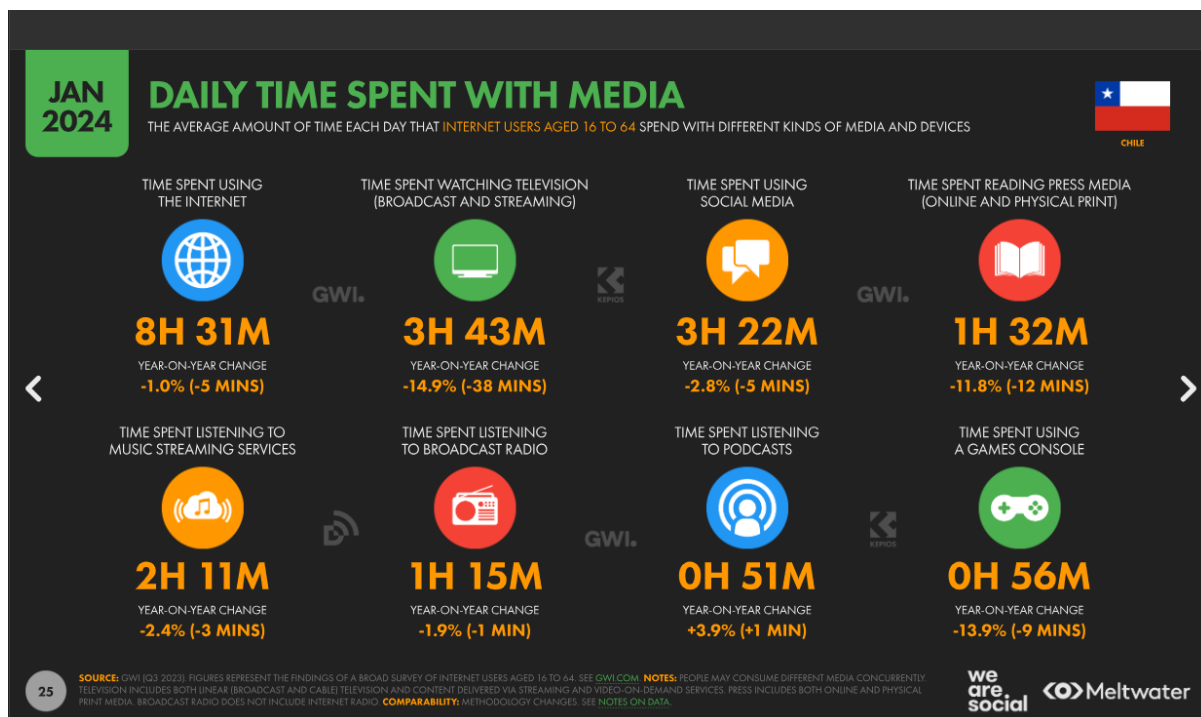
Figura 18. El tiempo medio pasado en Internet en 2024 por los usuarios globales.



Fuente: Datareportal.com

Con respecto a Chile, a principios de 2024, había 17,88 millones de usuarios de internet y 15,20 millones de usuarios de redes sociales, lo que equivale al 77,4% de la población total (19.64 millones de personas).

Figura 19. El tiempo medio pasado en Internet en 2024 por los usuarios chilenos.



Fuente: Datareportal.com

Como se puede observar en la Figura 12, Chile registra datos superiores al promedio global. Entre los datos proporcionados por el informe global de Datareportal, destaca el tiempo pasado escuchando la radio, 1 hora y 15 minutos al día, superior al promedio global. Estos datos muestran inequívocamente que los medios digitales, móviles y sociales se han convertido en una parte indispensable de la vida cotidiana de las personas en todo el mundo, y como promedio global pasamos más de un cuarto de nuestro día navegando en la red. En vista de esta situación, al extenderse los medios digitales, cambia también la diversidad de textos, escritos y audiovisuales, pero la lectura sigue siendo una necesidad primaria y esencial en la vida de los ciudadanos.

La OCDE, en su edición de 2022, hace un análisis sobre los riesgos digitales para los menores. Identifica cuatro categorías principales de riesgos para los niños en el entorno digital: 1) riesgos de contenido, 2) contacto, 3) consumo y 4) conducta. Además, reconoce riesgos transversales relacionados con la tecnología avanzada, la privacidad y la salud y el bienestar, ya que, con el progreso tecnológico, aumenta la disponibilidad de material preocupante, como discursos de odio, contenido ofensivo y desinformación. De hecho, el mayor acceso de los niños a dispositivos digitales y la omnipresencia de los algoritmos facilitan su exposición a estos contenidos. Por lo tanto, esta situación ha generado una preocupación creciente sobre la cantidad de material potencialmente perturbador y dañino al que los niños están expuestos en línea. Otros riesgos, como los de consumo, incluyen la exposición a mensajes de marketing inapropiados y fraudes en línea, los cuales siguen siendo problemáticos. Las compras dentro de aplicaciones y el marketing digital también representan amenazas adicionales para el bienestar y la privacidad infantil.

Según el análisis OCDE publicado en 2023, hay evidencia que sugiere que la salud mental de niños y adolescentes se ve afectada por el tiempo que pasan en línea. Se ha observado que mayores niveles de tiempo frente a la pantalla en adolescentes se asocian con síntomas de ansiedad y depresión, siendo los jóvenes más vulnerables a estos efectos en comparación con los adultos. Aunque se requieren más investigaciones para entender las vías causales, es probable que factores como el desarrollo cerebral continuo de los jóvenes, la exposición a contenido problemático o dañino, el ciberacoso y la sustitución de otras actividades – especialmente el sueño, la socialización en persona y el ejercicio – por el tiempo frente a la pantalla, contribuyan a estos efectos. Por consiguiente, varios países han desarrollado iniciativas para mejorar estos problemas, como, por ejemplo, programas de alfabetización digital finalizados también al desarrollo del pensamiento crítico, especialmente entre los niños

y jóvenes que consumen contenidos principalmente a través de las redes sociales, donde la calidad y fiabilidad de la información varía considerablemente. Estas acciones reflejan un reconocimiento de la necesidad de estrategias más robustas y efectivas para proteger a los niños en el entorno digital, promoviendo así su bienestar y desarrollo integral en la era de la información.

En general, en todos los ámbitos, la proliferación de dispositivos digitales en la vida cotidiana ha generado un debate considerable sobre su impacto en el aprendizaje, particularmente en el ámbito escolar. Existe una creciente preocupación por el uso excesivo de estos dispositivos durante el tiempo escolar y su potencial para distraer a los estudiantes, afectando negativamente su rendimiento académico. La última encuesta PISA también investigó este aspecto y revela una correlación negativa significativa entre el tiempo dedicado al uso de dispositivos digitales para ocio en la escuela y el rendimiento escolar. Los estudiantes que reportan usar teléfonos inteligentes y otros dispositivos digitales para entretenimiento durante las clases de matemáticas obtienen puntajes significativamente más bajos en comparación con aquellos que no lo hacen. Según los datos obtenidos, un 58% de los estudiantes en Francia reportan distracciones debido al uso de dispositivos digitales en al menos algunas clases de matemáticas, mientras que el promedio de la OCDE es del 65%. Esta cifra supera el 80% en países como Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Finlandia, Letonia, Mongolia, Nueva Zelanda y Uruguay. Más en detalle, la distracción no solo proviene de los dispositivos propios, sino también del uso por parte de otros compañeros. El 59% de los estudiantes en toda la OCDE declara que su atención se ve afectada también por el uso de teléfonos, tabletas o laptops por parte de otros estudiantes en clases de matemáticas. Al contrario, el uso moderado de dispositivos digitales en la escuela se asocia con un mayor rendimiento académico. Los estudiantes que utilizan dispositivos digitales hasta una hora al día para actividades de aprendizaje obtuvieron 24 puntos más en matemáticas en comparación con aquellos que no los usan. Este efecto positivo se observa en más de la mitad de los sistemas educativos evaluados. Sin embargo, el rendimiento académico disminuye cuando los estudiantes pasan más de una hora diaria en actividades de aprendizaje digital. Estos hallazgos sugieren que el uso moderado de dispositivos digitales puede tener un efecto positivo en el rendimiento académico, mientras que el uso excesivo o inadecuado puede ser perjudicial.

Los resultados del estudio PISA 2022 resaltan la necesidad de establecer directrices claras y efectivas sobre el uso de dispositivos digitales en las escuelas para optimizar su impacto en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. En conclusión, la evidencia

presentada por la encuesta PISA sugiere que el uso excesivo de dispositivos digitales para ocio en la escuela está asociado con una importante disminución en el rendimiento académico general. Las distracciones generadas por estos dispositivos, tanto propios como de otros compañeros, parecen ser un factor determinante en este impacto negativo (PISA, 2023).

Es importante destacar que la integración intencional de la tecnología en la educación, con fines pedagógicos, puede tener un efecto positivo en el aprendizaje. Sin embargo, el uso desmedido de dispositivos digitales para entretenimiento durante el horario escolar se presenta como un obstáculo significativo para el logro de los objetivos educativos.

El uso de dispositivos digitales para fines no educativos o la interrupción por notificaciones son factores que incrementan estas distracciones. Se ha demostrado que los estudiantes están menos distraídos cuando desactivan las notificaciones de redes sociales y aplicaciones en sus dispositivos durante la clase y cuando no sienten la presión de estar conectados y responder a mensajes mientras están en clase (PISA, 2023). Por consiguiente, las políticas escolares que regulan el uso de dispositivos digitales son cruciales para minimizar las distracciones en el aula; de hecho, muchas instituciones han implementado directrices para abordar este problema. La efectividad de estas normas depende de su contenido, diseño y capacidad de las escuelas para hacerlas cumplir. Normas vagas o indulgentes suelen ser ineficaces. Además, es fundamental que los docentes tengan el tiempo y la capacidad para aplicar estas reglas, aunque la preparación de los docentes para integrar dispositivos digitales en la enseñanza no siempre se relaciona directamente con la disminución de distracciones. Entre el abanico de medidas, está la prohibición del uso de teléfonos celulares en las instalaciones escolares, que, a primera vista, puede parecer una solución efectiva. Sin embargo, la implementación de prohibiciones no siempre es consistente. En promedio, en los países de la OCDE, el 30% de los estudiantes en escuelas donde los teléfonos celulares están prohibidos reportaron usar un teléfono inteligente varias veces al día, y el 21% reportó usarlo todos los días o casi todos los días en la escuela. Además, en algunos contextos, estas prohibiciones no fomentan el desarrollo de estrategias autodirigidas para el uso adecuado de teléfonos celulares, como apagar notificaciones antes de dormir (PISA, 2023). Además, los resultados de la encuesta de 2022 arrojan otra problemática relevante: el 25% de los estudiantes manifestó que los profesores a menudo deben esperar un tiempo considerable para que los alumnos se tranquilicen, lo que dificulta el inicio de las lecciones. Esto no solo afecta la dinámica de aprendizaje, sino que también refleja una falta de preparación para trabajar de manera efectiva, retrasando el comienzo de las tareas tras el inicio de las clases.

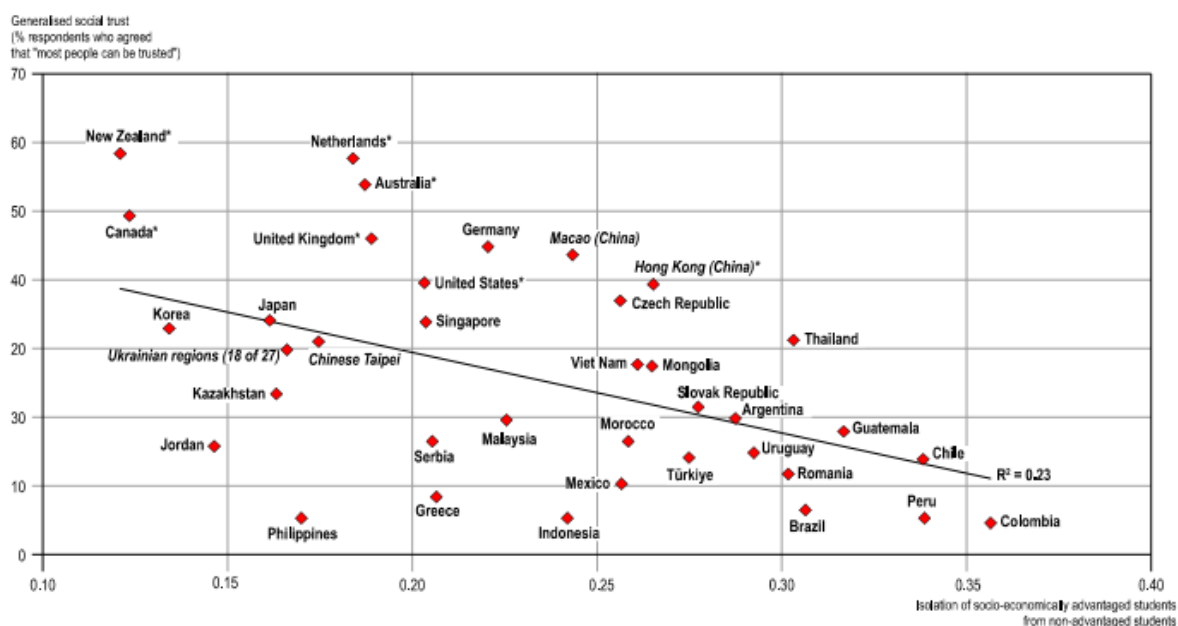
1.4.6 Desafíos y avances en materia de equidad educativa en Chile

En último, el PISA analizó también la equidad en los sistemas educativos, examinando las brechas de rendimiento entre estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos. La evaluación reveló que la distancia entre los estudiantes de mejor y peor rendimiento varía considerablemente entre los países participantes. En el caso de Chile, los resultados del PISA 2022 revelaron tanto desafíos como avances en materia de equidad educativa. En particular, destacaron cuatro temas:

1. Brecha de Rendimiento: PISA 2022 evidenció una brecha significativa de rendimiento entre estudiantes chilenos de diferentes niveles socioeconómicos. Los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos obtuvieron resultados sustancialmente inferiores en comparación con aquellos de entornos más privilegiados. A la misma manera, en comparación con las ediciones anteriores, se vio una inflexión, lo que sugiere que las políticas educativas implementadas en Chile están empezando a tener un impacto positivo en la equidad educativa.

2. Segregación Escolar: es decir, la concentración de estudiantes de un mismo nivel socioeconómico en escuelas específicas. Fue identificada como un factor que exacerba las desigualdades educativas. PISA 2022 mostró que Chile presenta uno de los niveles más altos de segregación escolar entre los países participantes.

Figura 20. Índice de segregación 2022.



Nota: El índice de aislamiento mide el grado en que ciertos tipos de estudiantes (por ejemplo, los estudiantes desfavorecidos) están aislados de otros tipos de estudiantes, o de un grupo específico de estudiantes (por

ejemplo, los estudiantes aventajados), en función de las escuelas a las que asisten. Oscila entre 0 y 1, donde 0 corresponde a la exposición total y 1 al aislamiento total. Fuente: PISA, 2023.

En la mayoría de los países y economías participantes en PISA, en 2022 los estudiantes con ventajas socioeconómicas estaban más aislados, o más concentrados, en determinadas escuelas que sus pares desfavorecidos. Los sistemas educativos en los que los estudiantes favorecidos se concentraron más en ciertas escuelas, en relación con la concentración experimentada por los estudiantes desfavorecidos, fueron Brasil, Chile, Colombia, Hong Kong (China), Marruecos, Panamá, Paraguay, Tailandia y Uruguay. En concreto, en estos países, los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas tienden a evitar convivir escolarmente con estudiantes que se encuentran en situaciones menos favorecidas ~~desfavorecido~~. De hecho, estos países suelen caracterizarse por tener altos niveles de desigualdad de ingresos y segregación residencial, y un predominio de escuelas privadas, lo que puede explicar por qué los estudiantes aventajados y, por consiguiente, los desfavorecidos, están tan a menudo aislados en estos sistemas educativos.

3. Repetición Escolar: en 2022, la tasa de repetición escolar en Chile (más del 17%) era superior al promedio de la OCDE (9%). Este fenómeno, que afecta principalmente a estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, limita las oportunidades de aprendizaje y contribuye a perpetuar las desigualdades educativas. La repetición de grado tiende a ser menos frecuente en los sistemas de alto rendimiento.

4. Aprendizaje durante el COVID: al final del cuestionario se incluyeron preguntas sobre las experiencias de los estudiantes durante el cierre de las escuelas por el COVID. Solo el 68% de los estudiantes en Chile alcanzaron esta última sección, por lo tanto, la interpretación de los resultados tiene que ser muy prudente:

- El 53% de los estudiantes informaron que su edificio escolar estuvo cerrado durante más de tres meses debido al COVID-19. En promedio, en los países de la OCDE, el 51% de los estudiantes experimentaron cierres escolares igualmente prolongados. En los sistemas educativos en los que el rendimiento siguió siendo alto y el sentido de pertenencia de los estudiantes mejoró, menos estudiantes experimentaron cierres escolares más prolongados.
- Durante el aprendizaje a distancia, el 48% de los estudiantes chilenos tuvo problemas al menos una vez a la semana para entender las tareas escolares y el 37% de los estudiantes para encontrar a alguien que pudiera ayudarlos con las tareas escolares (promedios de la OCDE: 34% y 24%).

- El apoyo al bienestar de los estudiantes a menudo era limitado cuando sus escuelas estaban cerradas. En Chile, el 48% de los estudiantes informaron que recibían apoyo diario a través de clases virtuales en vivo en un programa de comunicación por video. Solo el 12% de los estudiantes informaron que alguien de la escuela les preguntaba diariamente cómo se sentían (promedios de la OCDE: 51% y 13%).
- Si los edificios escolares tienen que cerrar de nuevo en el futuro, alrededor del 74% de los estudiantes en Chile se sienten seguros o muy seguros al usar un programa de comunicación por video y el 63% de los estudiantes se sienten seguros o muy seguros al motivarse para hacer el trabajo escolar (promedios de la OCDE: 77% y 58%).

En conclusión, en cuanto a los avances en equidad educativa, se puede afirmar que la expansión de la educación de calidad preescolar en Chile ha sido un factor clave para mejorar la equidad educativa, porque contribuye a nivelar las oportunidades de aprendizaje desde temprana edad. Así como la implementación de políticas educativas focalizadas en estudiantes de contextos desfavorecidos, como, por ejemplo, programas de apoyo pedagógico, becas y transferencias condicionadas, permite la mejora de su rendimiento académico.

1.5. Deber leer o querer leer

Internet es ya, para la casi totalidad de las personas, el principal canal de información. El tiempo empleado en navegar es cada vez mayor, ya sea para leer noticias, revisar correos, ver películas y vídeos, escuchar música, consultar mapas, conversar por teléfono y escribir en las redes sociales y, debido a la pandemia de Covid-19, todos, jóvenes y adultos, han abusado de los medios digitales. En resumen, hoy sucede que la red filtra gran parte de nuestro acceso a la realidad. El cerebro humano, aunque existan algunas resistencias, se adapta a cada nuevo cambio e Internet supone uno sin precedentes.

La lectura profunda que solía suceder de forma natural se ha transformado en un esfuerzo. Según Carr (2008), la razón principal es el uso prolongado de Internet. “Los medios suministran el material del pensamiento, pero también modelan el proceso de pensar”. La red, por lo tanto, como todos los medios de comunicación, no es inocua. La mayor amenaza es su potencial para disminuir la capacidad de contemplación, reflexión y concentración.

Mientras Internet se convierte en nuestro medio universal, podría estar readiestrando nuestros cerebros para recibir información de manera muy rápida y en pequeñas porciones. Lo que

perdemos es nuestra capacidad para mantener una línea de pensamiento sostenida durante un periodo largo (Carr, 2008).

Basado en su experiencia personal, en 2010 Carr publicó el libro “*Superficiales, ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*”, porque pasó de ser un lector voraz a ser incapaz de leer novelas. Por otra parte, le costaba mucho concentrarse, no recordaba lo que leía y perdía el interés en la lectura. Descubrió que las redes sociales le estaban jugando una mala pasada: llenaban la cabeza de vacío y arruinaban la concentración. Redactó el libro en un exilio voluntario en una tranquila cabaña de Colorado, sin conexión a Internet. Contó de la pérdida de atención y la superficialidad a la que nos abocan las redes. Desde aquella publicación, la situación no ha mejorado. Todo lo contrario.

Se ha observado que la conexión constante nos hace tener una vida fragmentada que no se sabe si transcurre aquí o allá, donde todo se mezcla y en algunos casos se pierde del sentido del límite entre virtual y real. El físico Alfons Cornellà (2003) llamó a este fenómeno “*Infoxicación*”. El esfuerzo de leer es real, pero el placer de la lectura es una conquista muy valiosa. Leer enriquece la vida, sin embargo, es también una actividad antinatural.

Comunicar es un acto natural, pero la capacidad de identificar, diferenciar e intercambiarse las señales pertenece a nuestro patrimonio evolutivo y no es solo de los hombres, la compartimos también con otras especies, organismos unicelulares incluidos (De Mauro, 2008). La lectura es una invención de los últimos milenios que ha llevado a una reorganización de nuestro cerebro ampliando los límites de nuestro modo de pensar y mutando la evolución intelectual de nuestra especie. Entender esta verdad es particularmente importante en este momento histórico caracterizado por la transición del cerebro que lee a un cerebro siempre más digital.

El esfuerzo de leer es tanto físico cuanto cognitivo: el cerebro reconoce e interpreta una serie de informaciones visivas (las letras que componen las palabras) y las convierten en sonidos, y luego en los significados conectados a aquellos sonidos. Después tiene que pescar en la memoria el significado de cada palabra que corresponden a aquellos sonidos y, a partir de eso, tiene que reconstruir el sentido de las frases o del texto entero en pequeñísimas fracciones de segundo y sin pausas. Es una operación desafiante que involucra diferentes áreas cerebrales y se hace menos onerosa y más fluida a medida que se aprende a leer mejor, puesto que el ojo se acostumbra a capturar no más las letras individuales, sino que grupos de letras.

Un buen lector reconoce, decodifica, conecta y entiende entre las 200 y 400 palabras al minuto en la lectura silenciosa.

Entre saber descifrar un texto simple, que sea un SMS o la lista de compras, y saber leer con fluidez y entender un texto medianamente complejo, a un ritmo de cientos de palabras cada minuto, hay un abismo y, antes de cuestionar sobre las estrategias para rellenarlo, habría que hacerse una pregunta: ¿qué podría motivar a las personas que leen poco a leer más, y por lo tanto a aprender mejor? En otras palabras: ¿qué compensará realmente el esfuerzo de leer?

Las razones más fuertes son las interiores, o intrínsecas (ser buenos, capaces, satisfechos), mientras que las razones exteriores (o extrínsecas) como premios y castigos, notas escolares incluidas, funcionan menos (Testa, 2016). Es muy probable que la solución a este innatural esfuerzo radica en el placer de leer.

Los resultados de los estudios y de las encuestas llevados a cabo en los últimos años ofrecen una imagen muy heterogénea, porque las variables consideradas son realmente muchas. De hecho, resulta que otra tendencia es el descenso del nivel respecto a los años anteriores. Uno de estos resultados para ambos países es que los chicos no comprenden lo que leen y una de las primeras consecuencias es la pobreza lingüística, la cual produce otra consecuencia negativa, ya a la atención de los expertos de psicología y pedagogía, el analfabetismo emocional.

1.6. Las campañas de crossmedia de concienciación

En los últimos años se han multiplicado las campañas de sensibilización para proteger el conocimiento del idioma. Hay un anuncio televisivo, una campaña crossmedia de la enciclopedia italiana Treccani, “*Le parole valgono - #carino*” [Las palabras tienen valor - #lindo] que muestra, de forma entretenida, rápida y eficaz, el concepto de pobreza del lenguaje de los adolescentes.

Es “lindo” un chico guapo, un cachorro, un comportamiento amable, una película, un paisaje, cualquier cosa que provoque un compromiso emocional mínimo, pero también fuerte y muy fuerte (en estos casos se exclamaría “¡súper lindo!”). Los diccionarios de lenguas como el español y el italiano comprenden cientos de miles de palabras. Así, el anuncio italiano empieza a proporcionar algunas: magnífico, emocionante, excepcional, impresionante, impactante, hermoso, maravilloso, genial, fantástico, precioso... El mensaje es muy sencillo:

las palabras tienen un valor. No las malgastemos. No son todas iguales. Utilicémoslas bien, porque así podremos ser mejores ciudadanos.

Figura 21. Vídeo de la campaña de concienciación “Le parole valgono”.



Nota. Enlace al vídeo de la campana de la enciclopedia italiana Treccani en Youtube.

Italo Calvino (1994) enseña que “todo puede cambiar, menos la lengua materna que llevamos dentro, al contrario, nos lleva dentro de ella como en un mundo más exclusivo y definitivo que el vientre materno” (p. 7).

En general, no se trata solo de una incapacidad común para encontrar las palabras adecuadas, sino que existe un problema más específico en cuanto a la expresión y descripción de emociones y sentimientos, propios y ajenos. Reflexionando sobre el lenguaje utilizado en la comunicación de masas, en el segmento italiano podemos observar qué tipo de palabras se utilizan para describir las emociones. Son muy pocas, cada vez menos. El término más utilizado es “pasión” y efectivamente escuchamos la palabra “pasión” para describir la bebida Campari²⁹ y se usa “pasión” para promover una estación radiofónica³⁰ que se ocupa de economía y finanzas. La palabra es siempre la misma y a fuerza de usarla se vacía.

Hoy en día, los idiomas, para las nuevas generaciones de los nativos digitales, pero también para todos los que se han convertido a una escritura cada vez más simplista, pierden de complejidad y riqueza.

Antes del Covid, otra campaña de concienciación sobre la lengua italiana y extranjera que se estaba desarrollando titulada #laculturasifastrada³¹ [la cultura se abre camino], se convirtió en una verdadera acción de didáctica urbana. Organizada por el diccionario italiano Zanichelli, mediante grafitis urbanos, directamente en los andenes de algunas ciudades, era una

²⁹ <https://www.youtube.com/user/EnjoyCampari>

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=yfvpniQX95g>

³¹ <https://dizionario.zanichelli.it/cultura-e-attualita/approfondimenti/cultura-strada/con-zanichelli-la-cultura-si-fa-strada/>

ocasión de reflexión sobre las capacidades de expresión. Utilizaban la técnica de los grafitis *green*, es decir utilizando una mezcla totalmente natural para realizar los sobre el asfalto de las calles, y al terminar, los mensajes se diluían con agua, de forma que los restos eran inocuos para el entorno natural. Los grafitis se distribuyeron para varias ciudades (Turín, Milán, Nápoles, Padua entre otras), realizados cerca de escuelas o zonas peatonales para ofrecer a estudiantes y transeúntes un elemento de reflexión sobre las lenguas. Se prestó una especial atención a las palabras que debían conservarse, voces ricas de matices y expresividad, pero que están cayendo en el olvido, porque en las lenguas actuales se privilegian sinónimos más comunes, por ejemplo, se usa más “perfume” que “fragancia”, “diligente” que “solícito”, palabras que, al contrario, hacen que el léxico sea más interesante, completo y colorido.

La campaña no se limitó solo a las palabras que deben conservarse, se tradujeron a grafiti también algunas figuras retóricas, como el anacoluto, la hipérbole, la metonimia, la onomatopeya, a través de citas de autores clásicos, en el apartado de “los falsos amigos extranjeros”, como “Limon” para el francés, “burro” para el español, “terrific” para el inglés, explicados con una imagen y muy pocas palabras para que tuviera más impacto. Otras palabras consideradas fueron las “intraducibles”, es decir palabras de otros idiomas que no es posible traducir a italiano o a otra lengua y, por lo tanto, requieren una larga perífrasis. Por ejemplo, como el término japonés “Tsumdoku” indica la manía de acumular libros sin leerlos, la palabra alemana “Fernweh” o la rusa “Počemučka”. Se utilizó el hashtag #laculturasifastrada para cada grafiti, con el fin de incrementar la participación de todo el mundo y estimular el boca a boca.

Figura 22. Imágenes de la campaña de concienciación “La cultura si fa strada”.



Nota: ejemplo de figura retórica en la campaña #laculturasifastrada



Nota: ejemplo de falso amigo en la campaña #laculturasifastrada



Nota: ejemplo de palabra para guardar en la campaña #laculturasifastrada



Nota: ejemplo de palabra intraducible en la campaña #laculturasifastrada

1.7. La controversia sobre el empobrecimiento del lenguaje

Desarrollar pensamiento crítico significa poder orientarse y habitar con conciencia la sociedad líquida (Bauman, 2003) y la sociedad de los riesgos (Beck, 1998) que, hoy en día, el mundo nos entrega. Para que esto pase, es necesario reforzar nuestro lenguaje y el uso de las palabras para comprender, expresarse y comunicar, sino también fortalecer la capacidad de argumentar y discutir una idea.

Desde la invención de la web en 1989, pasando por los primeros foros de discusión en línea y el surgimiento de las redes sociales con MySpace en 2003 y Facebook en 2004, la difusión masiva y rapidísima de las redes sociales ha transformado profundamente los modos de conectarse y comunicar de las personas, modificando los patrones tradicionales de interacción social y producción lingüística. Estas plataformas digitales, excelentes observatorios para analizar las dinámicas sociales y los mecanismos interactivos del lenguaje, se han integrado totalmente en la cotidianidad de miles de millones de personas a nivel global, consolidándose como canales prioritarios para el acceso a la información, la comunicación interpersonal y el ocio. Si bien irrefutablemente han abierto nuevas posibilidades para la conectividad, la interacción y la participación, su funcionamiento está fuertemente condicionado por modelos económicos centrados en el entretenimiento, lo que produce dinámicas sociales complejas y también inquietudes sobre sus efectos en la sociedad (Avalle et al., 2024; Baron, 2008; Di Marco et al., 2024; González-Bailón et al., 2023; Guess et al., 2023a; Guess et al., 2023b). De interfaces iniciales bastante simples, se ha pasado a plataformas sofisticadas reguladas por algoritmos que tienden a privilegiar la interacción (engagement) por encima de la calidad de los contenidos. En este marco, también las prácticas lingüísticas de los usuarios han cambiado, adaptándose progresivamente a las *affordances* tecnológicas y a las restricciones de las plataformas, diseñadas para fomentar una comunicación continua y reactiva. Por lo tanto, esto plantea preocupación respecto a los cambios producidos en las formas y modos de expresión lingüística dentro del ecosistema digital (Di Marco et al., 2024).

Históricamente, medir el vocabulario es uno de los principales desafíos de la lingüística, sociología y psicología, considerando la estrecha relación con otras habilidades cognitivas fundamentales como la comprensión lectora y el procesamiento de información. A pesar de que estudios anteriores han examinado el impacto del tamaño del vocabulario en el éxito académico (Milton y Treffers-Daller, 2013; Masrai y Milton, 2021), destacando divergencias individuales y subrayando la importancia central del dominio léxico en los entornos educativos,

todavía existe una brecha en la comprensión de cómo estas dinámicas se adaptan a la era digital. Resulta relevante señalar que los estudios lingüísticos actuales se centran en las redes sociales cada vez más, impulsados por la preocupación de que el lenguaje en internet pueda corromper las prácticas tradicionales de escritura y la comunicación interpersonal no mediada por tecnologías digitales (Baron, 2008). Por su naturaleza, el lenguaje se adapta a los cambios culturales, sociales y – hoy - tecnológicos, lo que da lugar a la aparición de nuevas formas lingüísticas como abreviaciones, grafías fonéticas, neologismos y elementos multimedia como los hashtags y los emojis.

El lenguaje y el modo de relacionarnos con los demás que mostramos a través de las redes sociales son la representación virtual de nosotros mismos y de cómo concebimos la vida. Tener un repertorio léxico considerable no es el lujo que se da un hombre ocioso y anticuado, sino un conjunto de recursos que permiten decir y contar con amplitud y precisión toda clase de realidades e imaginaciones. La riqueza verbal no es una acumulación en la memoria, sino la versatilidad para nombrar lo que ocurre. Y nombrar no es sólo señalar las cosas, sino discernirlas, delinearlas y discutir las.

Un reciente estudio italiano (Di Marco et al., 2024) aborda una cuestión clave para la comprensión de los procesos comunicativos contemporáneos, es decir la evolución del lenguaje en los entornos digitales a lo largo del tiempo. Constituye la primera investigación sistemática que analiza más de treinta años de interacciones lingüísticas en las redes sociales, a partir de un corpus sin precedentes, compuesto por aproximadamente 300 millones de comentarios en inglés, recopilados de ocho plataformas diferentes: Facebook, Twitter, YouTube, Voat, Reddit, Usenet, Gab y Telegram. Los datos obtenidos reflejan con claridad una tendencia hacia la simplificación del lenguaje en los entornos digitales, particularmente en las redes sociales. Este proceso se manifiesta mediante una reducción progresiva en la riqueza léxica, una menor presencia de vocabulario exclusivo y una disminución en la longitud media de los comentarios. No obstante, y de forma aparentemente paradójica, el estudio también evidencia una incorporación continua —aunque limitada a una franja minoritaria de usuarios— de nuevos términos al discurso digital, lo que sugiere que el lenguaje, incluso en contextos marcados por un empobrecimiento léxico, conserva cierta vitalidad y capacidad de renovación. Además, los investigadores detectan un patrón de uso lingüístico repetitivo, con un vocabulario restringido y escasa variación terminológica. Este fenómeno se repite de forma transversal en diferentes temáticas y plataformas, donde la mayoría de los participantes emplea un repertorio léxico reducido, compuesto por no más de diez términos distintivos.

Otro estudio de la Universidad de Innsbruck (Parada-Cabaleiro et al., 2024) se ha enfocado sobre la medición del lenguaje, pero a través de los textos de las canciones de los últimos 50 años. Este análisis exhaustivo de la evolución de las letras de canciones en la música popular occidental abarca géneros como pop, rock, R&B, country y rap, y examina cómo las características líricas, como la complejidad, repetitividad, estructura y tono emocional, han cambiado a lo largo del tiempo y cómo estas variables se relacionan con la popularidad de las canciones y las tendencias culturales. Los resultados indican que las letras se han vuelto más simples, repetitivas y emocionalmente más negativas y personales, con variaciones específicas según el género, evolucionado hacia formas más fáciles de entender y menos elaboradas.

En síntesis, el análisis diacrónico de la complejidad lingüística de los estudios más recientes sobre el vocabulario revela una clara tendencia hacia la simplificación del discurso en la mayoría de los grupos estudiados, marcada por una reducción de la diversidad léxica y una menor elaboración en la escritura. El fenómeno general apunta hacia una economía expresiva y homogeneización lingüística, lo cual plantea importantes desafíos e invita a reflexionar sobre sus posibles repercusiones en los ámbitos cognitivo, cultural, educativo, y, por consiguiente, social. Sin embargo, pese al debate existente, todavía falta una comprensión sistemática de la complejidad del lenguaje. Las investigaciones actuales tienden a centrarse en dimensiones específicas del fenómeno, sin integrar una perspectiva holística que permita consolidar un marco teórico unificado. A ello se suma la ambigüedad conceptual que rodea la noción de complejidad y la limitada exploración del potencial de las métricas cuantitativas en su evaluación, existiendo pocos estudios que aborden este enfoque.

En este contexto, resulta pertinente recuperar la reflexión de Heráclito: “Día a día lo que eliges, lo que piensas, lo que dices y lo que haces, es en quien te conviertes”. Si somos lo que decimos, el lenguaje no solo refleja la realidad, sino que la configura. Tal como sostienen Safir y Whorf (2017), las formas del lenguaje moldean las formas del pensamiento. En consecuencia, simplificar excesivamente el vocabulario o etiquetar experiencias disímiles con un mismo término —como ocurre frecuentemente en la comunicación actual, no solo digital— no solo empobrece la expresión, sino también nuestra relación con el entorno y con nosotros mismos. Es, metafóricamente, como disponer de un guardarropa vasto y limitarse a usar siempre el mismo pijama: una pérdida de riqueza, de matices y de profundidad en la experiencia humana.

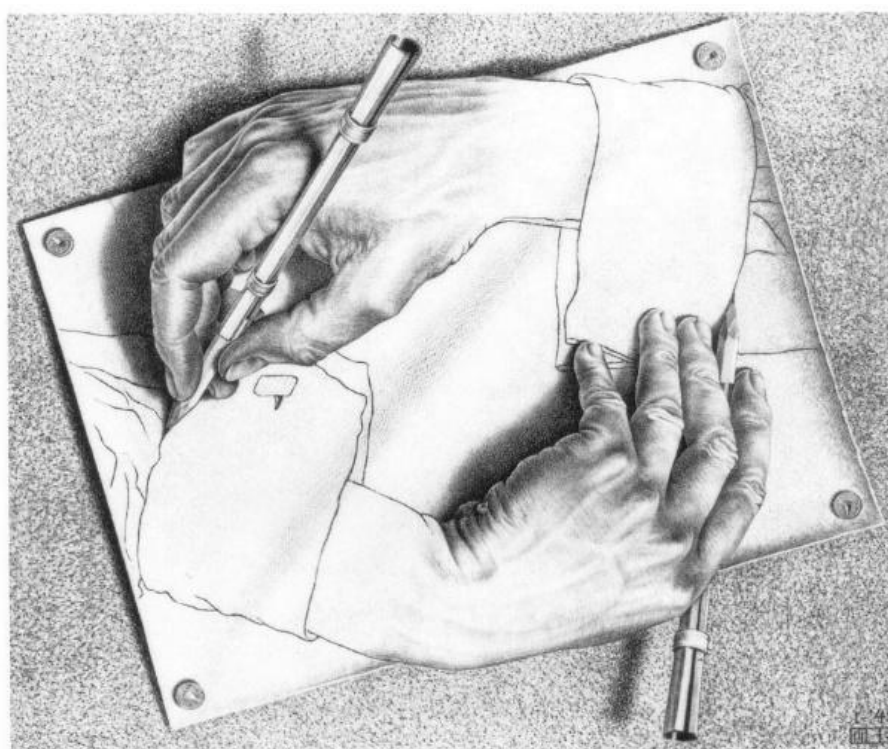
2. Comunicar en los tiempos del turboconsumismo

2.1. La televisión comercial es el pecado original

Cada vez que dos espejos están paralelos y crean un infinito túnel de reflexión se llama “Efecto Droste”, es decir una imagen que incluye dentro de ella una versión de sí misma de menor tamaño, y así hasta el infinito.

Escher, el diseñador de figuras imposibles, o de paradojas, dio varias versiones gráficas de la paradoja a través del “Efecto Droste”, como por ejemplo la mano que dibuja otra mano que, a su vez, dibuja la mano que la dibuja.

Figura 23. “Manos dibujando”, litografías de M.C. Escher (1948).



Solemos emitir juicios sobre la televisión debido a una mentalidad que está producida por la influencia de la televisión misma sobre nosotros y nuestro modo de pensar. Básicamente, cuando hablamos de televisión, es la televisión que habla de sí misma a través de nosotros. Esta extraña paradoja nace de una reflexión que toma en consideración la enunciación de Marshall McLuhan, es decir “El medio es el mensaje”.

Como el insensato se limita a considerar solo el dedo, cuando el sabio indica la luna, de la misma manera, la mayoría está interesada en el simple contenido del discurso, en el

mensaje, sin plantearse el problema del medio que lo emite, que le confiere el sentido que nosotros percibimos, porque no es simplemente un soporte, es el verdadero sentido del mensaje; por consiguiente, el autor o el creador de contenidos para expresarse tiene que confiar en el *médium*, conocer su funcionamiento, secundar su lógica. Solamente así el mensaje será eficaz.

En casi 100 años de historia, la televisión ha ido evolucionando de la siguiente manera (Sangiovanni, 2013):

- servicio público
- televisión local
- televisión comercial
- televisión digital y redes temáticas
- televisión inteligente.

Cuando se habla de televisión, nos referimos a medios diferentes porque, con el tiempo, se produjeron cambios radicales.

La televisión nace en blanco y negro con una pantalla fija, de tamaño pequeño y con un único canal. Si no se consideran estas limitaciones es difícil entender el proyecto de servicio público que caracterizó la arqueología de la televisión europea. Con la invención del mando (Menduni, 2016) explotó el modelo pedagógico de la televisión pública que educaba a los ciudadanos forzosamente, sin conferirles libertad de elección, es decir de alternativa o fuga (Gisotti, 2005).

Las normas que concedían al Estado el monopolio televisivo fueron percibidas como sofocantes y, en alguna manera, perjudiciales para la libertad de expresión y de las diferencias presentes en el territorio. Así nacieron las televisiones locales y, en pocos años, se casaron con la idea de la televisión comercial estadounidense, que abrió la puerta al consumismo y a la masificación. Hay importantes diferencias entre la televisión pública y la comercial. En relación a la comunicación, las diferencias mediáticas se refieren a límites y potencialidades de un específico medio.

La televisión comercial de los albores, es decir de fin los años 80 y principio de los 90, no tenía la retransmisión, ni un propósito pedagógico, al contrario, estaba al servicio de la publicidad. Es cualitativamente diferente del servicio público (Rodríguez-Castro et al, 2022), no solo en los contenidos, también los marcos temporales periódicos que introducen la

publicidad durante los programas, porque hay que evitar que el espectador abandone el programa. Es un modelo nuevo en el cual no son los directores de red quienes deciden el palimpsesto, sino el público, que no tiene que ser educado, sino que, fidelizado a través de una programación vertical y repetitiva, hasta el punto de crearle adicción y costumbre (Freccero, 2019:12-13); además, el público tiene que ser activo, porque ahora no se interpela como alumno (televisión pedagógica), sino como potencial consumidor. Exactamente como en el marketing, la elección se promueve satisfaciendo las que ya son las potenciales elecciones manifestadas por el consumidor.

Con el digital, la diferencia mediática ha aumentado y se ha hecho más evidente, además, termina definitivamente la escasez teorizada por John Ellis, caracterizada por un número irrisorio de canales que emitían solo pocas horas al día (Ellis, 2000). En ese sentido, la televisión pasa de ser generalista, es decir dirigida a un público lo más amplio posible, a ser temática, es decir dirigida a un público de especialistas, menos grande, pero más fiel en el tiempo; en fin, la televisión fuera de las pantallas, ya no prisionera de los aparatos televisivos familiares, sino utilizable en dispositivos personalizables, como los teléfonos inteligentes, y por lo tanto en contacto simbiótico con el usuario, representa el ejemplo más tangible de mutación radical del medio televisivo. Hemos pasado de hogar a ágora, a prótesis personal integrada en nosotros a través de auriculares y audífonos. Este último modelo de televisión coincide literalmente con la definición de *medium* de McLuhan “El medio como extensión de nuestros sentidos”.

Neil Postman (1984) habla del pasaje de un medio, la prensa, al cual se atribuyen todas las características positivas, al nuevo medio, la televisión, radicalmente diferente. La prensa es buena porque es lógica, racional, cultural, pedagógica y formativa. La televisión es negativa porque es ilógica, manipuladora, irracional, entretenida en sentido deseducativo, y consumista. ¿Se puede acusar a un medio de ser lo que es?

Es imposible oponerse al cambio y a la llegada de la diversidad, aunque se fastidien nuestros hábitos. Estamos acostumbrados al medio que viene antes y criticamos al emergente. La verdad es que los medios no son ni buenos ni malos. Solo son diferentes y transforman nuestras vidas introduciendo cambios sustanciales.

Cuando se dice “El medio es el mensaje”, no se trata solo de decir que el mismo mensaje asume matices diferentes si divulgado por medios diferentes. En una época que atribuye mucha

importancia a las neurociencias, podríamos afirmar que cada medio altera nuestras capacidades cognitivas y, desde un punto de vista cultural, confiere nuevos significados a nuestras vidas.

La televisión pedagógica aspiraba a que creciera el nivel cultural de la población, la televisión comercial a que todos fuéramos ricos y la televisión digital nos quiere todos influenciar. Las aspiraciones humanas se alinean al modelo de televisión prevalente.

Los hábitos de consumo informativo están cambiando y los jóvenes son el termómetro de hacia dónde nos lleva esta tendencia hoy y hacia el futuro. La población joven tiende a consumir información a través de varias plataformas a la vez, por su capacidad para la multitarea (Casero-Ripollés, 2012), de forma que el consumo de información se ha fragmentado. Por este motivo, los contenidos tienen que adaptarse a las nuevas formas de consumo. Internet y la telefonía móvil llevan una década destacando como “dos plataformas muy atractivas para distribuir contenidos audiovisuales”. Por un lado, porque permiten a la audiencia una mayor participación y un uso a la carta y por otro, implica nuevas oportunidades de negocio para los productores y emisores. En este contexto, si las cadenas de televisión quieren seguir teniendo una clientela fija, tendrán que innovar los contenidos y desarrollar fórmulas nuevas (Moreno-Espinosa et al, 2021).

2.2. La época de la comunicación multimodal

La escritura y, especialmente, las imágenes son las formas más comunes de expresarse en internet. Hoy en día, el correo electrónico es una herramienta indispensable en el ámbito laboral, las redes sociales como Youtube, Facebook, Instagram y Twitter han transformado profundamente la manera de relacionarse, y los sistemas de mensajería instantánea, en particular Whatsapp, tienen más popularidad e importancia que las llamadas telefónicas.

En este contexto, la brevedad casi telegráfica es la norma general cuando se chatea con amigos en estos medios: se abusa de abreviaturas y contracciones, se utiliza una gramática más relajada y hasta se olvidan las reglas de puntuación y acentuación. Steiner, ya en 1969 se preguntaba si estábamos entrando en una era post-lingüística donde prevalecerían los símbolos y las señales sensoriales antes que las articulaciones de palabras, es decir, antes que el pensamiento. Todos estos canales de comunicación permiten una mayor inmediatez, y hacen, en definitiva, la vida cotidiana más fácil, pero, al mismo tiempo y en cierto modo, parece estar deteriorando las lenguas. En este nuevo ecosistema mediático, los usuarios aceptan las reglas de estilo de cada canal sin problemas y sin pensar en los resultados.

Hoy en día vivimos una cultura eminentemente visual, una pura cultura de la imagen. Leemos cada vez menos y estamos perdiendo la capacidad de leer. El sosiego y el silencio que un buen libro exige, no se concilian bien con el ritmo acelerado y con el ruido de fondo que caracterizan (y acompañan) nuestras vidas. Es la época de la velocidad, del uso inmediato, de la optimización, de la producción, y eso está en relación inversa a la diversión, a la búsqueda interior, a la reflexión, a la escucha y a la formación de la identidad personal. Si expresiones como “humanidad”, “ser humano”, “humana experiencia”, “humana naturaleza” siguen resonando llenas de significados y valores, eso va a depender de la capacidad de los adultos de hoy de enseñar a los jóvenes, mientras saltan de una imagen a otra (en la televisión, en el ordenador o en el móvil), a detenerse, de vez en cuando, en la representación de una cara, un cuerpo, una situación y luego reflexionar sobre sus propios sentimientos, provocados por el sentir de quien cuenta algo a través de formas, colores, notas, palabras. Este fenómeno, en el que los medios visuales dominan la comunicación, está generando una transformación cultural y social profunda. Las generaciones jóvenes están desarrollando nuevas formas de alfabetización visual, donde la interpretación y creación de imágenes se vuelven tan importantes como la lectura y la escritura. Al mismo tiempo, esta evolución plantea desafíos sobre cómo mantener y valorar las habilidades tradicionales de lectura y escritura, esenciales para el pensamiento crítico y la reflexión profunda (Palacio-Cruz, 2010).

Cuidarse a sí mismo, que es el proceso de despliegue y de cultivo de la personalidad, siempre ha sido el centro de la historia de la humanidad, considerada como la más noble y refinada de las actividades a la cual, por razones sociales, económicas y culturales, históricamente, pocas personas podían dedicarse. A lo largo de la historia, en varios modos, se ha subrayado que la misión del hombre es la búsqueda de la verdad, en otras palabras, investigar su realidad interior para que se conozca a sí mismo, (re)conozca el bien y cultive las condiciones cognitivas y morales para alcanzarlo. En este contexto, la formación representa el camino real para alejar al ser humano de las dinámicas de aniquilación a las que se ve empujado por la sociedad tecno-comercial de la imagen y del consumo, con el fin de devolverle su humanidad.

En vista de lo anterior, el hombre, o mejor dicho el ciudadano postmoderno, anda por un mundo fragmentado por vínculos líquidos; está expuesto a un bombardeo de imágenes y logos, a la virtualización de su vida en una sociedad atravesada por flujos y desplazamientos implacables (personas, imágenes, ideas, tecnologías, capitales), y así vive inevitablemente una fuerte precariedad de fondo: emocional, cognitiva y hermenéutica (Bauman, 2003).

2.3 Los cambios comunicativos: desde los emoticones a Twitch

En la última década, la comunicación ha experimentado una transformación radical, impulsada por el surgimiento de nuevas plataformas digitales y la evolución de los lenguajes utilizados en estas. Desde los emoticones hasta Twitch, la manera en que las personas interactúan y se expresan ha cambiado profundamente, reflejando una dinámica social y cultural que se mueve hacia la inmediatez y la superficialidad (Ayala & Marotias, 2024; Bach & Costa-Carreras, 2020; Jenkins, 2008; Pérez-Gaztelu & Zulaika Ijurko, 2014; Scolari 2004, 2025; van Dijck, 2016; Wolton, 2008).

Los actos lingüísticos, en su esencia, no son importantes por el papel que desarrollan, sino porque sirven como signos de mediación de otros actos más importantes. A medida que los signos evolucionan, algunos se convierten en formas abreviadas de actividades funcionales que se pueden utilizar como referencias simbólicas. Con el paso del tiempo, los símbolos primarios se transforman (en secundarios o referenciales) y pierden cada conexión exterior con lo que ellos representan. En general, en términos psicológicos, un idioma puede entenderse como el sistema más complejo dentro del conjunto de símbolos secundarios o referenciales que una sociedad ha creado y desarrollado (Sapir & Whorf, 2017).

La irrupción de las tecnologías digitales ha acelerado este proceso de transformación lingüística, de hecho, la comunicación ha cambiado totalmente. Las abreviaturas de los mensajes de móvil, de internet y los correos electrónicos ya han colonizado la comunicación escrita, simplificando y, en muchos casos, despojando de matices la interacción humana. Al mismo tiempo, la televisión comercial – que no tiene instancias pedagógicas - ha consagrado el pasaje del capital cultural al consumismo, invierte el orden de las cosas y convierte la popularidad en criterio ganador. En este contexto, cuanto menos alto es el nivel de competencias pedido para el disfrute, más amplia será la zona de influencia de un programa televisivo. Sin embargo, es imposible saber hasta dónde llegará esta mutación de los idiomas y de la comunicación (Ayala & Marotias, 2024; Bach & Costa-Carreras, 2020; Jenkins, 2008; Palacio-Cruz, 2010).

En general, la televisión comercial y las nuevas tecnologías han contribuido sensiblemente en un cambio de paradigma, ya que han cambiado la vida de las personas y, al mismo tiempo, también nos han cambiado la lengua, y el cambio en la lengua está vinculado a un cambio en la manera de mirar el mundo. La sociedad actual enfrenta fallas significativas en diversos ámbitos: la familia, la escuela y los medios de comunicación. Todos estos actores

comparten responsabilidad, aunque los medios, especialmente la televisión, podrían tener un impacto aún mayor debido a su vasta influencia. Impulsados por la búsqueda del rating, muchos contenidos se orientan a promover el mal gusto, el escándalo y la grosería, tendencias que luego se amplifican en las redes sociales, perpetuando estos patrones negativos en la interacción pública (Freccero, 2019).

Inmediatez, velocidad, facilidad, simplificación representan las pautas de la renovación tecnológica y del consumo que han permeado todos los ámbitos de la vida, como afectos, cultura, política y religión. Hago una foto: la veo, la envío y la olvido; el placer hoy se vincula con la experiencia de lo instantáneo. Vivimos en la época de la civilización del hiper-instante, del tiempo de la espera cero, de “lo que quiero, cuando quiero, donde quiero”, ya que el turbo-consumidor lo quiere todo y enseguida. En la época “Hiper”, hiper-moderna, hiper-veloz, hiper-tecnológica, hiper-conectada, hiper-simplificada disponemos de muchas herramientas de comunicación como nunca hemos visto, y somos testigos de la constante transformación del lenguaje y de los mecanismos de comunicación de forma cada vez más fragmentada y divisiva (Ayala & Marotias, 2024; Jenkins, 2008; Scolari 2015; van Dijck, 2016).

Lipovetski (2007, p. 104) escribe: “La época de la bendita paciencia en que la experiencia de la espera era un elemento de felicidad, desaparece en beneficio de una cultura de la impaciencia y de la satisfacción inmediata de los deseos”.

En el ámbito educativo, estas transformaciones han planteado desafíos significativos. A cambio del aumento de las horas de clase, ¿qué ha ganado la educación en la última década? ¿El cambio ha tenido una inspiración realmente pedagógica o solo económica? ¿Los chicos de ahora saben más que lo que sabían los de las generaciones anteriores a su edad? Por supuesto, el colegio no puede evadir el clima global que ejerce una presión irresistible sobre todos los espacios y las sensibilidades. No parecen tiempos de ideales o de sentimientos elevados, sino de expansión totalizante de la psicología tecno-comercial.

Hoy una educación a la web y al uso crítico de los nuevos medios es una necesidad para todos, especialmente para los niños y los adolescentes. Educación, comunicación e información están atadas por un doble lazo, la una con las otras, en una triangulación que ve en el centro el lenguaje, escrito y oral, y, por otro lado, la formación de individuos capaces de navegar y comprender el mundo hiper-tecnológico en el que viven. Sin embargo, esta educación debe ir más allá de la mera alfabetización digital, debe fomentar una comprensión crítica de los

mecanismos comunicativos y su impacto en la percepción y el comportamiento (Palacio-Cruz, 2010).

Twitch, una plataforma de transmisión en vivo, representa un ejemplo paradigmático de esta evolución. Aquí, la interacción se produce en tiempo real, creando una sensación de proximidad y autenticidad que redefine las barreras entre creadores y audiencia. La inmediatez de Twitch ejemplifica la cultura del “aquí y ahora”, donde el entretenimiento se consume de forma instantánea y efímera, reflejando la evolución hacia una comunicación fragmentada y, a menudo, superficial (Ayala & Marotias, 2024).

2.4 El turboconsumidor y el placer de la experiencia de lo instantáneo

Hace 24 siglos, Aristóteles soñaba con autómatas que hicieran las labores domésticas y dejaran a los humanos un margen disponible para el espíritu. En la era de la hiper-tecnologización de la sociedad, en que un individuo tiene un móvil antes de tener amigos y una cuenta de Instagram antes de conquistar una identidad, paradójicamente no hemos acabado de obtener aquel anhelado tiempo para vivir. Por el contrario, todos quieren hacer cada vez más cosas: los trabajos se han vuelto más absorbentes, el tiempo de descanso son horas de productividad (gimnasio, idiomas, compras, etc.), y la gente se ve más apresurada y nerviosa, y no muy dichosa. Ello explica las variaciones en el lenguaje, que son en primer lugar variaciones en las costumbres y en los estados de ánimo.

Hace unos siglos, Blaise Pascal en su libro “*Pensamientos*” de 1670, examinando las contradicciones de la sociedad parisina, observaba: “todos los problemas de este tiempo provienen de no ser capaces de quedarnos solos a oscuras en nuestra habitación”. Solitario en su autosuficiencia tecnológica, refractario al recogimiento y a la interioridad, el individuo urbano de hoy sólo tiene sentidos para lo fuerte y llamativo, a condición de que sea, también, breve y placentero. No es casualidad que los lugares y las actividades favoritos de los adolescentes sean las redes sociales y la televisión streaming.

El tiempo es todo, repiten los expertos de marketing digital, y la capacidad de atención en internet ronda los 8 segundos. Perdida la facultad de concentración, los usuarios de las redes sociales y de los servicios de transmisión se han vuelto dependiente de continuos estímulos externos, así que un momento de desuso de los ojos u oídos desliza en la conciencia un vacío intolerable, que rápidamente tiene que ser rellenado. Extensión y profundidad son actitudes siempre más raras, porque hoy no se desea conocer, sino solo tener experiencias. Por ejemplo,

la gente de las ciudades está acostumbrada a la competitividad comercial mucho más que la gente de las zonas rurales, porque allí todo grita y a cada paso se asiste a la batalla de los letreros titilantes que se disputan la atención del que pasea, tal vez distraído por su móvil (Bach & Costa-Carreras, 2020).

En la época de la posmodernidad se registra una crisis del sujeto-persona siempre más profunda, un extravío del sentido de la existencia y del sentimiento que lleva al ser humano a alejarse de todas aquellas costumbres que lo caracterizan (afectividad, racionalidad, planificación, relacionalidad, transformabilidad), para abandonarse a lo contrario, a una presencia que reduce firmemente su desarrollo interior y lo orienta hacia procesos de subjetivación, conformación, reificación y, por consiguiente, de empobrecimiento interior, del cual “el vacío” no es otra cosa que el síntoma (Jenkins, 2008; Scolari 2004, 2015; van Dijck, 2016).

Con la televisión comercial, el boom tecnológico, el modelo económico postindustrial, el capitalismo que se afirma como modelo ganador y la llegada de los nuevos medios de comunicación, una revolución ha afectado a la sociedad y ha llevado consigo un cambio profundo, repentino y radical (Freccero, 2019).

3. Ser un adolescente y comunicar en la era post-COVID

3.1. El impacto del COVID-19 en la educación y la salud mental adolescente

La pandemia por Covid-19 ha perturbado todos los aspectos de nuestras vidas. Incluso antes del inicio de la crisis, la integración social y económica de los jóvenes era un reto continuo. Hoy los expertos concuerdan sobre los efectos devastadores de esta crisis en la educación y formación de los primeros grupos de edad. En la actualidad, a menos que se tomen medidas urgentes y extraordinarias, es probable que los jóvenes puedan sufrir impactos graves y duraderos (Kardefelt-Winther et al., 2020).

De los resultados del informe de la OIT (Organización Internacional del Trabajo, 2020, p. 26), “Los jóvenes y la pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental”, resulta que el 65% de los jóvenes considera que su actividad educativa se ha visto afectada adversamente desde el comienzo de la pandemia, como consecuencia del período de transición de la enseñanza presencial en las aulas a la enseñanza en línea o a distancia durante la fase de confinamiento.

A pesar de los esfuerzos por proseguir sus estudios y su formación, la mitad de esos jóvenes opina que la conclusión de sus estudios se ha visto retrasada, y el 9% ha señalado la posibilidad de tener que abandonarlos definitivamente. Esta situación ha sido aún peor para los jóvenes procedentes de realidades con ingresos bajos, en los que existen mayores deficiencias en materia de acceso a Internet y disponibilidad de equipos, y en ocasiones, de espacio en el hogar (Livingstone et al., 2021; Stoilova et al., 2021). Según el estudio, el impacto de la pandemia en los jóvenes es sistemático, profundo y desproporcionado. Ha sido particularmente duro para las mujeres jóvenes, los jóvenes de menor edad y los jóvenes con ingresos bajos. Los jóvenes se preocupan por el futuro y por el lugar que tendrán en el mismo. Por eso, esta circunstancia ha repercutido en su bienestar mental. No cabe duda de que las medidas de distanciamiento social han podido provocar, en general, efectos importantes en el bienestar de las personas, y en concreto, más sobre los recorridos de aquellos que, como niños y adolescentes, a través de la socialización se definen a sí mismo y su identidad (Livingstone, 2020; Kardefelt-Winther et al., 2020). Resulta efectivamente en la citada encuesta que el 50% de los jóvenes es susceptible de padecer episodios de ansiedad o depresión, y que el 17% probablemente los padezcan.

La pandemia de COVID-19 no solo trastocó la cotidianidad en términos sanitarios, sino que también dejó un impacto profundo y duradero en la salud mental y la educación, especialmente en niños y adolescentes. A medida que los esfuerzos globales se concentraron en controlar la propagación del virus y reducir la mortalidad, emergieron nuevas problemáticas vinculadas al bienestar emocional y psicológico de los más jóvenes, quienes vieron interrumpidos aspectos clave de su desarrollo, como la socialización, el aprendizaje y la construcción de su identidad.

La crisis sanitaria exacerbó desigualdades existentes, agravando problemas como la pobreza, la violencia, el aislamiento social y las dificultades de aprendizaje. Según el informe de UNICEF sobre el Estado Mundial de la Infancia 2021, el bienestar mental de niños y adolescentes, ya afectado antes de la pandemia, empeoró significativamente. Las restricciones de movimiento, el cierre de escuelas y la incertidumbre económica generaron estrés y ansiedad, afectando su desarrollo y bienestar integral. Más del 13% de los adolescentes entre 10 y 19 años padecen trastornos de salud mental, según la OMS, y las afecciones más comunes incluyen ansiedad, depresión y trastornos de conducta, todas ellas con repercusiones negativas en la educación, la salud y la calidad de vida.

La educación, como pilar fundamental en el desarrollo de las nuevas generaciones, también se vio profundamente afectada. El cierre de escuelas no solo interrumpió los procesos de aprendizaje, sino que limitó las oportunidades de interacción social y el acceso a entornos seguros, esenciales para el desarrollo emocional y mental. Además, la transición forzada a la educación digital puso de manifiesto la brecha tecnológica y las desigualdades estructurales, dejando a muchos estudiantes sin acceso a recursos básicos para continuar su formación.

Ante este panorama, según el informe UNICEF 2021 b, ha tomado una mayor relevancia repensar los sistemas educativos y sociales para integrar de manera más efectiva la salud mental como un componente clave del bienestar general. Esto incluye ampliar el acceso a programas de apoyo psicológico y social, implementar estrategias de parentalidad positiva, fortalecer las redes de protección infantil y garantizar entornos educativos seguros y de calidad. La salud mental no debe ser vista como un lujo o un tabú, sino como una prioridad, al igual que la salud física.

Las escuelas, en particular, tienen un rol esencial como espacios de prevención y apoyo. No solo deben centrarse en el aprendizaje académico, sino también en fomentar el bienestar emocional, la empatía y la resiliencia entre los estudiantes. Asimismo, deben colaborar con

familias, comunidades y gobiernos para construir una red de apoyo integral que permita identificar y atender problemas de salud mental a tiempo.

La pandemia, aunque devastadora, también representa una oportunidad para transformar los sistemas actuales. Es un recordatorio de que el bienestar emocional y psicológico es profundamente sensible al entorno y que las crisis pueden ser catalizadores para el cambio. La salud mental debe ser reconocida como un recurso esencial que impulsa el desarrollo, la felicidad y la capacidad de alcanzar el potencial individual. Como sociedad, tenemos el deber de actuar ahora, no solo para mitigar los efectos de esta crisis, sino para construir un futuro más equitativo, inclusivo y saludable para todos (Stoilova et al., 2021).

3.1.1 La salud mental afecta el lenguaje de los adolescentes

"El lenguaje más que reflejar la realidad lo que hace es crear una realidad".

(El lenguaje del cambio. Watzlawick. 1994)

La adolescencia es una etapa única y crucial en el desarrollo humano, en la que los cambios físicos, emocionales y sociales configuran no solo las posibilidades futuras de los jóvenes, sino también el bienestar de las sociedades en las que viven. Este período, lleno de desafíos y transformaciones, puede hacer que los adolescentes sean particularmente vulnerables a los problemas de salud mental, especialmente si enfrentan condiciones de pobreza, maltrato o violencia. Estas circunstancias no solo afectan su bienestar emocional, sino que también tienen un impacto directo en su capacidad para desarrollarse plenamente en áreas esenciales como el lenguaje y la comunicación (Kardefelt-Winther et al., 2020; Livingstone, 2020; Stoilova et al., 2021).

El bienestar mental y emocional influye profundamente en el desarrollo y uso del lenguaje. La salud mental positiva permite a los adolescentes procesar y expresar ideas, emociones y pensamientos de manera clara y efectiva, habilidades que son esenciales para la socialización, el aprendizaje y la resolución de problemas. Por el contrario, los trastornos mentales, como la ansiedad o la depresión, pueden limitar estas capacidades, afectando la adquisición de vocabulario, la fluidez verbal y la capacidad de interpretar matices emocionales en la comunicación.

La falta de un entorno emocionalmente seguro puede llevar a un uso empobrecido del lenguaje. Por ejemplo, adolescentes con depresión tienden a usar un lenguaje más limitado, con énfasis en términos negativos o emocionalmente cargados, lo que refuerza ciclos de

aislamiento y dificulta su integración social. Además, la comunicación efectiva, necesaria para articular sus pensamientos, necesidades y emociones, se ve comprometida, dejando a muchos adolescentes atrapados en un silencio que perpetúa su malestar (UNICEF, 2021a, UNICEF, 2021b).

Adolescencia y salud mental están intrínsecamente conectadas a través del lenguaje, ya que este no solo permite a los adolescentes reflexionar sobre su identidad y sus emociones, sino también comunicarlas a otros. Preguntas como “¿quién soy?” o “¿cómo puedo quererme?” requieren un diálogo interno nutrido y un entorno en el que puedan compartir sus inquietudes. Por lo tanto, los trastornos de salud mental no tratados pueden amplificar los desafíos de esta etapa. Adolescencia significa búsqueda de independencia y construcción de identidad, ambas metas alcanzadas a través de la comunicación efectiva con el mundo exterior. Un adolescente con dificultades emocionales puede luchar para expresar sus necesidades, encontrar sentido a sus experiencias o establecer relaciones significativas, lo que perpetúa un ciclo de exclusión y aislamiento social.

La pandemia de COVID-19 exacerbó estas problemáticas, interrumpiendo las dinámicas sociales y dejando a muchos adolescentes aislados. Mientras que antes se promovía la interacción y la sociabilidad para combatir el aislamiento social, las medidas de confinamiento invirtieron esta lógica, fomentando el aislamiento que se buscaba evitar. Esta falta de interacción directa afectó no solo la salud mental, sino también el desarrollo del lenguaje, al limitar las oportunidades de conversación y expresión en entornos naturales y variados. De hecho, los adolescentes que ya presentaban dificultades de interacción antes de la pandemia han visto cómo se consolidaban barreras emocionales y lingüísticas. La dependencia de interacciones virtuales, a menudo más superficiales, ha restringido su capacidad para desarrollar habilidades de comunicación complejas, esenciales para el manejo emocional y la resolución de conflictos (UNICEF, 2021a). Invertir en la salud mental y el aprendizaje socioemocional de los adolescentes es crucial para abordar estos desafíos. Programas que integren el bienestar psicológico con el desarrollo del lenguaje pueden proporcionarles herramientas para expresar sus emociones, fortalecer su autoestima y mejorar sus relaciones interpersonales. Estas inversiones no solo mejoran la calidad de vida de los adolescentes en el presente, sino que también tienen efectos positivos duraderos en su futuro y en el de las generaciones venideras.

Los padres, docentes y sistemas educativos tienen un rol esencial en esta tarea, al ofrecer entornos seguros y promover una comunicación abierta y empática. La capacidad de los adolescentes para reflexionar, reconocerse y expresarse depende en gran medida del apoyo emocional y social que reciban. Abordar la salud mental desde un enfoque que considere su impacto en el lenguaje y la comunicación es una estrategia clave para garantizar que los adolescentes puedan superar los retos de esta etapa y alcanzar su pleno potencial como adultos. Este enfoque no solo combate los efectos negativos de los trastornos mentales, sino que también empodera a los jóvenes para construir vidas más saludables y significativas (Kardefelt-Winther, 2020).

Según Richards (2018), el lenguaje puede tener un impacto muy importante en la vida de la gente si se utiliza de forma constructiva, es decir que construye, el opuesto de destruir. En el ámbito de la salud mental y bienestar en general, las palabras juegan un papel fundamental: las negativas llevan a una experiencia ofensiva, aislante, juzgante y estigmatizante, mientras que las positivas contribuyen a reforzar dignidad, empatía y esperanza. Las palabras utilizadas indiscriminadamente pueden crear barreras, prejuicios, estereotipos y etiquetas difícil de remover, ya que fomentan la separatividad y el aislamiento, y al mismo tiempo promueven el ejercicio de poder (Vojak, 2009).

Según un estudio de Rimehaug y Kårstad (2022), la asociación entre lenguaje y salud mental puede estar vinculada a varios aspectos del lenguaje. Sobre la base de las asociaciones conocidas, el vocabulario emocional podría dar una importante contribución a la salud mental y, en general, actuar como un factor de riesgo, protección o resiliencia para la salud mental. Los investigadores proporcionaron una evaluación del vocabulario emocional que se utilizó entre los jóvenes en edad escolar. Se examinaron las asociaciones transversales y los modelos de predicción con la salud mental juvenil comunicada por los padres como resultado para el vocabulario emocional, así como para el vocabulario general, la resolución de problemas no verbales y la comunicación social, controlados por edad, sexo y submuestras. Los resultados de la investigación muestran que el vocabulario emocional, el vocabulario general y no verbal están directamente asociados entre sí, y, de manera similar, también con la edad y el género. Sin embargo, no se asociaron significativamente con las habilidades de comunicación social o con la salud mental en la dirección esperada. Sólo las habilidades pragmáticas muestran algunas asociaciones significativas con la salud mental.

El vocabulario emocional sólo se asoció significativamente con los problemas emocionales, pero en la dirección opuesta a la que se esperaba, lo que significa que hubo una asociación entre un mayor vocabulario emocional y más síntomas emocionales informados por los padres. En cuanto a las variables estandarizadas por edad, la inteligencia verbal se asoció positivamente con las habilidades prosociales (aquellas interacciones con otras personas moduladas por la autoconsciencia y la empatía), mientras que las habilidades de comunicación social mostraron asociaciones negativas significativas con los problemas de salud mental conductuales, lo que sugiere que estas habilidades son recursos potenciales relacionados con la salud mental. Al mismo tiempo, el lenguaje pragmático (es decir, las habilidades para comunicarse eficazmente) se asoció negativamente con los problemas de conducta e hiperactividad, pero no con los problemas emocionales y sociales. Además, las habilidades pragmáticas, es decir la capacidad que un hablante tiene de utilizar en modo apropiado el lenguaje para comunicarse, en diferentes contextos y con distintos interlocutores, también se asociaron positivamente con el comportamiento prosocial (cuyos intentos son de satisfacer la necesidad de apoyo físico y emocional de otra persona), siendo una conducta voluntaria, lo que indica que las habilidades pragmáticas son un factor de recurso para los aspectos positivos de la salud mental. Se encontró una correlación positiva significativa entre el vocabulario y los problemas emocionales notificados por los padres, lo que sugiere que, en general, los jóvenes con un vocabulario emocional rico comunican más sus problemas emocionales, y eso contribuye a mayor conciencia por parte de los padres que se pueden dar cuenta más fácilmente de ellos y más oportunidades de ser escuchados (UNICEF, 2021b; Stoilova et al., 2021).

Según Rimehaug y Kårstad, los datos transversales recogidos no eran adecuados para analizar modelos de mediación o moderación del desarrollo de los problemas de salud mental o la recuperación de los mismo, pero eso no significa que los recursos de vocabulario no influyan a través de las habilidades comunicativas. Por lo tanto, sugieren que la investigación futura debería considerar si el lenguaje y el vocabulario sólo tienen una relevancia indirecta y pequeña para la salud mental, y si un lenguaje de funcionamiento social ordinario es suficiente para la salud mental más que de un lenguaje emocional enriquecido y matizado. El lenguaje enriquecido de una persona puede beneficiar los procesos mentales internos, pero no necesariamente la comunicación con otras personas con una capacidad lingüística típica. Los investigadores esperaban que un vocabulario emocional más rico pudiera proteger o permitir a los jóvenes hacer frente a los problemas emocionales; sin embargo, el vocabulario emocional, como ya se explicó, sólo mostró una asociación positiva con los problemas emocionales, según

informaron los padres. Estos resultados pueden interpretarse como indicativos de que un vocabulario emocional rico permite a los jóvenes transmitir sus problemas a sus padres, de modo que éstos los conocen y pueden informar sobre ellos, en lugar de contribuir a un menor nivel de síntomas. Otra posible interpretación es que los problemas emocionales que han sido conocidos y reconocidos por los padres también han sido discutidos repetidamente y han dado lugar a un vocabulario emocional más rico entre los niños con problemas emocionales. A pesar de este hallazgo negativo, el vocabulario emocional aún puede merecer el desarrollo de un instrumento estructurado y normas empíricas de edad para cuantificar el vocabulario emocional como complemento a una comprensión correcta de las palabras y conceptos emocionales.

Se observa que los esfuerzos preventivos sistemáticos para reforzar el vocabulario emocional pueden ayudar al desarrollo del lenguaje y, por lo tanto, podrían mejorar indirectamente las habilidades comunicativas. Por consiguiente, habría que indagar la directa relación entre la salud mental y la cantidad de vocabulario emocional, y averiguar si hay influencia positiva.

3.2 Languishing, la emoción que anula lenguaje y emociones

Vivimos en un tiempo de ausencia de bienestar y de felicidad, en un tiempo de falta de propósitos que se define *Languishing* (Lucangeli, 2021). Esta sensación involucra a todos: mayores, adolescentes y niños.

Hoy en día, nos encontramos en una época en la cual el desarrollo social inconscientemente lleva a las personas a reprimir las emociones, inhibiendo la sonrisa, modulando emocionalmente el todo de voz y generando un estado de ánimo apagado que no permite estar en contacto con sus propios sentimientos (Addabbo et al. 2018, Keltner et al. 2019).

Durante el periodo de confinamiento (Lucangeli, 2021), se notó un aumento de la sensación de fastidio ante la alegría de los demás, los niños que juegan, los besos de los jóvenes o las personas que hablan manteniendo poca distancia física. Este específico periodo ha llevado, en particular, a los más jóvenes, a una condición de sufrimiento relacionada con cansancio y preocupación, todas emociones conectadas primariamente con la cerrada de las escuelas y los puntos de encuentros sociales.

Según los resultados de la encuesta global sobre las consecuencias del Covid-19, “Protect a Generation: The impact of COVID-19 on children’s lives”, conducida por Save the

Children en 2020, y en la cual participaron más de 25.000 personas de 37 países, incluso 8.000 niños, entre los adolescentes de 14 y 18 años el adjetivo “cansado” es el término que más utilizan cuando contestan a la pregunta “¿Cómo te sientes?”.

Asimismo, se ha observado que todas las limitaciones exigidas afectan no solo el estado de ánimo, sino también el aprendizaje, con importantes consecuencias a corto y largo plazo. Otros efectos negativos del confinamiento son los problemas de concentración y de habilidades en el estudio, ambos relacionados principalmente con la falta de interacción social y con las nuevas modalidades de dar clases, como la Didáctica a distancia. Este malestar influye mucho sobre el aprendizaje, la motivación y las emociones. Según Grant (Grant et al., 2021), esta condición no corresponde específicamente al burnout, ni a la depresión, sino a una ausencia de felicidad y de propósitos en la vida diaria. Los autores afirman que este sentimiento no tiene síntomas de un real desorden mental, más bien a malestar psicológico, una pérdida de motivación, un estado de ánimo entendido como un ruido que crea un vacío.

El primero que acuñó el término *Languishing* [languidez] fue el sociólogo Corey Keyes (2002) y lo contrapuso a la palabra “*Flourishing*” [florecimiento] que, al contrario, corresponde a un alto nivel de bienestar. *Languishing* es apatía, una sensación de inquietud, de estancamiento o una falta general de interés en la vida o en las cosas que normalmente te traen alegría, de hecho, la ausencia de bienestar biopsicosocial. El factor más grave asociado a esta condición es que las personas no se enteran de que están sufriendo y, por consiguiente, no piden ayuda. Por lo tanto, es fundamental el objetivo de educar a los niños en la conciencia de la alegría y de su calidad en la vida cotidiana, a través de la invitación a la introspección metacognitiva. Durante sus investigaciones, Keyes se sorprendió de que muchas personas que no estaban deprimidas tampoco estaban prosperando.

¿Por qué todas estas emociones y su conocimiento son tan importantes? Hasta hace poco tiempo, existía una clara distinción entre el pensamiento racional y las emociones, como si fuesen dos procesos paralelos y distintos. En realidad, en los últimos 20 años, se ha demostrado que ambos están estrictamente interconectados. Damasio (1996) explica cómo el cerebro registra, a nivel inconsciente, la reacción emotiva ligada con la experiencia, antes que la decisión racional. Esto significa que delante de una decisión futura, las sensaciones pasadas experimentadas en situaciones similares re-emergen y guían el comportamiento. Un área específica del cerebro, la corteza prefrontal ventromedial, se identifica como la responsable de las conexiones entre la primera reacción emocional y la siguiente decisión cognitiva (Hiser &

Koenings 2018). Otros científicos (Tooley et al. 2019) han demostrado la fuerte conexión entre la activación fisiológica por un evento (emoción) y el procesamiento psicológico relacionado con la emoción (sentimiento). La importancia de sentir y reconocer estas emociones, especialmente en los jóvenes a los cuales cada vez más se les pide que tomen decisiones, hoy en día resulta evidente y necesario.

A diferencia del trastorno de pánico o de la depresión, el *Languishing* representa una serie de emociones, no es una enfermedad mental, y los individuos con una historia de depresión y ansia, o que son genéticamente predispuestos a condiciones psiquiátricas, más fácilmente pueden sufrir de este malestar.

El *Languishing* adormece la motivación, altera las habilidades y triplica las probabilidades de que una persona reduzca el trabajo. “Es como ver la vida a través de un parabrisas empañado y ha sido la emoción dominante de 2021” (Grant, The New York Times, 2021). Parece ser mucho más común que la depresión y, de cualquier modo, podría convertirse en un enorme factor de riesgo de las enfermedades mentales.

Grant explica que, durante el primer periodo de la pandemia, es muy probable que la amígdala, es decir el sistema de detección de amenazas del cerebro humano, estuviera en la máxima alerta y, cómo se aprendía a protegerse, se desarrollaron nuevos hábitos que, de alguna manera, ayudaban a aliviar la sensación de miedo. “La languidez es el hijo ignorado de la salud mental. Es el vacío entre la depresión y el bienestar: la ausencia de bienestar” (Grant, The New York Times, 2021). Sin embargo, con el seguimiento de la pandemia, el estado de inquietud se ha transformado en una “condición crónica de languidez” el peligro más grande es no tener la conciencia de notar el descenso del placer y la caída de la motivación. Es muy fácil hacerse indiferente a la propia indiferencia.

Los estudios de Keyes (2011) sugieren que las personas que hoy sufren de *Languishing* sean las que, con más probabilidades, van a padecer de depresión grave y trastornos de ansiedad en la próxima década; así como un estudio italiano (Bassi et al, 2021) ha mostrado que quienes languidecían en la primavera de 2020, ha triplicado la probabilidad de verse diagnosticados de un trastorno de estrés postraumático.

Los psicólogos apoyan una específica estrategia para gestionar las emociones: darles un nombre. Los últimos dos años de pandemia han puesto a todo el mundo sobre el mismo barco de malestar por una experiencia desconocida a la que todos nos hemos enfrentado. Esta rara situación nos ha obligado a utilizar todos los recursos personales y capacidades de

resiliencia para afrontar el presente, el duelo y las consecuencias. Los expertos todavía están lejos de una cura para el *Languishing* y mucho habrá que aprender sobre esta peculiar condición del alma, pero darle un nombre puede ser el primer paso. Nadie está solo, es un sufrimiento común y compartido, y empezar a explicar realmente cómo estamos, lo que sentimos, puede ayudar a reconocer y aceptar el propio malestar. Demostrar ser optimistas y felices en cada momento, y presionar a los demás a serlo, es una positividad tóxica que impide estar realmente bien, porque equivale a poner un tapón a emociones y sentimientos.

¿Cómo estás? ¡*Meh!*

¿Cómo te sientes? ¡*Me siento bleah!*

Este es el *Languishing* y reconocerlo es una buena señal. Ya que estamos en la época pospandémica, es fundamental que la sociedad cambie su comprensión de la salud mental y tome conciencia de que el primer bienestar depende principalmente de esta.

3.3 La comunicación de los adolescentes de la era post-Covid

En la época de la pandemia muchas han sido las preguntas sobre los adolescentes a las que los expertos y los investigadores han intentado responder. Por ejemplo, si la sociedad de la era Covid les estaba dando voz o cuáles eran sus emociones o en qué modo los adolescentes podían conocer, reconocer y ampliar su mapa si ni siquiera podían salir de casa. Aunque establecer límites continúa siendo importante, es comprensible que, bajo estas circunstancias inusuales, el tiempo que los adolescentes pasan frente a las pantallas haya aumentado mucho. En este contexto, considerando también que parte del aprendizaje de hoy pasa por internet, y que ellos disponen de más tiempo sin estructurar, esto puede hacerlos más vulnerables y que experimenten comportamientos de riesgo (Livingstone, 2018 y 2020).

Ilusoriamente, quien se esconde detrás de una pantalla de tableta, de ordenador o de celular, siente más seguridad personal lo que lo lleva a otorgarse el derecho de poder decir cualquier cosa, sin cuidar el lenguaje y sin pensar en las consecuencias que comportamientos incontrolados puedan causar a sí mismo y a los demás. Las redes sociales, en particular, socavan inconscientemente la autoestima, porque crean un tipo de filtro psicológico y a través de este los otros nos ven y nos reconocen. En las relaciones virtuales, anónimas, es muy normal que ira, frustración y sufrimiento salgan sin demasiados obstáculos. En la era de la revolución digital, las redes sociales representan el ejemplo más claro de la transformación del modo de pensar de los individuos y de las costumbres sociales. Asimismo, somos testigos de una

profunda evolución de la responsabilidad, hoy en día siempre más evanescente, porque está desligada del cuerpo y, por lo tanto, percibida erróneamente como no más necesaria. Desde que las referencias educativas se han debilitado mucho, lo que antes era importante, ahora quizás no lo sea tanto (Duraio et al., 2024).

La competencia tecnológica exhibida por los niños y las niñas ha llevado a Mark Prensky (2001, 2005) a acuñar el concepto de "nativos digitales" con el propósito de describir a aquellas generaciones que han demostrado un aparente dominio innato en el uso de dispositivos digitales, prescindiendo en gran medida de la enseñanza formal en entornos educativos tradicionales. Como recuerdan otros investigadores (Jiménez-Morales et al., 2020, p. 22) "la alfabetización digital es una combinación de conocimiento, competencias, actitudes, y, sobre todo, una práctica social".

Investigaciones de relevancia llevadas a cabo en España corroboran que los jóvenes adquieren conocimientos de sus pares y en colaboración con ellos, a través de una serie de interacciones que tienen lugar durante su tiempo libre y momentos de socialización (Scolari, 2018; Scolari et al., 2020). Varios estudios han demostrado que esta supuesta destreza tecnológica en la infancia no se acompaña necesariamente de un desarrollo paralelo del pensamiento crítico y otras competencias comunicativas fundamentales para una alfabetización adecuada en el ámbito comunicacional e informacional (Ferrés & Piscitelli, 2012; Aguaded & Romero-Rodríguez, 2018; De Frutos Torres et al., 2021). Desde el siglo pasado, se ha reconocido que la mediación parental y el nivel sociocultural de las familias son factores determinantes para establecer una relación más adecuada entre los niños y las pantallas, especialmente en las etapas iniciales de la infancia.

En el contexto digital actual, es imprescindible evitar los prejuicios que podrían dar lugar a sesgos, evitando adoptar posturas extremas que se identifiquen con las ya conocidas posiciones de los "apocalípticos" o los "integrados", tal como fue planteado por Umberto Eco en su libro de título homónimo (Eco, 1968). Con el fin de estudiar cómo las personas jóvenes utilizan las diversas pantallas y dispositivos en la actualidad, es necesario adoptar una visión que no sea dicotómica de la realidad. En su obra "Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro" (Morin, 2001), Edgar Morin introduce el concepto de "ética de la comprensión" como una invitación a evitar actuar en base a certezas evidentes. Este concepto nos insta a ejercitar nuestra capacidad de comprensión para poder adaptarnos a un mundo en el que ya convivimos desde el inicio del presente siglo.

A pesar de que en los perfiles de redes sociales se caracterice por la presencia de marcas y publicidad, y de que muchos influencers utilicen frecuentemente recomendaciones engañosas de productos (De Frutos Torres, 2021; Feijoo-Fernández et al., 2020), es fundamental escuchar a los propios adolescentes y analizar con una perspectiva distanciada sus valoraciones y los contenidos que consumen. Diversas investigaciones han destacado la importancia de este enfoque, como los estudios de Livingstone y Das (2010), Jiménez-Morales et al. (2020) y Caldeiro-Pedreira et al. (2021).

3.4 La pertinencia léxica de los adolescentes con la realidad

La adolescencia, una etapa crucial en el desarrollo humano, cognitivo y lingüístico, se caracteriza por profundos cambios en diversas dimensiones, incluyendo la física, la psicológica y la social. Entre estos cambios, la evolución del lenguaje juega un papel fundamental en la construcción de la identidad y la interacción con el mundo que rodea a los adolescentes. En este contexto, surge la interrogante sobre la pertinencia léxica de los adolescentes con la realidad, es decir, la capacidad de su lenguaje para reflejar, comprender e interpretar la complejidad del mundo que les rodea. Se refiere a la capacidad de usar el vocabulario de manera adecuada y precisa en diversos contextos, lo cual es esencial para una comunicación efectiva y una comprensión adecuada del entorno (Cassany, 2006, 2012; Richards & Rogers, 2010; Thornbury, 2002).

A raíz del vértigo en las comunicaciones, los adolescentes conciben la realidad de una manera muy distinta a los adultos. Sus discursos se caracterizan por su apócope, lo cual implica que no requieren elaborar exhaustivamente una noción y logran una comprensión mutua. Por ejemplo, en los mensajes de texto, en las formas gramaticales que usan, conectores de ideas, se apocopan las palabras, se sacan vocales y se utilizan más consonantes para abreviar y acortar el mensaje. A su vez, se evitan artículos y preposiciones para poder abreviar el mensaje. Todo esto es típico de ellos, ya que todas las generaciones de jóvenes cambian la lengua, así como quieren cambiar el mundo. Y poderse separar del habla de los adultos es parte de su búsqueda de una identidad propia. Pero existe una duda, es decir si lo que están pasando hoy contribuirá a sentar fuertes bases para su futuro. La adquisición del léxico durante la adolescencia está influenciada significativamente por el contexto sociocultural y educativo. Según un estudio de Hoff et al. (2022), los adolescentes desarrollan su vocabulario a través de la interacción con sus pares, la exposición a medios de comunicación y la participación en actividades educativas formales e informales. Este desarrollo léxico es crucial, ya que permite a los jóvenes

comprender y articular conceptos complejos, facilitando así su integración en diferentes esferas sociales.

El rol de la educación en el desarrollo de la pertinencia léxica es innegable. Programas educativos que fomentan la lectura crítica y la producción escrita han demostrado ser efectivos en la mejora del vocabulario de los adolescentes. Según Sarmiento y Ojeda (2019), estrategias pedagógicas que incluyen debates, análisis literarios y actividades de escritura creativa promueven un uso más preciso y adecuado del vocabulario, mejorando así la pertinencia léxica y la capacidad de los jóvenes para interpretar la realidad de manera crítica y reflexiva.

3.4.1 El léxico adolescente: un reflejo dinámico y multifacético de la realidad

El léxico de los adolescentes se nutre de diversas fuentes, incluyendo la familia, la escuela, los grupos de pares, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (Hoff, 2022). Esta diversidad lingüística se refleja en la incorporación de nuevos términos, expresiones y jergas que enriquecen el lenguaje y permiten a los adolescentes expresar sus ideas, emociones y experiencias de manera más precisa y creativa (Kross et al., 2020). Sin embargo, esta evolución léxica no siempre se encuentra en consonancia con la realidad social y cultural. En ocasiones, el lenguaje adolescente puede parecer vacío, superficial o incluso desconectado de la realidad. Este fenómeno puede atribuirse a diversos factores, como la búsqueda de identidad, la necesidad de diferenciarse de los adultos y la influencia de los medios de comunicación (Jaspal, 2009). De hecho, la adolescencia es la etapa por excelencia de búsqueda de la identidad, en la que los jóvenes exploran diferentes roles, valores y creencias. El lenguaje es fundamental en este proceso, ya que les permite expresar su individualidad, construir relaciones con sus pares y diferenciarse de las figuras adultas. En este contexto, el léxico adolescente puede ser visto como una herramienta para la construcción de la identidad. Los términos y expresiones que utilizan les permiten crear un lenguaje propio, un código compartido que les identifica como miembros de un grupo social particular (Eckert, 2019).

La lingüista Susan C. Herring (2020) analiza la evolución del lenguaje adolescente en la era digital y sostiene que las nuevas tecnologías, como las redes sociales y los mensajes de texto, están influyendo en la forma en que los adolescentes usan el lenguaje, creando nuevas formas de expresión y comunicación.

La necesidad de diferenciarse de los adultos es otro factor clave que contribuye a la evolución léxica de los adolescentes. Los jóvenes buscan separarse del mundo adulto y construir su propio universo de significados. El lenguaje se convierte en una herramienta para

marcar esta distinción, utilizando términos y expresiones que no son utilizados por los adultos (Jaspal, 2009). Estos últimos autores exploran la relación entre el lenguaje adolescente y la identidad social y afirman que el lenguaje adolescente no solo refleja la identidad social, sino que también la construye y la negocia. Por otro lado, es crucial señalar que, hoy en día, los medios digitales influyen profundamente el lenguaje de los adolescentes, especialmente la televisión, la radio y las redes sociales, que se transforman en modelos a seguir e imitar (Kross et al., 2020). La actual exposición masiva, bajo cierto punto de vista, podría tener un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje de los adolescentes, ya que les permite ampliar su vocabulario y aprender nuevas formas de expresión. Sin embargo, a la misma manera, también tiene un impacto negativo, porque los jóvenes pueden adoptar términos y expresiones que no son adecuados o que no reflejan la realidad de manera precisa (Chomsky & Gallego, 2020). Por consiguiente, la exposición a un vocabulario variado en línea puede enriquecer el léxico, el uso de jerga y abreviaturas puede limitar la precisión léxica en contextos formales.

En el caso de Internet, el chat, los móviles, las series de televisión y las redes sociales tienen mucha influencia también en la escritura, porque han incorporado a ella la oralidad. A veces los chicos confunden los ámbitos, porque encuentran dificultad a la hora de distinguir bien el contexto en el cual pueden usar los nuevos códigos comunicativos o no. Es una falta de la educación actual. En conclusión, cuando hablamos de pertinencia léxica, nos referimos técnicamente a un problema de léxico, que consiste en escribir o pronunciar las palabras de una forma incorrecta o en utilizar impropriamente los vocablos. Dicho problema está estrictamente relacionado con otro, la pobreza léxica, es decir léxico escaso, carencias de ideas, falta de espíritu crítico y repeticiones de palabras y frases.

Las consecuencias de la escasa pertinencia léxica en los adolescentes abarcan diversas áreas críticas de su desarrollo. En el ámbito de la comunicación y comprensión, la limitada selección de palabras puede causar malentendidos en las interacciones con compañeros, profesores, familiares y otras personas, deteriorando las relaciones interpersonales y la capacidad de expresar ideas y necesidades con claridad. Esta restricción también impide la expresión de emociones complejas e ideas abstractas, dificultando la conexión emocional e intelectual con los demás. Además, la carencia de vocabulario académico complica la comprensión de textos escolares y materiales educativos, afectando el rendimiento académico y la capacidad de absorber información esencial (García-García et al., 2018).

En cuanto al impacto en el aprendizaje y desarrollo académico, las dificultades léxicas obstaculizan la comprensión de conceptos complejos y teorías en diversas disciplinas, limitando el aprendizaje y el potencial académico de los adolescentes. La incapacidad para organizar ideas de manera clara y coherente perjudica la calidad de los trabajos escritos, ensayos y presentaciones, influyendo negativamente en las calificaciones y el desempeño académico general. Asimismo, la escasa pertinencia léxica restringe el acceso a la educación superior, ya que muchas universidades y programas requieren un alto nivel de comprensión y expresión lingüística (García-García et al., 2018).

Las repercusiones en la vida social y personal incluyen una baja autoestima y falta de confianza en sí mismos, debido a la dificultad para comunicarse efectivamente, lo que puede generar sentimientos de frustración, aislamiento y problemas para integrarse en grupos sociales. En el ámbito laboral, la capacidad de expresar ideas de manera clara y concisa es fundamental, y la carencia de estas habilidades puede limitar las oportunidades de empleo y el éxito profesional. Además, la dificultad para conectar con los demás afecta negativamente las relaciones sociales, impidiendo la formación de amistades y la participación en actividades grupales.

4. La educación multimodal es el futuro

En la era digital, en la que vivimos, la educación multimodal (Calderón, 2012; Cubillán & Labarca, 2022; Lozano, 2021; Martínez, 2022; Miras-Espantoso, 2020) se presenta como el camino hacia el futuro, porque es la evolución paradigmática en los métodos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos, caracterizada por la integración de múltiples modalidades de comunicación y tecnología. Este enfoque se erige como una respuesta holística y adaptativa ante los desafíos educativos del siglo XXI, donde la diversidad de estilos de aprendizaje y el acceso equitativo a la información son imperativos. La educación multimodal no solo incorpora métodos tradicionales como la enseñanza presencial y el estudio independiente, sino que también se extiende hacia el uso de plataformas digitales, recursos audiovisuales y herramientas interactivas, creando un ecosistema educativo más inclusivo y dinámico.

En este contexto, los podcasts emergen como una extensión natural y contemporánea de la radio educativa, integrándose perfectamente en el ecosistema multimodal (García-Marín, 2020; Méndiz-Rojas & Di-Cintio, 2021; Méndiz-Rojas et al, 2024; Núñez Fernández et al. 2022). Los podcasts ofrecen una flexibilidad y accesibilidad sin precedentes, permitiendo a los estudiantes acceder a contenidos educativos en cualquier momento y lugar. Este formato, que

combina las fortalezas de la radio con la comodidad de las plataformas digitales, facilita el aprendizaje autónomo y personalizado. Además, los podcasts pueden incluir entrevistas con expertos, discusiones en profundidad y análisis de temas complejos, enriqueciendo la experiencia educativa. La capacidad de suscripción y descarga de episodios permite a los estudiantes gestionar su propio ritmo de aprendizaje, complementando otras formas de estudio y ampliando el alcance de la educación multimodal (Cubillán & Labarca, 2022; Lozano, 2021; Martínez, 2022; Wysocki et al., 2019).

Este capítulo explora las potencialidades de la educación multimodal y el papel crucial de la radio educativa y de los podcasts en este contexto.

4.1 La radio educativa como herramienta para desarrollar competencias comunicativa, mediática y de ciudadanía

Educar en el uso inteligente, crítico y activo de los medios, para fines democráticos y para el desarrollo integral del alumnado, es una necesidad urgente y eso es el ámbito de la educomunicación (Aguaded, 2014), conocida también como didáctica de los medios, educación en materia de comunicación, comunicación educativa o pedagogía de la comunicación (Aparici, 2010). Estas recomendaciones no son solo de los investigadores, sino también de organismos nacionales e internacionales como la UNESCO (2011); el Parlamento europeo (2008) con la Resolución del 23 septiembre de 2008 sobre la mejora de la formación del profesorado, la cual debe incluir la educación mediática y el aprendizaje permanente; y el Consejo de la Unión Europea (2016) con las conclusiones sobre el desarrollo de la alfabetización mediática (AMI) y pensamiento crítico, para que, en todos los niveles, el personal docente proporcione al alumnado las competencias y valores necesarios para acceder y usar la información y contenidos mediáticos de forma segura y responsable.

La AMI está vinculada con todas aquellas capacidades (cognitivas, técnicas, sociales, creativas) que nos permiten acceder a los medios y a la información, comprenderlos y actuar con ellos, y simultáneamente estas mismas habilidades desempeñan un papel fundamental ante el exceso de información que no favorece el conocimiento (Pérez-Rodríguez et al., 2015). Asimismo, la competencia mediática, según Parola y Ranieli (2013), contribuye a ser ciudadanos activos a través de la capacidad de utilizar los medios de forma crítica, consciente y creativa, y, según Núñez-Fernández et al. (2022), se logra a través de un conjunto de otras

competencias: lingüística, social y cívica, del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y en fin digital.

Dentro de este marco innovador, la radio educativa resurge como un medio potente y versátil. Históricamente subestimada con la llegada de nuevas tecnologías, la radio educativa ha demostrado una notable capacidad para adaptarse y reinventarse. Su formato accesible y su capacidad para llegar a audiencias amplias y diversas la posicionan como un recurso valioso en la educación multimodal. La radio no solo facilita la difusión de conocimientos, sino que también promueve la participación activa y la interacción en comunidades que, de otro modo, podrían estar excluidas de los beneficios de la educación moderna. Hoy en día, la radio sigue siendo un excelente instrumento de aprendizaje (Núñez-Fernández et al., 2022).

La integración de la radio educativa en el modelo multimodal ofrece ventajas significativas. Primero, permite la democratización del conocimiento, llevando contenidos educativos a rincones remotos y a poblaciones marginadas. Además, la radio puede complementarse con otras modalidades educativas, como aplicaciones móviles y plataformas de e-learning, creando sinergias que potencian el aprendizaje. La combinación de narrativas auditivas con contenidos visuales y escritos puede mejorar la comprensión y retención de la información, atendiendo a diferentes estilos de aprendizaje. Más en detalle, la radio combina todas estas competencias y, por lo tanto, tiene las características para que se pueda utilizar en el aula y conseguir muchos objetivos (Méndiz-Rojas & Di-Cintio, 2021; Méndiz-Rojas et al, 2024):

- (competencia lingüística) conocer diferentes dimensiones del lenguaje y saberlo utilizar de forma estratégica;
- (competencia social y cívica) poder contribuir al bienestar de la sociedad, a través de los valores democráticos como libertad, justicia, igualdad y solidaridad, entre otros; desarrollar la tolerancia y la inclusión;
- (competencia en la iniciativa y espíritu emprendedor) ser creativos, saber gestionar las habilidades y actitudes, planificar para llegar a conseguir los objetivos, ser responsables, saber solucionar los problemas, desarrollar conocimientos del ámbito económico y empresarial, sentido crítico, habilidades en el trabajo grupal, actitud de liderazgo;
- (competencia digital) saber utilizar los motores de búsqueda y fuentes de datos, gestionar la información obtenida y crear contenidos digitales en formatos diferentes.

Estas son las potencialidades de la radio, junto a otras, como señalan Perona-Páez y Barbeito Veloso (2007), como mejorar la comunicación lingüística, desarrollar la imaginación, ampliar y profundizar el conocimiento de los ámbitos político, social, cultural, económico y natural de un lugar específico o una sociedad en general.

La radio permite el aprendizaje a través de la lengua, el desarrollo de las competencias básicas (destrezas relacionadas con el lenguaje oral, la escritura y la competencia lectora) y, hoy, sigue expandiéndose en el mundo digital gracias a sus características de interactividad, colaboración, flexibilidad, comunicación multimedia y multidireccional, incluso bajo coste, y al fenómeno de los podcasts.

Según el estudio llevado a cabo por Núñez-Fernández et al. (2022), la radio escolar produce efectos positivos en la competencia lingüística (mayor fluidez en la expresión oral), en la competencia social y cívica (mejora la comunicación interpersonal), y en la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (desarrollo de la creatividad, curiosidad, ampliamente de los temas y profundización de los mismos). Además, se nota una mejora también en el tratamiento de la información, en el uso de las TIC, más autonomía, un aumento del autoestima, pensamiento crítico y empatía, más capacidad en escuchar, respetar las opiniones ajenas y el turno de intervención.

En definitiva, la educación multimodal no es solo una tendencia pasajera, sino una transformación necesaria y permanente del paisaje educativo, y la radio educativa, con su capacidad de adaptación y alcance, que emerge como un componente esencial en la construcción de este futuro prometedor.

4.2 Pódcasting, transformación digital de la enseñanza post-Covid

Los avances tecnológicos han llevado a un nuevo tipo de sociedad en la cual las TIC (tecnologías de la información y comunicación) desempeñan un papel central y fundamental (Yzidi, 2018), y la generación de los nativos digitales está acostumbrada al uso de internet y a todas las herramientas y recursos que se pueden encontrar online. Por consiguiente, las TIC, y entre estas los podcasts, llevan implícitamente mayor efecto motivador respecto a los tradicionales métodos de enseñanza.

La palabra “pódcast”, o como sería más correcto en español con tilde - “pódcast”, es un anglicismo, no existe en el diccionario de la RAE y en ningún otro diccionario de lengua española. Según el Oxford Dictionary, es un audio digital que se puede encontrar en internet y

escuchar por un ordenador o un dispositivo portátil. Es la fusión de las palabras “iPod” (el dispositivo portátil de Apple) y “broadcast” que significa “transmitir, transmisión, difundir”. Hoy utilizamos la palabra “pódcast” para referirnos a una emisión de radio o de televisión que los usuarios pueden descargar de internet mediante una suscripción previa y/o escucharla a través de un smartphone, un ordenador o un reproductor portátil. Para los menos acostumbrados se puede asimilar a un programa radiofónico que se puede escuchar en cualquier momento.

El audio es un formato extraordinariamente flexible, ideal para la vida hiper veloz actual, y con los pódcasts las personas pueden escuchar sin mirar la pantalla, mientras se entrenan, limpian, cocinan, momentos en los cuales los medios no pueden alcanzarlos con igual facilidad. Por lo tanto, no solo se aprovechan las ventajas de un medio como la radio, como intimidad y cercanía, sino también son un medio muy práctico. Además, mientras que la música a menudo se utiliza para mejorar un momento o crear atmósfera, los pódcasts requieren un poco más de esfuerzo auditivo y esta característica los hace únicos. “Alcanzan el punto ideal de atención. (...) Uno de cada tres encuestados dijo que escucha pódcasts porque no implica mirar una pantalla” (Spotify, 2018).

En vista de los hábitos actuales de consumo de media, los usuarios suelen utilizar siempre más los pódcasts con objetivos de formación y entretenimiento durante todo el día. Según los datos de Spotify³², “el 81% de las escuchas de pódcasts ocurren un día entre semana, el 35% durante las horas de desplazamiento al trabajo, y el 77% en un dispositivo móvil. Esto indica que los pódcasts añaden valor a los momentos sin pantalla, cuando las personas están en movimiento”.

Hoy en día, los pódcasts se consideran entre los contenidos de audio más populares en internet. Pueden tratar los más diversos temas, desde el entretenimiento hasta las noticias, ciencia, música, economía, psicología, opinión y mucho más. El único límite es la creatividad de su “pódcaster”, es decir la persona que crea contenidos audiovisuales y los difunde en internet.

El pódcast es un archivo de audio que posee un contenido específico, tradicionalmente asociado a la profesión del periodismo o de la comunicación, pero que, por su valor, ha sido utilizado en muchos otros ámbitos como en la educación. En otras palabras, es como un programa de radio en línea en el que se puede acceder en cualquier momento, desde cualquier

³² <https://ads.spotify.com/es-ES/insights-y-noticias/pódcasts-y-el-punto-ideal-de-atencion/>

dispositivo, en el que puedes descargar el material y/o suscribirte para no perderte ninguno de los episodios.

En general, las TIC pueden afectar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, fomentando también el aprendizaje colaborativo (Lillejord & Børte, 2018; Nielsen et al., 2020; Scolari, 2018), y los podcasts, específicamente, contribuyen a mejorar las habilidades comunicativas, promover el trabajo grupal, desarrollar pensamiento crítico, competencias tecnológicas y digitales, incluso abrir las puertas al aprendizaje interprofesional (IPL) (Almendingen et al., 2021).

Las características de los podcasts, como creatividad, versatilidad y movilidad, inciden positivamente sobre el aprendizaje autónomo, las habilidades verbales (Reyna et al., 2018; Nielsen et al., 2020) y la motivación en aprender. Son un instrumento novedoso y adecuado para permitir a los estudiantes descubrir nuevos conocimientos, profundizarlos solos, y asimilarlos rápidamente; este tipo de actividad convierte al estudiante en agente autónomo, activo e interesado (Izidi, 2018). La palanca es la fusión de tecnología, digital, sonido y creatividad. Además, de la encuesta de Izidi (2018) se deduce que los podcasts permiten más discusión, reflexión y colaboración interprofesional, son divertidos y fomentan la creatividad, la introspección y la reflexión.

El aprendizaje apoyado por la tecnología no puede reemplazar el aprendizaje basado en la práctica; sin embargo, es necesario que la entera categoría de los educadores esté bien formada para que sea capaz de cultivar la alfabetización mediática de los estudiantes (Nielsen et al., 2020) y, por ejemplo, se podrían disfrutar los podcasts para tratar temas complejos de la vida real, no solo escolares.

En clase se pueden utilizar los podcasts como herramientas didácticas (García-Marín, 2020; Méndiz-Rojas & Di-Cintio, 2021; Méndiz-Rojas et al., 2024; Núñez Fernández et al. 2022). Siendo un material de audio, se les enseña a los estudiantes a localizarlos en internet (sugiriendo sitios específicos) y a descargarlos, para escucharlo y analizarlo (duración, lenguaje, objetivo, cómo desarrolla el tema, efectos sonoros, música de fondo, etc.); después, se les pide que diseñen y realicen su propio podcast en grupo, uniendo así la tarea colaborativa con el desarrollo de habilidades digitales y tecnológicas, cognitivas, afectivas y creativas.

Según Santiago y Bárcena (2016), los podcasts poseen un gran potencial como recursos didácticos para desarrollar destrezas orales de segundas lenguas, porque en un aula de E/LE se considera como un material auténtico. A la luz de los principales problemas observados en

general la enseñanza de los idiomas, como la escasa competencia oral (debido a varios motivos: falta de fluidez, mala pronunciación, vergüenza, temor, estrés en hablar en público, entre otros), desarrollar trabajos de autoaprendizaje puede ser una buena alternativa a un aprendizaje tradicional en el aula de idioma.

Grabar un podcast significa practicar con la comprensión auditiva, el lenguaje y la pronunciación. Todo el trabajo llevará a los estudiantes a reflexionar sobre su propia pronunciación, entonación, pausas, ritmos e, incluso, a autoevaluarse (Tallei & Sobrinho, 2011).

En conclusión, del trabajo, para la evaluación, se podría emplear un cuestionario a través del cual los estudiantes puedan compartir su experiencia, afirmar si están satisfechos, si reconocen la mejoría de sus habilidades digitales, comunicativas, lingüísticas, especialmente su comprensión oral y si consideran que los podcasts constituyen una herramienta de enseñanza-aprendizaje adecuada.

4.2.1 Los podcasts como texto multimodal

En la actualidad, las tecnologías de la comunicación global han producido nuevos modos de interactuar e intercambiar informaciones, y de definir la alfabetización, además de ser un apoyo importante al aprendizaje. Hoy en día, la información no se obtiene solo a través de los textos impresos, al contrario, se transmite por medio de los dispositivos electrónicos que, en modo dinámico, combinan audios, imágenes, sonidos, y textos. Esto significa que estamos delante de una comunicación multimodal, es decir una comunicación que combina más sistemas semióticos, como el visual, lingüístico, auditivo, espacial. De hecho, se habla de textos multimodales cuando incluyen palabras, música, animaciones y sonidos (García-Marín, 2020; Méndiz et al., 2024).

El uso masivo y cotidiano de las TIC ha modificado el modo de aprender de las nuevas generaciones, por lo tanto, en la época actual los niños y los adolescentes desarrollan alfabetización multimodal de forma espontánea y natural. La búsqueda de información se produce sobre todo a través de las pantallas digitales (dispositivos móviles, tabletas y ordenadores), consecuentemente la modalidad de lectura predominante es digital y eso afecta la forma de comunicar, de crear y pensar. Es una información que se ofrece en cualquier formato, en cualquier momento y a través de cualquier canal. Ha cambiado el paradigma de la fruición de los contenidos, que puede ser también sin pantalla y dar la misma información de un texto escrito e/o impreso (Izidi, 2018).

Hoy la comunicación multimodal representa una herramienta indispensable en el aula y constituye un reto y un desafío para la enseñanza.

En cuanto a los podcasts, una investigación de García-Marín (2018) señala que, a través de este medio, es posible poner en práctica distintas competencias que integran diferentes lenguajes mediáticos (Johansson, 2021): gestionar la comunicación, manejar varios tipos de softwares para la producción sonora y gráfica, conocer las dinámicas y reglas de uso de las plataformas online (redes sociales, creación de blogs y páginas web), saber diseñar campañas de visibilización, sostenimiento económico, etc.

4.2.2 Los beneficios del podcast en las competencias lingüísticas

Los podcasts ofrecen diversos beneficios que resultan relevantes en el ámbito educativo (García-García, 2023; García-Marín, 2018; García-Marín, 2020; Gómez-Barrio & Palma-Velásquez, 2020; Johansson, 2021; Méndiz-Rojas, 2022; Méndiz-Rojas & Di-Cintio, 2021; Méndiz-Rojas et al., 2024; Núñez Fernández et al. 2022). A continuación, se enumeran algunos de estos beneficios:

1. **Adquisición de nuevos conceptos:** La práctica común de escuchar podcasts durante el tiempo libre brinda a la mayoría de las personas la oportunidad de aprender constantemente. De manera similar, los estudiantes pueden aprovechar este formato entretenido y diferente para adquirir conocimientos en el ámbito educativo.
2. **Reforzamiento del aprendizaje:** Cuando los alumnos se convierten en creadores de podcasts para compartir con sus compañeros, asumen el rol de educadores, lo que a su vez multiplica su propio aprendizaje. Esta experiencia les permite consolidar y profundizar en los temas tratados.
3. **Mejora de la expresión oral:** La utilización del podcast fortalece la habilidad de expresarse verbalmente, al tiempo que promueve una mayor organización mental. Los estudiantes deben preparar un guion para que el contenido del podcast resulte claro y comprensible.
4. **Estimulación de la creatividad:** Los podcasts cuentan con recursos propios, como efectos de sonido, recursos vocales, literarios o humorísticos, que buscan captar la atención del oyente y hacer el contenido más atractivo y dinámico.
5. **Fomento de la competencia digital:** La producción de podcasts implica el uso de programas informáticos para editar, cortar, pegar, añadir voces y efectos, entre otras acciones. Esta actividad brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades digitales y profundizar en su dominio.

6. Generación de interés: Si un alumno muestra interés por un concepto tratado en clase, es posible proporcionarle contenido adicional mediante podcasts disponibles en línea, que abarcan diversas disciplinas académicas.
7. Estímulo de la motivación: El hecho de que otras personas escuchen y valoren el trabajo creado por los estudiantes puede incrementar su motivación intrínseca. Asimismo, si el docente utiliza su propio podcast para despertar la curiosidad del alumnado, estos buscarán más información y manifestarán un mayor interés por la asignatura.

¿Cuáles son las posibles aplicaciones educativas de los podcasts?

Existen numerosas opciones que permiten emplear los podcasts con fines educativos. Algunas de ellas son:

1. Flipped Classroom: los estudiantes pueden escuchar el podcast en su hogar, tantas veces como sea necesario para comprender el contenido. Posteriormente, en clase, se pueden abordar las dudas surgidas o realizar actividades para afianzar los conocimientos adquiridos.
2. Complemento de las clases: El podcast puede desempeñar un papel complementario en las lecciones, ya sea para reforzar los conocimientos de los alumnos rezagados o para proporcionar información adicional a aquellos interesados en profundizar en un tema específico. Esto permite personalizar el proceso de aprendizaje de manera más efectiva.
3. Trabajo por proyectos: El podcast puede ser utilizado como una herramienta para dar instrucciones a los estudiantes o como un recurso del cual puedan extraer información relevante para desarrollar sus proyectos.
4. Material de apoyo para las familias: Los padres y tutores a menudo tienen inquietudes relacionadas con la educación de sus hijos, como los deberes escolares o la forma de brindarles apoyo. La creación de un podcast diseñado específicamente para ayudar a las familias puede resultar una excelente idea.
5. Compartir contenido con otros docentes: Una idea magnífica es crear un podcast para compartir experiencias, reflexiones y recursos con otros educadores, fomentando así el intercambio de ideas y el enriquecimiento profesional.
6. Además, otra opción es que los propios alumnos creen sus podcasts para el resto de la clase. En este caso, el contenido del podcast dependerá de los objetivos establecidos por el docente. Si el objetivo es mejorar la expresión oral, el contenido puede ser menos relevante. Por otro lado, si el objetivo es consolidar el aprendizaje de una materia

específica, se pueden utilizar técnicas como el rompecabezas o grupos de expertos. De este modo, los estudiantes deberán preparar cuidadosamente el contenido de sus podcasts para poder explicarlo con claridad al resto de la clase, ya que enseñar es la mejor manera de aprender.

4.3 La educomunicación es una necesidad social

La educomunicación, entendida como la integración de los procesos educativos y comunicativos, emerge como una necesidad imperante en la sociedad contemporánea. Este enfoque se centra en el desarrollo de competencias críticas y reflexivas, promoviendo la capacidad de los individuos para interpretar, analizar y producir mensajes en diversos formatos y contextos mediáticos. La interrelación entre educación y comunicación no solo facilita el aprendizaje significativo, sino que también fomenta la participación activa y la inclusión social (Buckingham, 2020).

En el contexto actual, caracterizado por la proliferación de tecnologías digitales y la omnipresencia de los medios de comunicación, la educomunicación adquiere una relevancia crucial. La información y el conocimiento se difunden de manera acelerada y en múltiples formatos, lo cual requiere que los individuos posean habilidades avanzadas para discernir la veracidad y la relevancia de los contenidos a los que están expuestos. En este sentido, la educomunicación se posiciona como un pilar fundamental para el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida (Ferrés & Piscitelli, 2012).

La capacidad de decodificación y análisis de mensajes mediáticos es una competencia esencial en la formación integral de las personas. La educomunicación no solo abarca la alfabetización mediática tradicional, sino que también incorpora la dimensión digital, que incluye habilidades como la gestión de la información, la creación de contenidos digitales y la participación en redes sociales de manera ética y responsable. Este enfoque integral permite a los individuos no solo consumir información de manera crítica, sino también convertirse en productores activos de contenido, contribuyendo a la diversidad y pluralidad de voces en el espacio público (Buckingham, 2020).

La implementación de programas de educomunicación en los sistemas educativos y en espacios comunitarios responde a la necesidad de preparar a las personas para enfrentar los desafíos del mundo moderno. Estos programas deben estar diseñados para ser inclusivos y accesibles, atendiendo a las diversas realidades socioeconómicas y culturales de la población.

Además, es fundamental que estos programas promuevan la equidad de género y la inclusión de grupos tradicionalmente marginados, garantizando que todas las personas tengan las mismas oportunidades para desarrollar sus competencias comunicativas y educativas (Livingstone, 2018).

La colaboración entre educadores, comunicadores, instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil es esencial para el éxito de las iniciativas de educomunicación (Ferrés & Piscitelli, 2012). La creación de redes y alianzas estratégicas permite el intercambio de conocimientos y experiencias, así como la implementación de prácticas innovadoras que respondan a las necesidades específicas de cada comunidad. Asimismo, es necesario contar con políticas públicas que apoyen y financien estos programas, reconociendo su importancia para el desarrollo social y democrático.

4.4 Enfoque integrador de la metodología mixta

La investigación educativa estudia fenómenos sociales complejos y dinámicos que requieren un análisis global. A lo largo del proceso investigativo, el enfoque integrador de MM proporciona una integración de las perspectivas cualitativa (CUAL) y cuantitativa (CUAN), lo que garantiza calidad y validez en la investigación educativa. La flexibilidad metodológica, la naturaleza del fenómeno estudiado y la profundidad analítica son elementos cruciales para lograr una integración efectiva.

El presente estudio se enmarca en un contexto teórico fundamentado en tres pilares.

En primer lugar, se encuentra el eje didáctico, el cual se sustenta en las teorías cognitivas y el constructivismo, centrado en facilitar el aprendizaje significativo. Dentro de este enfoque, se consideran elementos como la motivación del estudiante, las ideas previas, el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa (Bruner, 1966; Piaget, 1981; Sternberg, 1985; Vygotski, 1962). En segundo lugar, está el eje epistemológico, que abarca el enfoque constructivista, el cual sostiene que el conocimiento no es simplemente transmitido de manera pasiva de un individuo a otro, sino que se construye activamente a través de la interacción del aprendiz con el entorno y la experiencia (Piaget, 1981; Sternberg, 1985; Vygotski, 1962).

Además, se incluye el enfoque comunicativo (Brumfit, 1984; Castro-Miranda et al., 2018; Hymes, 1971; Luzón & Soria, 1999; Richards & Rodgers, 2001; Toro et al., 2018) que entiende la comunicación como un proceso interactivo donde el lenguaje juega un papel fundamental. Este enfoque busca comprender y mejorar la efectividad de la comunicación en

diversos contextos, promoviendo el uso efectivo del lenguaje, el desarrollo de habilidades comunicativas y funcionales, así como la capacidad de comprender y ser comprendido en situaciones reales. Este análisis implica una inmersión en el contexto social y cultural, utilizando métodos como la observación participante y la recolección de datos cualitativos para analizar las competencias comunicativas en su contexto cultural específico.

Por último, el tercer eje es la metodología de la investigación-acción (Colmenares & Piñero 2008; Creswell, 2012; Dick, 2001; Fals-Borda, 1998; García, 2023; Latorre, 2003) un enfoque sistemático y reflexivo en el ámbito educativo. Caracterizada por la participación activa del docente en la planificación, implementación y evaluación de la práctica pedagógica, la investigación-acción busca generar conocimiento y promover mejoras a través de la reflexión y la acción sobre la realidad educativa.

4.4.1 La teoría constructivista

Desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje, la presente investigación se enmarca dentro del constructivismo, una corriente psicológica asociada a la psicología cognitiva que se nutre de diversas corrientes, como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, así como la psicología sociocultural vigotskiana y algunas teorías instruccionales (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

En el enfoque constructivista, se reconoce al alumno como el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, construyendo y reconstruyendo conocimientos dentro de su grupo cultural. Se enfatiza la importancia de la actividad mental constructiva del estudiante al manipular, explorar, descubrir, inventar, leer o escuchar exposiciones de otros (Coll, 1990; Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

El aprendizaje escolar, según el constructivismo, tiene como objetivo fomentar los procesos de crecimiento personal del alumno dentro del contexto cultural al que pertenece. El alumno selecciona, organiza y transforma la información recibida, estableciendo relaciones con sus ideas o conocimientos previos, otorgando significado y construyendo representaciones mentales, imágenes, proposiciones verbales o modelos mentales para elaborar el conocimiento (Díaz-Barriga & Hernández, 2002). Además, este enfoque también considera la perspectiva de la cognición situada, destacando la importancia del contexto y la actividad en el proceso de aprendizaje. Se orienta a través de prácticas auténticas, cotidianas, significativas y relevantes

para la cultura del estudiante, fomentando la interacción social similar a un aprendizaje artesanal (Brown et al., 1989; Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Para que el aprendizaje sea realmente significativo, se deben cumplir ciertas condiciones, como establecer relaciones no arbitrarias y sustanciales entre la nueva información y el conocimiento previo del estudiante, así como su disposición para aprender y la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

En cuanto al diseño y planificación de la enseñanza, se consideran diversas dimensiones. Siguiendo los principios del aprendizaje significativo, las actividades se estructuran desde lo general y simple hacia lo detallado y complejo. Se busca ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir y practicar el conocimiento en un contexto de uso lo más realista posible. Se promueve el trabajo en grupo, aprovechando los efectos positivos de la cooperación y la colaboración entre los alumnos en la construcción del conocimiento (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

4.4.2 Enfoque comunicativo

Desde la perspectiva de la didáctica de la lengua, el marco teórico de este estudio se fundamenta en el enfoque comunicativo. El objetivo no es solo que los estudiantes adquieran un sistema lingüístico específico, sino que sean capaces de utilizarlo de manera adecuada y efectiva para comunicarse. El enfoque comunicativo considera la lengua como un instrumento esencial para la comunicación (Brumfit, 1984; Castro-Miranda et al., 2018; Cassany et al., 1994; Hymes, 1971; Luzón & Soria, 1999; Richards & Rodgers, 2001; Toro et al., 2018).

El concepto de competencia comunicativa tiene implicaciones pedagógicas en varios niveles, los cuales se consideran en la planificación de esta secuencia. Los objetivos de aprendizaje van más allá del conocimiento de los elementos del sistema lingüístico, enfocándose también en su uso apropiado. Se valoran estrategias de enseñanza, autonomía en el aprendizaje y evaluación, donde las dimensiones de la competencia comunicativa deben formar parte integral de la evaluación (Cenoz, 2004, p. 460).

De hecho, cuando se habla de competencia comunicativa, se hace referencia a una serie de habilidades lingüísticas integradas, como la expresión oral y escrita, y la comprensión auditiva y lectora. Este concepto ha evolucionado desde su formulación inicial hasta constituir un entramado complejo de subcompetencias (Luzón & Soria, 1999, p. 42).

El enfoque comunicativo prioriza el estudio del uso comunicativo del lenguaje sobre sus aspectos formales. La propuesta didáctica se centra en el alumno y en sus necesidades comunicativas y de aprendizaje. La unidad se enfoca en la etapa final del enfoque comunicativo, donde se promueve el desarrollo de la enseñanza a través de tareas que convierten el aula en un escenario de procesos comunicativos auténticos (Hymes, 1971 y 1972; Luzón & Soria, 1999, p. 43).

La combinación de lo pragmático y lo cognitivo da lugar a un enfoque psicopragmático aplicado a la enseñanza de las lenguas (Hymes, 1972). Dentro de este enfoque, una pedagogía basada en tareas responde al desarrollo pleno de las capacidades autónomas de los estudiantes, ya que se centra en la relación entre el conocimiento cognitivo y la competencia pragmática, es decir, la capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos comunicativos. Por lo tanto, en el enfoque psicopragmático se reconoce que aprender una lengua va más allá de adquirir conocimientos gramaticales y léxicos; es crucial comprender y aplicar las reglas pragmáticas de la comunicación, incluyendo las normas socioculturales, las convenciones lingüísticas y las intenciones comunicativas (Cassany et al., 1994; Hymes, 1972; Richards & Rodgers, 2001).

En la presente investigación se consideran aspectos como el fomento del aprendizaje autónomo y la diversidad de estilos de aprendizaje. Se abordan las distintas necesidades de aprendizaje mediante actividades de preparación e iniciación, y se promueve el aprendizaje activo y autónomo de los estudiantes a través de la creación de podcasts sobre noticias.

El estudio se desarrolla siguiendo los principios de comunicación, tarea y relevancia del enfoque comunicativo. Las actividades se basan en situaciones reales y se dividen en sesiones de preparación, realización y evaluación, todas relacionadas con propósitos auténticos de comunicación. Los materiales didácticos utilizados en esta propuesta, como periódicos, textos y grabaciones, imitan actividades comunicativas que ocurren fuera del aula. Se parte del supuesto de que los temas relacionados con prensa, radio, noticias, locución y podcast son significativos para los estudiantes. Además, dentro del contexto específico que caracteriza el género de la noticia radiofónica y la modalidad textual expositivo-narrativa, esta investigación se centra en el estudio del texto y se concreta a través de contenidos textuales, oracionales y léxicos.

4.4.3 Las Unidades Didácticas (UD)

El presente estudio utiliza las Unidades Didácticas (UD) para desarrollar una buena parte del proyecto, un formato de trabajo que garantiza adecuación, coherencia y cohesión. Una UD, o secuencia didáctica, según Camps (1994, p. 154), se define como un proyecto de trabajo que se desarrolla durante un período específico, con el propósito de producir contenidos enmarcados en una situación discursiva que les otorga sentido.

La investigación, por lo tanto, se basa en el esquema propuesto por Camps (2003, p. 43), según el cual la UD tiene como objetivo proporcionar una estrategia de enseñanza-aprendizaje enfocada en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes a través de una intervención didáctica completa y exhaustiva en la producción de textos. Siguiendo la perspectiva de Camps, la comprensión lectora se entiende como una orientación hacia la realización adecuada de una tarea mediante el diseño de actividades estructuradas en secuencia. Estas actividades buscan fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Las actividades planteadas se desarrollan en tres fases: introducción, desarrollo-realización y evaluación. De esta manera, la secuencia se compone de 11 sesiones que se han organizado siguiendo estas fases, concluyendo con la evaluación de la producción. En este estudio, se busca la producción de diferentes géneros textuales con el objetivo de desarrollar las competencias en comunicación lingüística (disponibilidad léxica, comprensión lectora, competencia escritora) y mediática. Dicha producción, escrita y oral, se realiza a través de una secuencia de actividades que presenta un hilo conductor, es decir la educomunicación, enumerando las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo, y cada una con objetivos a alcanzar bien precisos.

4.4.4 Disponibilidad Léxica y Comprensión lectora

El vocabulario es un elemento crucial en el desarrollo del lenguaje, tanto en su vertiente comprensiva como expresiva. Diversos estudios avalan la existencia de una correlación directa entre la amplitud y calidad del léxico y los procesos asociados a la comprensión y el conocimiento del mundo que lo rodea (Cepeda et al., 2014; Cepeda et al., 2017a; Escudero-Sánchez et al., 2024; Figueroa-Sepúlveda & Gallego-Ortega, 2021). Un vocabulario limitado, compuesto por términos principalmente concretos, restringe las habilidades lingüísticas, tanto en la comprensión como en la expresión. En este sentido, Borrero (2008) destaca el papel precursor del vocabulario en los procesos de lectura y escritura. Un léxico deficiente puede repercutir negativamente en la comprensión lectora y, en general, en el desempeño académico

de un estudiante. Por lo tanto, para entender el proceso de desarrollo del lenguaje se considera importante conocer cuáles son las palabras que una persona es capaz de expresar de manera más expedita, así que se habla de Índice de Disponibilidad Léxica (IDL), es decir, un indicador que refleja la rapidez con la que un grupo de sujetos puede evocar palabras para su uso en contextos específicos durante la comunicación. La investigación sobre el léxico disponible es crucial, ya que este indicador refleja el desarrollo cognitivo y la capacidad futura para leer y escribir de manera efectiva (Valencia, 1997).

En general, los estudios sobre la disponibilidad léxica, que analizan la cantidad y calidad del vocabulario disponible en la mente de los lectores, condición vinculada a tener capacidad lectora, han demostrado una relación natural, estricta y directa entre el índice de disponibilidad léxica (IDL) y las habilidades lectoras. De hecho, Riffo et al. (2014) sostienen que un mayor IDL facilita el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto, mientras que un IDL bajo genera mayor tiempo de reacción y mayores dificultades lectura y, por lo tanto, en su decodificación:

El léxico disponible, como índice de frecuencia, sería un indicador que permitiría avalar la idea de que la competencia léxica se relaciona con la competencia lectora, facilitando o dificultando la eficacia en ambos casos. Cabe señalar que la relación entre las variables opera de manera lógica: al existir un índice de disponibilidad léxica más alto, habrá un menor tiempo de reconocimiento y un mayor acierto en la TDL (Tarea de Decisión Léxica³³). Lo contrario ocurre si analizamos el tiempo promedio de las palabras de bajo IDL, en donde se observa un mayor tiempo de reacción, comparado en el promedio de las palabras de alto IDL y una menor cantidad de aciertos por parte de ambos grupos. Estos resultados permiten determinar que el IDL es una variable significativa para considerar como propiedad de la calidad en las representaciones de las palabras por parte de los sujetos y como variable significativa en un experimento de TDL. (p.178)

Por lo tanto, ampliar el vocabulario es fundamental para una lectura eficaz y efectiva, ya que adquirir nuevas palabras permite a los lectores incorporar redes semánticas útiles para acceder al significado del texto. En este sentido, Múgica (2002) señala que el léxico no se

³³ La TDL (Tarea de Decisión Léxica) es una técnica muy usada en la psicolingüística experimental, que consiste en presentar a los sujetos series de letras, respecto de las cuales deben decir si es una palabra (e.g. POCO) o no (e.g. PONO). Los resultados mostraron una correlación significativa entre la TDL y el desempeño en comprensión. En cambio, no hubo correlación entre la repetición de palabras y la comprensión (Riffo et al., 2011).

adquiere como un simple listado de palabras, sino en conjunto con el contexto lingüístico en el que se utiliza:

Al referirnos al léxico tenemos en cuenta que adquirir el léxico de la propia lengua o de una nueva no es simplemente incorporar listados de vocabulario, sino que es adquirir ese vocabulario junto con el contexto lingüístico en el cual puede insertarse esa pieza léxica y en el cual, se define, de manera conjunta, los licenciamientos y las restricciones, lo que equivale a decir que incorporamos léxico + sintaxis (p. 5).

Por otro lado, la comprensión lectora es un proceso complejo que involucra diversos factores, desde elementos lingüísticos hasta aspectos cognitivos, perceptivos, actitudinales y socioculturales. Trasciende la mera decodificación del mensaje y exige al lector interpretar, valorar y construir significado a partir del texto (Cassany, 2006 y 2024).

En conclusión, el vocabulario juega un papel crucial en la comprensión lectora. Un vocabulario pobre limita la capacidad de comprender textos complejos, mientras que un buen dominio léxico favorece una lectura fluida y profunda. En efecto, los estudios sobre disponibilidad léxica confirman esta relación y destacan la importancia de ampliar el vocabulario para mejorar la comprensión lectora que, a su vez, permite el aprendizaje dentro y fuera de la escuela, amplía la forma de pensar y la conciencia personal, así como comunicarse de forma efectiva y participar activamente en la sociedad (OCDE 2023).

4.4.5 La enseñanza de la competencia escritora

El enfoque utilizado para la enseñanza de la competencia escritora se basa en el modelo de secuencia didáctica propuesto por Camps (2003), el cual promueve espacios de aprendizaje colaborativos entre pares. En este sentido, se fomenta el trabajo colaborativo y se diseñan actividades que facilitan la reflexión sobre la escritura, buscando desarrollar habilidades y estrategias efectivas ajustadas a las necesidades de la producción escrita. De esta manera, se abarcan aspectos relacionados con la didáctica, la metacognición y la reflexión metalingüística, útiles para el desarrollo del pensamiento crítico.

La escritura se considera como un medio de comunicación que favorece la construcción de conocimientos y desempeña tres funciones distintas: comunicativa, al permitir las interacciones; representativa, al facilitar la expresión de sentimientos; y epistémica, como herramienta vinculada a la construcción del pensamiento y del conocimiento. Según Scardamalia y Bereiter (1992), durante el proceso de composición, la escritura desempeña una

función epistémica crucial al implicar una planificación creativa generadora de conocimiento. Por otro lado, autores como Flower y Hayes (1980) identifican la presencia de subprocesos adicionales durante la composición escrita, como la planificación, textualización y revisión, que son reflejados en las actividades propuestas dentro en la secuencia didáctica. Por consiguiente, los estudiantes deben inicialmente planificar el tema mediante un borrador con las ideas principales, producir la noticia radiofónica y finalmente revisarla antes de locutarla y grabarla, con el objetivo de evaluar su coherencia, cohesión y adecuación al contexto y los objetivos establecidos. Asimismo, en esta propuesta, siguiendo las indicaciones de Camps (1994), el trabajo de escritura asignado a los estudiantes se desarrolla en contextos reales que otorgan pleno sentido al aprendizaje de los alumnos.

Para potenciar el aprendizaje significativo entre pares, se propicia la interacción y colaboración entre estudiantes, tal como destacan Camps et al. (2000). Este enfoque no solo fomenta la autonomía, sino que también permite una representación más fiel del contexto y distribución de las diferentes partes del proceso entre el grupo, fortaleciendo la capacidad metacognitiva y metalingüística al reflexionar sobre el proceso de escritura y discutir sobre sus acciones y producciones (Monné, 1998). Como menciona Camps (2003, pp. 39-40), el aprendizaje se potencia durante el proceso de producción, facilitando diversas situaciones interactivas que apoyan la composición y comprensión de textos, así como la influencia en los diferentes tipos de discurso y sus elementos.

La elección del género específico de la noticia radiofónica busca fomentar la creatividad y la capacidad crítica en el contexto de la sociedad de la información, donde los medios de comunicación desempeñan un papel relevante y donde el género de la noticia es frecuente.

II - DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Contextualización y justificación de la investigación

Según el primer axioma de la Teoría de la comunicación humana (Watzlawick, 1993), es imposible no comunicar. Esta necesidad tan antigua como el ser humano, nacemos con ella y con la capacidad de expresar sentimientos, opiniones, pensamientos, deseos, por lo tanto, se puede afirmar que la capacidad de utilizar el lenguaje es intrínseca al ser humano, y es clave en su desarrollo, ya que cumple una función individual y social.

La función individual del lenguaje permite a los hombres expresarse, pensar, transmitir sus conocimientos, regular su vida, mientras que, a través de la función social es posible construir y desarrollar los grupos humanos. Por dichos motivos, el lenguaje es el instrumento que crea la cultura y la transmite, es el medio por excelencia del aprendizaje y regula los sentimientos. Dominarlo significa tener la posibilidad de conocerse, de saber aprender de forma autónoma, de saber convivir, colaborar y, por lo tanto, estar en relación con los demás (Cassany et al., 1994). En fin, no se puede olvidar que el lenguaje contribuye en la creación y desarrollo de la imagen personal.

La comunicación es un instrumento natural del individuo, participa tanto activamente como pasivamente en la vida, es necesaria para establecer conexiones y, además, nos concede la posibilidad de conocer otras culturas y acercarnos a ellas. A raíz de su naturaleza, el desarrollo del aprendizaje, la realización personal, la inclusión social y el ejercicio activo de la ciudadanía se pueden realizar a través de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de comunicarse eficazmente en todos los ámbitos de uso de la lengua (Bachman, 1990; Bermudez, 2011; Canale, 1983; Canale y Swan, 1980; Consejo de la Unión Europea, 2018; Hymes, 1971 y 1972; OCDE, 2015).

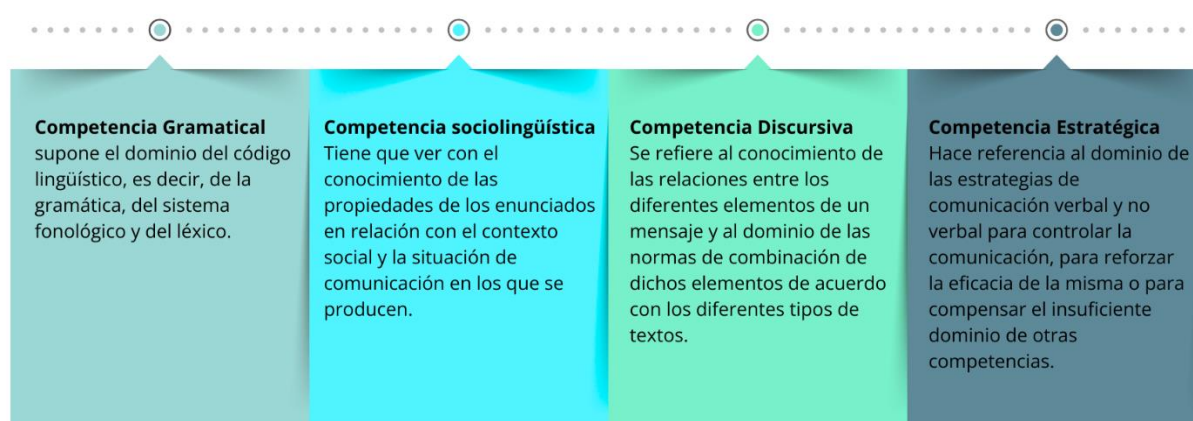
En la era digital y globalizada en la que vivimos, donde la comunicación se extiende a través de diversos medios y plataformas, la habilidad de los adolescentes para manejar efectivamente estos canales puede influir significativamente en su aprendizaje autónomo, su participación social y su desarrollo como ciudadanos activos. Por lo tanto, comprender las implicaciones de un bajo nivel de competencia comunicativa y mediática en esta etapa crucial de la vida es fundamental para abordar los retos contemporáneos que enfrentan las nuevas generaciones.

1.1 La Competencia Comunicativa es clave

La competencia comunicativa, concepto relevante de la lingüística aplicada, didáctica de las lenguas y teoría del lenguaje, nace de la evolución del concepto de competencia lingüística de Chomsky, definida como las capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación (Chomsky, 1965). En la época, muchos lingüistas consideran que este concepto de “competencia” en la gramática generativa es reduccionista, porque no se contemplaba elementos del contexto sociolingüístico y eso no garantizaba la buena comunicación. De hecho, más tarde, Hymes profundiza el concepto y lo entiende como un conjunto de habilidades, procedimientos, técnicas, conocimientos, hábitos y actitudes que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Significa que corresponde a nuestra capacidad de producir, emitir, recibir, interpretar y usar apropiadamente el mensaje a través de los diferentes canales. Para el estudioso, la competencia comunicativa comprende también la creatividad mental y emocional, la empatía, la escucha activa, la observación, la interpretación de los códigos en los varios sistemas lingüísticos y sociales, la expresión oral. En otras palabras, se refiere al uso eficiente para el entendimiento mutuo en un sistema de reglas de interacción social (Hymes, 1971 y 1972).

Ulteriormente, otros investigadores amplían la noción y definen que la competencia comunicativa comprende a su vez cuatro sub-competencias: la lingüística, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica (Bachman, 1980; Canale, 1983; Canale y Swan, 1980).

Figura 24. Las sub-competencias de la competencia comunicativa



A estas competencias Bachman (1990) añade otras, como la competencia pragmática, es decir la capacidad de convencer y persuadir a otras personas a través del lenguaje, y la competencia textual, la que se manifiesta a través de la comprensión y producción de textos.

En este sentido, la competencia comunicativa se inserta dentro del conjunto de competencias clave que todos los ciudadanos deben desarrollar, ya que el dominio del lenguaje no solo permite interactuar eficazmente en distintos contextos sociales, sino que también facilita el acceso, la comprensión y la expresión de saberes en todas las áreas del conocimiento. Por ello, resulta esencial enmarcar la competencia comunicativa dentro del conjunto de competencias educativas básicas, especialmente en el ámbito escolar, donde se considera un pilar para el desarrollo integral del alumnado. Estas competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desenvolverse con eficacia en contextos personales, académicos y sociales, adquieren una relevancia particular en la etapa adolescente. Desde esta perspectiva, el presente estudio se centra en el análisis de la competencia comunicativa en estudiantes de 15 años, a partir de indicadores específicos como la disponibilidad léxica y la competencia lectora, con el objetivo de valorar su preparación para enfrentar los desafíos comunicativos y formativos propios de la sociedad actual (Consejo de la Unión Europea, 2018; OCDE, 2015).

La inclusión de las competencias en los sistemas internacionales (UNESCO, 2016) tiene por objeto responder a los continuos cambios sociales. Por lo tanto, la educación basada en competencias busca proporcionar la cohesión social, el desarrollo cognitivo y socioeconómico, la formación necesaria para participar plenamente en la sociedad global e interconectada a los estudiantes y, en general, a todos los ciudadanos. Por consiguiente, los diferentes sistemas han implementado procesos de enseñanza-aprendizaje enfocados en el desarrollo de las competencias con el fin de poder interactuar en la sociedad y ser ciudadanos responsables, igualitarios e inclusivos en el siglo XXI.

En 1996 se publicó el informe de la UNESCO “La Educación encierra un tesoro”, trabajo de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, conocido también como Informe Delors, en el cual se establecieron cuatro pilares para una educación a lo largo de la vida como instrumento de desarrollo de la humanidad para garantizar paz, libertad y justicia social: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Como consecuencia de este Informe, la OCDE lanzó el programa PISA, cuyas dudas iniciales se resolvieron con el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), el cual, desde 1999, se promovieron las competencias básicas.

En 2004, el Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea publicaron conjuntamente el informe “Educación y Formación 2010 - Urgen las reformas para coronar

con éxito la estrategia de Lisboa”, un programa que buscaba mejorar la calidad y eficiencia de la educación y formación en Europa, promoviendo la innovación y la competitividad, con el objetivo de adaptar los sistemas educativos y formativos a la economía del conocimiento y al mercado laboral europeo:

Para que la Unión en su conjunto obtenga mejores resultados que sus competidores en una economía basada en el conocimiento, es de vital importancia invertir cada vez más efectivamente en educación y formación. Esta observación es tanto más pertinente cuanto que los nuevos desafíos derivados de la sociedad y la economía basadas en el conocimiento serán aún mayores en los próximos años. Frente a esta probable prolongación de la duración media de la vida activa y unos cambios económicos y tecnológicos cada vez más rápidos, los ciudadanos deberán seguir actualizando sus competencias y cualificaciones cada vez con mayor frecuencia. (...) Al mismo tiempo, la sociedad basada en el conocimiento genera nuevas necesidades en términos de cohesión social, ciudadanía activa y realización personal, a las que la educación y la formación pueden realizar una importante contribución. (CELEX, 2004, p:C104/2)

Todas las personas deben adquirir una base mínima de competencias para poder aprender, trabajar y realizarse en la sociedad y la economía basadas en el conocimiento. No obstante, la OCDE calculó (32) que, en 2000, el 17,2 % de los jóvenes menores de 15 años de los actuales Estados miembros sólo lograba las competencias mínimas en el ámbito esencial de la lectura. La UE tiene mucho por hacer para alcanzar el objetivo que se fijaron los Estados miembros de reducir este porcentaje en un 20 % antes de 2010. (CELEX, 2004, p:C104/7)

Desde ese momento en adelante se pusieron en marcha consejos, tratados, acuerdos y se instituyeron las Competencias Clave a nivel europeo. Posteriormente, en 2006 Parlamento Europeo y Consejo publicaron la Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, una herramienta de referencia para todos los Estados miembros, con la cual se definen las ocho competencias clave³⁴ y se describen los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas:

³⁴ 1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital

las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (CELEX, 2006, p: L 394/13).

Las competencias clave están diseñadas para ser interdisciplinarias, un enfoque que contribuye a que los estudiantes aprendan a resolver problemas reales, a colaborar y a comunicarse de manera efectiva, todas habilidades que esenciales para su futuro.

Más tarde, esta recomendación fue revisada y actualizada por la Recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, y el concepto que se utiliza hoy en día es *literacy competence*, traducida en “competencia en lectoescritura”, es decir que la interacción social requiere el desarrollo adecuado de todas las habilidades clave:

- hablar (producir interacción oral);
- escuchar (obtener información de otras personas que hablan);
- leer (obtener información de textos escritos);
- escribir (producir texto para comunicarse) en situaciones de la vida real.

Ya que tener relaciones adecuadas depende de que las personas no tengan dificultades en hablar y escribir (Consejo de la Unión Europea, 2018; Hernández-Torres & Hernández-Abenza, 2014).

Según define el Consejo de la Unión Europea (2018, p.8):

la competencia en lectoescritura es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Esto implica la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa. El desarrollo de la lectoescritura constituye la base del aprendizaje posterior y la interacción lingüística sucesiva. En función del

5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conciencia y expresión culturales.

contexto, la competencia en lectoescritura puede adquirirse en la lengua materna, la lengua de escolarización o la lengua oficial de un país o región.

En resumen, esta Recomendación de 2018 propone un marco común que orienta a los sistemas educativos europeos hacia el desarrollo integral de las personas, promoviendo competencias que resultan esenciales para la ciudadanía activa, la inclusión social, la empleabilidad y la realización personal. Por lo tanto, estas competencias deben entenderse como un proceso continuo, ya que están concebidas para ser adquiridas, desarrolladas y actualizadas a lo largo de toda la vida.

En esta investigación se toman en consideración los conceptos de las competencias clave adaptadas a los sistemas educativos, que respetan detenidamente las directrices europeas, en función de los retos educativos, sociales y culturales del siglo XXI. En España, por ejemplo, este enfoque ha sido formalizado y desarrollado normativamente a través de la Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), que establece que la adquisición progresiva de estas competencias clave es uno de los principales objetivos del sistema educativo nacional:

Tabla 5. Evolución y adaptación de los conceptos de las 8 competencias clave.		
2006	2018	LOMLOE 2021
Comunicación en la lengua materna	Competencia en lectoescritura	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	Competencia multilingüe	Competencia plurilingüe
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería
Competencia digital	Competencia digital	Competencia digital
Aprender a aprender	Competencia personal, social y de aprender a aprender	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia ciudadana	Competencia ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Competencia emprendedora	Competencia emprendedora
Conciencia y expresión culturales	Competencia en conciencia y expresión culturales	Competencia en conciencia y expresión culturales

Dentro de este marco, la competencia en comunicación lingüística (Berritzegune, 2009), estrechamente vinculada con la competencia comunicativa, destaca como una de las más importantes, ya que es imprescindible para el desarrollo de todas las otras, permitiendo la interacción y la participación activa en la vida social y educativa, además del desarrollo integral de los estudiantes. Esta competencia se caracteriza por la capacidad de utilizar el lenguaje como

herramienta de aprendizaje y de interacción, facilitando la integración en la sociedad de forma responsable y activa.

1.1.2 La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

Según la LOMLOE³⁵, la competencia en comunicación lingüística:

supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

La competencia en comunicación lingüística, primera de las ocho competencias claves, constituye el instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela (Educagob, 2021).

Por lo tanto, la CCL no se limita al ámbito académico, sino que también se extiende a situaciones de la vida cotidiana y profesional. Esto implica que los estudiantes deben desarrollar la habilidad de adaptar el lenguaje a diferentes contextos, audiencias y propósitos; comprender y respetar normas socioculturales y pragmáticas que rigen la comunicación en diversas comunidades.

Según las indicaciones del Gobierno Español sobre el nuevo currículo LOMLE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación), en la competencia en comunicación lingüística destaca la interacción de los siguientes componentes:

³⁵ Educagob, <https://shorturl.at/tXI9b>

- Componente lingüístico;
- Componente pragmático-discursivo;
- Componente sociocultural;
- Componente estratégico;
- Componente personal

una visión integradora y funcional del lenguaje compartida con la competencia comunicativa (Bachman, 1990; Canale, 1983; Canale y Swan, 1980; Hymes, 1971 y 1972). Efectivamente, ambas perspectivas coinciden en entender la comunicación no solo como el uso correcto de la lengua, sino como una habilidad compleja que permite a los individuos desenvolverse de forma eficaz, adecuada y estratégica en distintos contextos sociales y culturales.

Figura 25. Los componentes oficiales de la competencia en comunicación lingüística.

En la competencia en comunicación lingüística podemos destacar la interacción de los siguientes componentes:

- El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

1.1.3 La Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) en Chile

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) establece un conjunto de competencias básicas³⁶ inspiradas en las competencias para el siglo XXI y desarrollo integral del estudiante propuesto por la OCDE (2019). Estas competencias, comunes a todos los individuos, son consideradas esenciales para su realización personal, crecimiento integral, integración social y laboral, así como para llevar un estilo de vida sostenible y saludable. Asimismo, buscan formar ciudadanos activos y responsables, capaces de enfrentar los principales desafíos locales y globales de nuestro tiempo.

Para el MINEDUC, la competencia en comunicación lingüística es la habilidad fundamental que permite a los estudiantes comprender y producir textos orales y escritos de manera eficaz y adecuada en diversos contextos. Esta competencia incluye varios componentes clave, que abarcan tanto habilidades lingüísticas como pragmáticas y socioculturales. A continuación, se describen los aspectos más relevantes de esta competencia según el MINEDUC³⁷:

Tabla 6. Componentes de la competencia en comunicación lingüística.	
Comprensión Lectora	Comprensión de textos escritos: capacidad para leer y entender diversos tipos de textos, identificando ideas principales, detalles, inferencias y propósitos del autor. Estrategias de lectura: uso de diferentes estrategias para mejorar la comprensión, como la predicción, el resumen y la evaluación crítica de los textos.
Producción Escrita	Redacción de textos: habilidad para escribir textos coherentes y cohesionados, adecuados a diferentes propósitos comunicativos y contextos. Dominio de la gramática y la ortografía: Uso correcto de las normas gramaticales y ortográficas.
Comprensión Auditiva	Escucha activa: capacidad para comprender y analizar información presentada de manera oral en diversos contextos. Identificación de mensajes claves: Reconocimiento de ideas principales y detalles importantes en discursos orales.
Expresión Oral	Comunicación efectiva: habilidad para expresarse oralmente de manera clara y coherente, adaptando el lenguaje al contexto y al interlocutor.

³⁶ Las competencias básicas para Chile son las siguientes:

- competencia en lingüística
- competencia matemática
- competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico
- competencia en tratamiento de la información y competencia digital
- competencia social y ciudadana
- competencia cultural y artística
- competencia para aprender a aprender
- competencia en autonomía e iniciativa personal

³⁷ <https://www.curriculumnacional.cl/portal/>

	Fluidez y pronunciación: uso adecuado de la entonación, el ritmo y la pronunciación para lograr una comunicación efectiva.
Interacción Comunicativa	Diálogo y debate: capacidad para participar en conversaciones y debates, respetando turnos de palabra y expresando opiniones de manera respetuosa. Resolución de malentendidos: uso de estrategias para aclarar y resolver malentendidos en la comunicación

En Chile, el marco de referencia para la competencia en comunicación lingüística está alineado principalmente con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), ampliamente reconocido y utilizado a nivel mundial para evaluar y certificar el dominio de idiomas. Este es el proyecto de política lingüística del Consejo de Europa que representa un estándar cualitativo para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en cada lengua, y constituye una base compartida para establecer niveles consensuados de competencias y equivalencias.

1.1.4 Dimensiones de la competencia en comunicación lingüística

La competencia en comunicación lingüística se puede estructurar en grandes bloques:

- 1) Dimensiones: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, interacción oral;
- 2) Subcompetencias de cada Dimensión;
- 3) Indicadores de evaluación para cada Subcompetencias de cada Dimensión, con los cuales se describen las destrezas y los conocimientos del estudiante (saber y saber hacer).

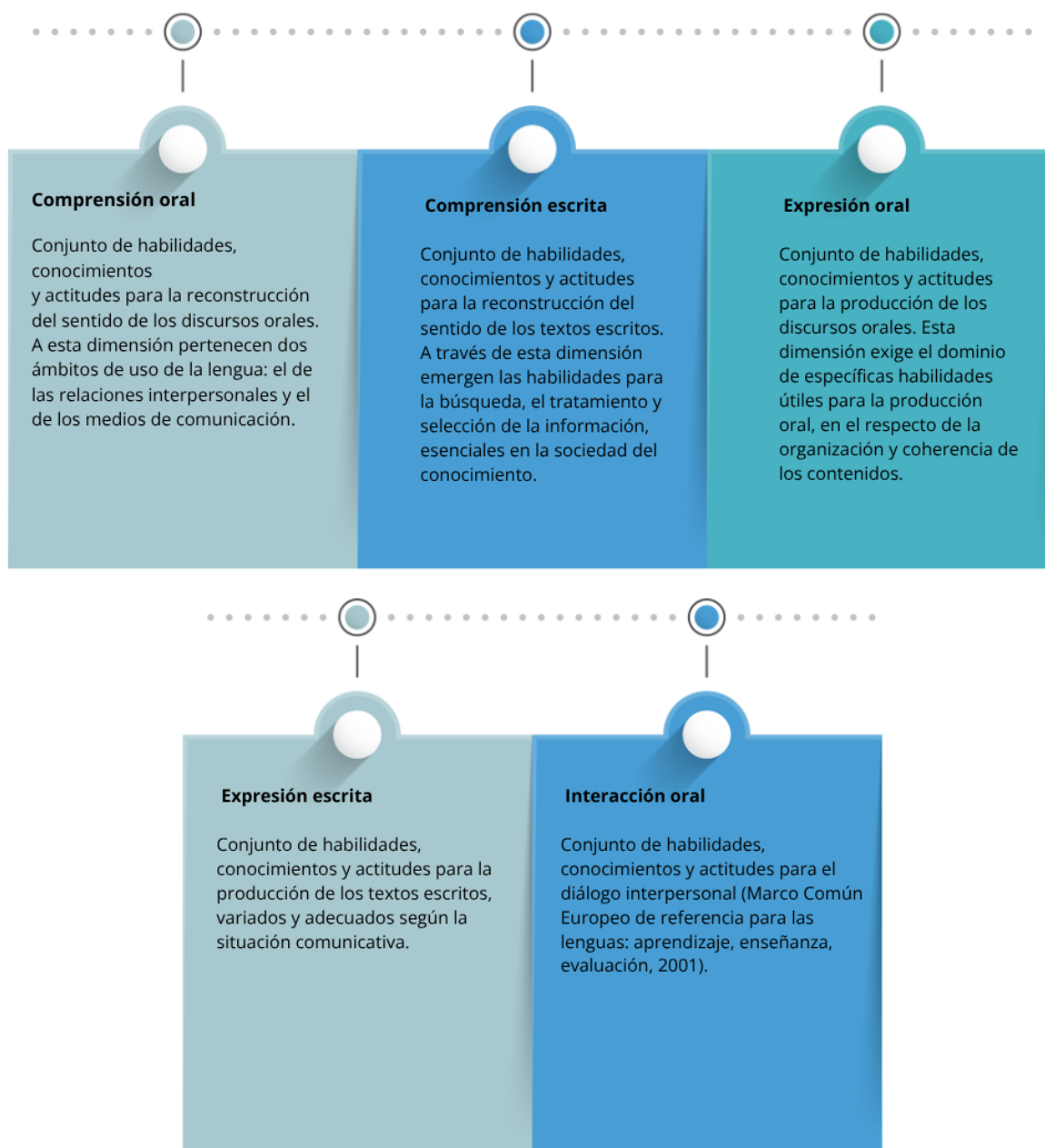
Figura 26. La estructura de la competencia en comunicación lingüística.



Se considera importante explicar en detalle cada una de las dimensiones indicadas. Se hace referencia a las definiciones del Marco Común Europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, del 2021. Cada una es necesaria para el desarrollo personal, académico, social y profesional de los estudiantes.

Según el lingüista Daniel Cassany (1994), “cada individuo comprende el discurso oral según su dominio gramatical o diccionario personal”.

Figura 27. Definiciones de las dimensiones del MCER (2021).



En el cuadro a continuación, quedan reflejadas las diferentes Sub-competencias pertenecientes a cada Dimensión mencionada anteriormente:

Tabla 7. Sub-competencias comunicativas.	
DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN ORAL	En los textos orales: 1. Saber identificar el sentido global; 2. Saber reconocer el propósito; 3. Saber seleccionar las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos; 4. Interpretar de manera crítica el contenido; 5. Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de los diversos tipos de contenidos.
DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN ESCRITA	En los textos escritos: 6. Saber identificar el sentido global; 7. Saber reconocer el propósito; 8. Saber seleccionar las informaciones pertinentes para los objetivos propuestos; 9. Saber interpretar de manera crítica el contenido; 10. Saber utilizar estrategias para favorecer la comprensión de los diversos tipos de contenidos.
DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ORAL	11. Tener en cuenta las características de la situación de comunicación; 12. Planificar el proceso de producción; 13. Expresarse de manera adecuada y correcta; 14. Utilizar estrategias de control y de adecuación.
DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA	15. Tener en cuenta las características de la situación de comunicación; 16. Planificar el proceso de producción; 17. Expresarse de manera adecuada y correcta; 18. Utilizar estrategias de control y de adecuación.
DIMENSIÓN: INTERACCIÓN ORAL	19. Participar de manera activa y adecuada en intercambios comunicativos; 20. Respetar las normas socio-comunicativas; 21. Utilizar estrategias para mantener la comunicación y aumentar su eficacia.

Nota. Fuente: Consejo de la Unión Europea

A través de la competencia en comunicación lingüística se construye el pensamiento propio y el conocimiento en todos los ámbitos del saber.

Descriptoros operativos para la Educación Secundaria Obligatoria

La condición necesaria al perfil de salida de los estudiantes de ESO es la transversalidad, por consiguiente, todos los aprendizajes contribuyen a su conseguimiento. De la misma manera, no existe jerarquía entre las competencias claves, ni siquiera se puede establecer una relación exclusiva con una única asignatura o ámbito, ya que la adquisición de una favorece a la adquisición de todas las otras. Partiendo de los diferentes marcos de referencia existentes, se han definido para cada una un conjunto de descriptoros operativos, útiles para que, durante la fase de evaluación, se pueda determinar de forma compartida y consensuada el grado de adquisición de cada competencia clave previstas para esta etapa.

Figura 28. Descriptoros operativos para la ESO

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

1.2 La competencia mediática

La competencia mediática, cada vez más discutida en los estudios contemporáneos, representa una habilidad esencial para el individuo en la era digital, dado el creciente protagonismo de los medios audiovisuales. Este concepto se refiere no solo al conocimiento teórico sobre los medios y las tecnologías que los sustentan, sino también a la capacidad crítica para interpretar los mensajes mediáticos y, además, a la habilidad de crear contenido propio. Según la definición de la Comisión Europea (2011), la competencia mediática es la capacidad de percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que provienen de los medios de comunicación, empleándolos para satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, formación o información que puedan surgir en la vida cotidiana. En este sentido, la competencia mediática involucra una autonomía que permite al ciudadano moderno participar de manera activa y comprometida en la sociedad, usando las herramientas tecnológicas para expresar y promover cambios culturales y sociales significativos. Es, en esencia, el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los ciudadanos del siglo XXI desenvolverse de forma competente en un entorno mediático cambiante y complejo (Aguaded et al., 2021; Delgado-Ponce & Pérez Rodríguez, 2024; García-Ruiz et al., 2018; Pérez-Rodríguez et al., 2019).

La propuesta de Ferrés & Piscitelli (2012), quienes estructuran esta competencia en seis dimensiones, subraya la necesidad de abordar la educación mediática desde una perspectiva crítica, reflexiva y adaptativa. Estas dimensiones incluyen desde el manejo tecnológico hasta el análisis de los códigos de los mensajes y los valores ideológicos, promoviendo un uso ético y democrático de las tecnologías. Según esta visión, la alfabetización mediática no debe restringirse a la juventud, sino extenderse a toda la ciudadanía, buscando adaptarse a los cambios constantes de los entornos comunicativos. Este planteamiento multidimensional garantiza una educación mediática que fomenta tanto la recepción crítica de mensajes como la creación activa de contenidos (Ferrés, 2007; Ferrés et al., 2011; Ferrés & Piscitelli, 2012).

Además, como apuntan Aguaded (2012), Ferrés et al. (2011), Gutiérrez & Tyner (2012), las recomendaciones europeas subrayan la importancia de evaluar el nivel de alfabetización mediática de la población, promoviendo una cultura participativa donde la expresión personal y la responsabilidad social se entrelacen. Esta competencia, alineada con la famosa propuesta de Buckingham (2003) sobre los aspectos clave de la alfabetización mediática, implica también un proceso de constante actualización y revisión, ya que el entorno

mediático evoluciona de manera continua y muy rápida. De hecho, Ferrés & Piscitelli (2012) destacan que la educación mediática debe ser un proceso activo, participativo y lúdico, centrado en la reflexión sobre la experiencia de interacción con las pantallas. La educación mediática eficaz no solo debe enfocarse en el análisis de contenidos, sino también en cómo estos influyen emocionalmente en las personas, reconociendo que, como argumenta Lehrer (2009), “la razón sin emoción es impotente”.

En última instancia, la competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con dimensiones que abarcan el uso de la tecnología, la interpretación de lenguajes, la recepción de mensajes, la producción y difusión de contenidos, la ideología y valores, y la dimensión estética (Ferrés & Piscitelli, 2012). En palabras de estos autores, tales dimensiones permiten a cada persona interactuar con los medios de manera crítica y creativa, ya sea consumiendo o produciendo contenido, como cuando compartimos una noticia en una red social o vemos una serie televisiva. Esta competencia se integra en un ecosistema mediático amplio que incluye tanto las plataformas digitales actuales como los medios tradicionales, como la radio, la prensa o el cine.

En definitiva, la competencia mediática es un concepto fundamental en la formación del ciudadano del siglo XXI, quien, mediante el desarrollo de habilidades críticas y creativas, se convierte en un participante activo en la sociedad digital. Esta competencia no solo empodera al individuo en su interacción con los medios, sino que también refuerza un compromiso con los valores cívicos, culturales y estéticos que dan forma a una ciudadanía informada y responsable.

2. Problema de investigación

El lenguaje no se limita únicamente a ser un medio de comunicación, sino que ejerce una influencia significativa en nuestra forma de pensar y percibir el mundo que nos rodea; además, las estructuras y categorías lingüísticas pueden limitar nuestra capacidad de concebir conceptos e ideas de manera más amplia. De la misma manera, para lograr una comunicación efectiva y enfrentar los desafíos de la vida, resulta fundamental contar con una amplia disponibilidad léxica y un vocabulario personal sólido (Beck, 1983, 2007). Esto no solo contribuye al desarrollo personal y profesional, sino también a la comunicación efectiva y eficaz, la comprensión de lectura, la expresión creativa y la persuasión en distintos ámbitos (Stanovich, 1993).

El enriquecimiento del vocabulario es un proceso constante que nutre la mente y potencia las habilidades comunicativas en todas las esferas de la vida. Al ampliar nuestro vocabulario personal, abrimos las puertas al aprendizaje continuo y adquirimos nuevas competencias. Con cada palabra nueva que descubrimos, también nos introducimos en conceptos y realidades asociadas a ellas, lo que nos permite una comprensión más profunda y matizada del mundo que nos rodea (Cassany, 2006, 2024).

En la sociedad contemporánea, la adquisición de algunas competencias específicas, como la mediática, se ha vuelto indispensable, dado que permite la comprensión y evaluación de la información, la toma de decisiones informadas, la participación en la sociedad, la protección en el entorno digital, así como el fomento de la creatividad y la expresión personal. Estas habilidades posibilitan a los individuos convertirse en ciudadanos informados, críticos y participativos en un mundo mediático y digital en constante transformación (Livingstone et al., 2020). Además, el desarrollo de esta competencia facilita la comprensión y la participación en el sistema democrático, promoviendo el pensamiento crítico, fomentando la participación cívica, impulsando el diálogo y la argumentación, valorando la diversidad y preparando a los individuos para ser ciudadanos responsables y comprometidos en la vida adulta (Buckingham, 2019). Estas competencias proveen a las personas con las herramientas necesarias para influir de manera positiva en su entorno y contribuir al bienestar general de la sociedad (Frau-Meigs, 2021).

En vista de lo anterior, ¿en la época actual, el bajo nivel en competencia comunicativa y mediática qué repercusiones puede tener en el desarrollo de los adolescentes? Así, el presente trabajo plantea responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel en las competencias comunicativa y mediática de los estudiantes chilenos de segundo medio?
2. ¿Los podcasts, como texto multimodal, pueden desarrollar las competencias comunicativa y mediática?
3. ¿Un bajo nivel en las competencias comunicativa y mediática puede perjudicar la competencia ciudadana?

Siguiendo esta línea, se postulan las siguientes hipótesis teóricas:

1. Poseer un vocabulario personal reducido afecta a la competencia lectoescritora.

2. Realizar podcasts (tarea de realidad) mejora las competencias comunicativa y mediática.
3. Las competencias comunicativa y mediática bien desarrolladas favorecen pensamiento crítico, competencia ciudadana y mejores relaciones interpersonales.

3. Objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de este trabajo de investigación es explorar cómo el podcast contribuye a desarrollar las competencias comunicativa, mediática y ciudadana de los estudiantes chilenos de segundo medio (14-16 años).

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Evaluar la disponibilidad léxica de estudiantes de segundo medio antes y después de la intervención didáctica propuesta (*formación teórica y producción de podcast*)
2. Analizar el nivel de la competencia lectoescritora y mediática de estudiantes de segundo medio antes y después de la intervención didáctica propuesta (*formación teórica y producción de podcast*).
3. Evaluar el impacto de la intervención didáctica sobre la competencia comunicativa y mediática de estudiantes de segundo medio (*realizar guiones y crear podcasts*).
4. Examinar cómo se relacionan la disponibilidad léxica y competencia lectora;
5. Identificar las convergencias y las divergencias en la competencia comunicativa y mediática de los estudiantes de segundo medio.

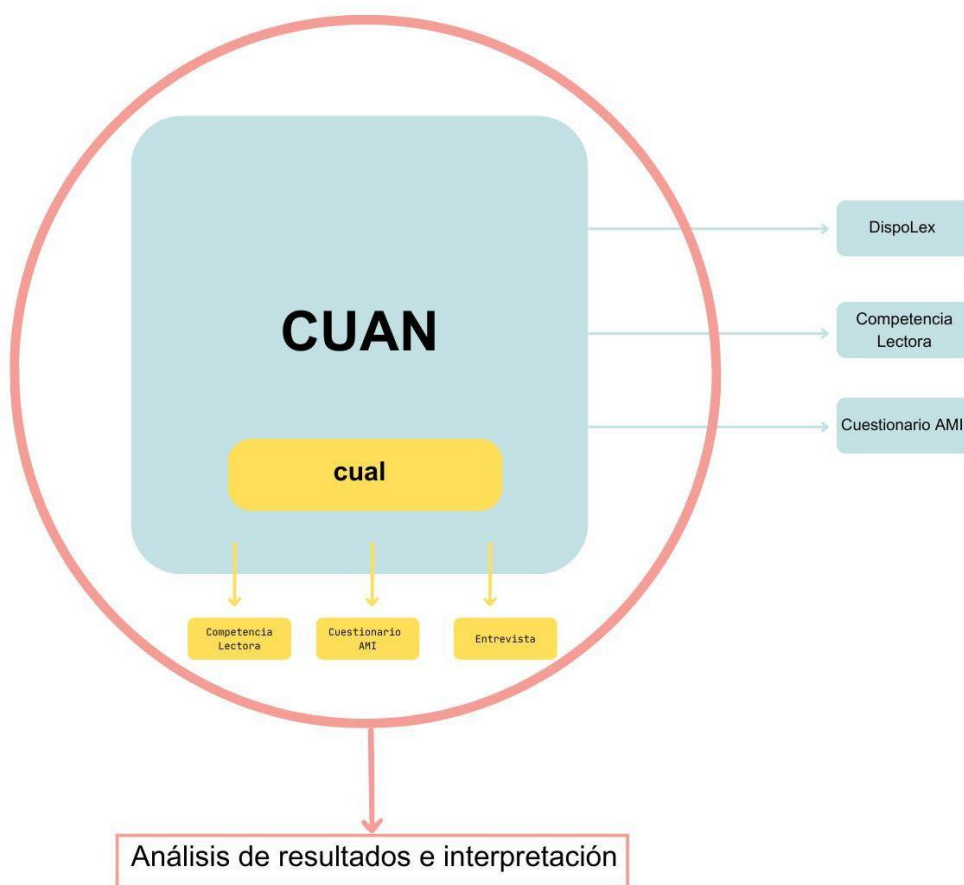
4. Diseño de la investigación

Para orientar esta investigación de manera rigurosa, es esencial definir no solo los problemas, hipótesis y objetivos que guiarán el proceso, sino también el paradigma metodológico que servirá de marco para su desarrollo. En este caso, la investigación se sitúa dentro de un paradigma mixto (Creswell & Creswell, 2018; Dubront, 2021; Huamán et al., 2022; James, 2000; Kari & Curós, 2022; Kelly & Cordeiro, 2020; Peréira, 2011; Romero, 2023), caracterizado por un enfoque predominantemente CUANT/cual, es decir, el método cuantitativo toma un rol central, complementado por aportes cualitativos. El estudio emplea un diseño concurrente-anidado (DIAC), estructurado en dos fases principales que facilitan una comprensión integral del fenómeno analizado:

Fase 1: Enfoque cuantitativo, implementado mediante un diseño cuasiexperimental transversal (Arnau, 1997; Cook & Campbell, 1986; Hedrick et al., 1993; Hernández-Sampieri

& Mendoza, 2018) con grupo de control no equivalentes (DGNE) (Ato et al., 1999; Ato et al., 2013; Bono-Cabré, 2012; Cook & Campbell, 1976; Cook & Campbell, 1979; Cook & Campbell, 1986; Cook et al., 1990; Hedrick et al., 1993; Jhangiani et al., 2024) que permite evaluar el impacto de la intervención en distintos momentos temporales (Pretest y Postest), y que tiene como objeto analizar la competencia comunicativa y mediática de los estudiantes de secundaria. Como señala Hernández et al. (2014, p. 158), en un diseño cuasiexperimental "se provoca intencionalmente al menos una causa y se analizan sus efectos o consecuencias". Paralelamente, el estudio incorpora elementos de investigación-acción (McKernan, 2001; Mendoza-Fillola, 2011), lo que permite a los participantes reflexionar y contribuir activamente en el proceso de intervención y evaluación. El docente-investigador participa en el proceso, implementando una intervención didáctica diseñada formalmente como plan de acción, cuyo objetivo es mejorar dichas competencias de los estudiantes de la muestra.

Figura 29. Diseño anidado-concurrente de modelo dominante (DIAC).



Esta intervención se orienta a observar el desarrollo de dichas competencias mediante actividades que integran formación teórica, práctica, creatividad, uso de medios digitales y el

estímulo del pensamiento crítico. La formación teórica está compuesta por un curso de educomunicación y alfabetización mediática, y una formación específica para la creación de los podcasts. Este primer momento permite establecer correlaciones y posibles efectos de las variables independientes en las dependientes, proporcionando una base empírica sólida.

Fase 2: Enfoque cualitativo anidado, desarrollado mediante entrevistas en profundidad dirigidas a profesores durante las etapas de Pretest y Posttest. Estas entrevistas ofrecen un contexto enriquecedor y permiten interpretar de manera más matizada los hallazgos cuantitativos, explorando percepciones, experiencias y posibles cambios en la práctica pedagógica. Además, el diseño concurrente-anidado facilita la integración complementaria de ambos enfoques, permitiendo una triangulación de datos que aporta una mayor profundidad y solidez a los resultados obtenidos. A través de esta combinación metodológica, se logra no solo un análisis cuantitativo de patrones y tendencias, sino también una comprensión cualitativa que contextualiza y da sentido a los datos numéricos, maximizando así la validez y el alcance de los hallazgos de la investigación.

5. Muestra

La investigación se desarrolló en colaboración con dos liceos municipales de la ciudad de Antofagasta, Chile, y la muestra está conformada por estudiantes de entre 13 y 16 años de dos instituciones educativas secundarias, seleccionados intencionalmente en función de su pertenencia a un rango etario similar, lo cual garantiza que los participantes estén en una etapa de desarrollo comparable en términos de habilidades cognitivas y sociales. La muestra se estructura en dos grupos preexistentes de curso: un Grupo Experimental (GE) de 124 estudiantes (que recibirá la intervención didáctica) y un Grupo de Control (GC) de 75 estudiantes (sin intervención), con el fin de comparar la eficacia del tratamiento en cuanto al desarrollo de competencias comunicativa y mediática.

La selección de los grupos no fue aleatoria debido a la estructura organizativa de los centros educativos y a la necesidad de trabajar con cursos ya formados, lo cual es común en estudios cuasiexperimentales en contextos educativos. Esto se compensa con la implementación de medidas equivalentes entre el GE y el GC (edad, similitud en el tamaño del grupo, procedencia de liceo municipales, nivel socio-económico medio-bajo), las cuales ayudan a establecer una base común entre los grupos, lo que fortalece la validez del estudio al reducir las diferencias iniciales que podrían influir en las variables de estudio.

Esta selección, propia de un diseño cuasiexperimental transversal con grupo de control no equivalente (DGNE), permite evaluar y comparar los cambios en ambos grupos a través de evaluaciones en distintos momentos temporales (Pretest y Posttest) para analizar el impacto de la intervención en el GE en comparación con el GC.

Tabla 8. Muestra participante.		
País	Grupo experimental A	Grupo de control B
Chile	124 estudiantes	75

No se recopilaban datos personales ni información de carácter socioeconómico, ya que no eran relevantes con respecto a los objetivos de investigación.

6. Instrumentos

A continuación, se detallan todos los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos y, por consiguiente, para la medición de las diferentes competencias objeto de la investigación, tanto cuantitativos y cualitativos, en el respeto del diseño de investigación escogido.

Con un diseño de investigación cuasiexperimental se evalúa el impacto de una intervención educativa mediante la aplicación de instrumentos específicos en dos momentos clave: el Pretest y el Posttest. Los mismos instrumentos fueron implementados en ambas fases, permitiendo así una comparación precisa de los resultados y la medición de los efectos de la intervención en las competencias estudiadas.

Tabla 9. Los instrumentos de investigación utilizados en Pretest y Posttest.	
Instrumentos	
➤	Test de Disponibilidad Léxica
➤	Prueba de Competencia Lectora
➤	Cuestionario de Competencia Mediática
➤	Encuesta profesores
➤	Notas de campos

6.1 Disponibilidad Léxica

La prueba de Disponibilidad Léxica permite conocer el lexicón mental de los sujetos, mediante promedio de las unidades léxicas, el número de palabras emitidas por los estudiantes y el índice de cohesión del corpus. La prueba para evidenciar este lexicón se realiza mediante un test de libre asociación que tiene una duración de dos minutos y en este tiempo los

estudiantes deben escribir todas las palabras que pueden evocar sobre el campo semántico indicado en la consigna. Los parámetros considerados en el análisis son:

- 1) total de palabras obtenido por el número global de la población estudiada;
- 2) número de vocablos no repetidos en el corpus;
- 3) promedio de palabras del grupo de interés;
- 4) índice de cohesión (IDC), que proporciona una radiografía de la homogeneidad del corpus que se está estudiando (Cepeda Guerra et al. 2023; Gómez-Devís et al., 2023), es decir, mide la relación entre la riqueza léxica y la cohesión textual.

En el análisis de disponibilidad léxica, el IDC se centra en la cantidad y diversidad del vocabulario disponible en la mente de los hablantes y cómo lo utilizan en su discurso; evalúa cómo las palabras y frases disponibles se utilizan para construir un discurso coherente y conectado (Urzúa et al., 2006).

6.2 Comprensión lectora

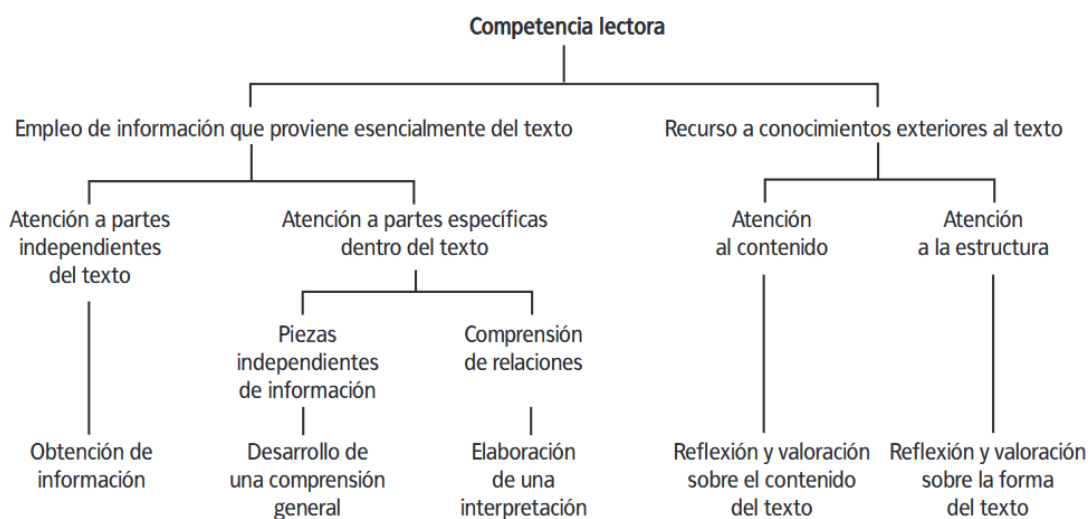
Para medir y analizar esta competencia clave, tanto en el Pretest como en el Posttest, se eligieron dos de las pruebas liberadas del PISA (Programme for International Student Assessment) de 2009, enfocada en la competencia lectora y destinadas específicamente a alumnos de 15 años. En el caso del Pretest se utilizó la prueba titulada “La seguridad de los teléfonos móviles” (ANEXO IV) y para el Posttest se suministró la titulada “La representación será la trampa” (ANEXO VIII). Según las indicaciones del informe “La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006” de 2007, ambos se consideran textos continuos de nivel medio-alto.

En la descripción de las características de los ejercicios (PISA, 2007), se emplean tres conjuntos de variables: los procesos (aspectos), los tipos de ejercicio y los criterios de corrección. Cada uno de ellos desempeña un papel fundamental en la comprensión y evaluación de los ejercicios: los procesos (aspectos) se refieren a los aspectos o tareas que se les exige a los estudiantes para que realicen los ejercicios; describen las acciones específicas que deben llevar a cabo para completar con éxito la tarea asignada. El segundo conjunto de variables se centra en los tipos de ejercicio, los cuales especifican la manera precisa en la que los estudiantes deben demostrar su capacidad. Estos pueden variar ampliamente, desde preguntas de opción múltiple hasta problemas abiertos que requieren un razonamiento extenso y una solución detallada. El tercer conjunto se relaciona con los criterios de corrección, los cuales establecen cómo se evalúan las respuestas de los estudiantes. Estos criterios proporcionan pautas claras y

específicas para la calificación de las respuestas, considerando aspectos como la precisión, la coherencia, la originalidad, la organización y la profundidad del análisis. Asimismo, garantizan una evaluación objetiva, además de brindar retroalimentación útil a los estudiantes para su desarrollo académico.

La evaluación PISA en comprensión lectora se basa en la medición de cinco procesos fundamentales que son necesarios para lograr una comprensión plena de un texto, ya sea continuo o discontinuo. Estos procesos constituyen componentes esenciales en la habilidad de comprensión lectora y permiten a los estudiantes enfrentarse de manera efectiva a textos diversos y complejos. A continuación, se describirán estos cinco procesos en detalle: “obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, reflexión y valoración de la forma de un texto” (PISA 2007, p:14).

Figura 30. Características de los cinco aspectos de la competencia lectora.



Nota. Extraído del informe PISA 2007.

El conjunto de tareas relacionadas con la competencia lectora en el contexto de la evaluación PISA presenta una amplia gama de formatos textuales, situaciones y niveles de dificultad. Esta diversidad se ve reflejada en lo que comúnmente se conoce como un "mapa de ejercicios", el cual proporciona una representación visual de las habilidades lectoras de los estudiantes, tal como se evalúan en las escalas de competencia lectora. Este mapa debe incluir una breve descripción de un conjunto seleccionado de ejercicios de evaluación de acceso público, junto con las valoraciones correspondientes basadas en las distintas escalas. Estas descripciones tienen en cuenta las habilidades específicas que cada ejercicio pretende evaluar, así como los criterios utilizados para determinar la corrección de las respuestas en el caso de

ejercicios de respuesta abierta y, además, ofrecen una visión clara de la diversidad de procesos involucrados por los estudiantes, así como de las habilidades que deben demostrar en los diferentes niveles de las escalas de competencia lectora (PISA, 2007).

En el apartado de los Anexos se pueden encontrar las pruebas proporcionadas durante la investigación y todos los indicadores para la evaluación diagnóstica de la misma.

Descriptores operativos para la evaluación de la CCL

Para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística de los adolescentes se utilizan los descriptores operativos para la ESO indicados según la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018:

Tabla 10. Descriptores operativos para la evaluación diagnóstica de la ESO.
CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Nota. Fuente: Consejo de la Unión Europea.

Características técnicas de las pruebas de competencia en lectoescritura

Tabla 11. Componentes para organizar y medir la competencia lectora. PISA 2009.		
1) FORMATO DEL TEXTO según el:	SOPORTE	• Texto impreso • Texto digital
	CONTEXTO (para los textos electrónicos)	• Entorno de autor. El lector es receptor y no puede cambiar la información (se usa para obtener información); • Entorno de mensajería. El lector puede modificar el contenido (correos, blogs, chats, etc.);
	FORMATO TEXTO	• Continuo (ensayos, novelas, críticas, cartas, artículos, etc.); • Discontinuo (gráficos, tablas, formularios, anuncios, mapas, diagramas, etc.);
	TIPO TEXTO	• Descriptivo • Narrativo • Expositivo • Argumentativo • Instructivos • Transaccionales
2) ASPECTOS, según la competencia cognitiva:	COMPRENSIÓN LITERAL	• Acceso y recuperación de la información del Texto;
	COMPRENSIÓN NO LITERAL	• Comprensión, integración e interpretación de lo leído; • Reflexión y evaluación sobre la forma y el contenido, relacionándolo con la experiencia.
3) CONTEXTO DE USO		• Personal, para satisfacer intereses personales: cartas, e-mail, novelas; • Público, relativas a un contexto más amplio: textos informativos sobre eventos, documentos, etc.; • Educativo o formativo: libros de texto, ejercicios, etc.; • Laboral, relacionados con el mundo del trabajo: anuncios, informes, direcciones de trabajo.

Cómo se evalúa la prueba

Se presentan 6 niveles de competencia que corresponden a varios grados de dificultad (6 – 5 – 4 – 3 – 2 – 1a), más un nivel inferior a todo los otros (1b), que se definen según tareas con rasgos comunes y eso permite asignar a cada estudiante una puntuación precisa en relación con las respuestas correctas y qué tipo de tarea es capaz de realizar, situándose así en un nivel. El informe del PISA 2009 aclara que el nivel alcanzado por un alumno o una alumna determina que puede realizar también las tareas asociadas a los niveles inferiores y no a los superiores. Para que el estudiante se sitúe en un nivel de rendimiento tiene que demostrar una habilidad

suficiente en la mayoría de las tareas asociadas. En el ANEXO IV y ANEXO VIII se pueden encontrar los detalles de corrección y evaluación, respectivamente del Pretest “La seguridad de los teléfonos móviles” y del Postest “La representación será la trampa”.

Figura 31. Niveles de rendimiento en Lectura. PISA 2009.

Nivel 6 (Más de 698 puntos)	Las tareas de este nivel requieren del lector o lectora que sepa realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Debe demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos, así como integrar información de más de un texto. Así mismo, debe afrontar ideas no familiares, obtener información y generar categorías abstractas para su interpretación. Las tareas relacionadas con reflexión y evaluación pueden requerir la realización de hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo con un tema desconocido, teniendo en cuenta criterios o perspectivas múltiples, aplicando procesos de comprensión sofisticados más allá del texto. Hay pocos datos sobre las tareas requeridas en acceso y recuperación de la información en este nivel, pero una condición destacable es la precisión en el análisis y una atención selectiva a los detalles inadvertidos del texto.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y organizar informaciones profundamente arraigadas, haciendo inferencias sobre la información relevante. En reflexión , evaluar críticamente o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. Ambas tareas, de interpretación y reflexión, requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido y forma no es familiar. Las tareas en este nivel implican afrontar conceptos que son contrarios a las expectativas.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Las tareas de este nivel en recuperación de la información requieren localizar y ordenar informaciones implícitas en el texto. Algunas requieren interpretar el significado sutil de una parte teniendo en cuenta el conjunto del texto. Otras tareas de interpretación la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco conocido. Las tareas de reflexión requieren utilizar conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. El lector o lectora debe demostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos, cuyo contenido o forma pueden no ser familiares.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	El lector o lectora sabe localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales puede reunir múltiples criterios. Las tareas de interpretación requieren integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Tener en cuenta diferentes características para comparar, contrastar o categorizar. Reconocer la presencia de informaciones irrelevantes que enmascaran la principal, así como ideas contrarias a las esperadas o formuladas en negativo. Las tareas de reflexión requieren realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar un aspecto de un texto. Para algunas tareas de reflexión el alumnado debe mostrar una comprensión detallada a partir de conocimientos familiares y cotidianos o de otros menos comunes.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Las tareas requieren localizar uno o más fragmentos de información que pueden ser inferidos o reunir determinadas condiciones para encontrarlos. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Tarea típica de reflexión en este nivel es establecer comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior a partir de experiencias o actitudes personales.
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	El lector o lectora sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar o hacer una simple conexión entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano. El lector o lectora es expresamente dirigido para que considere los factores relevantes de la tarea y en el texto.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	En este subnivel el lector o lectora puede localizar una información explícitamente señalada en un lugar destacado de un texto corto, sintácticamente simple en un contexto familiar, bien en una narración o bien en un simple listado. El texto normalmente le sirve de apoyo mediante la repetición de la información, dibujos o símbolos habituales. Apenas hay información complementaria. En tareas que requieren interpretación, el lector o lectora puede necesitar hacer conexiones simples entre informaciones cercanas.

Nota. Informe Pisa 2009.

Figura 32. Niveles de rendimiento en la subescala: Acceso y recuperación de la información.

Nivel 6 (Más de 698 puntos)	La información de este nivel es limitada: Sólo un ítem en la prueba. Las tareas requieren combinar múltiples secuencias de información independiente, de diferentes partes de un texto mixto, en una secuencia precisa, trabajando en un contexto no familiar.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	El lector o lectora debe localizar y posiblemente ordenar o combinar múltiples informaciones puntuales no explícitas en el texto, algunas de las cuales pueden situarse fuera del cuerpo principal del mismo. Inferir qué información presente en el texto es relevante para la tarea. Presencia de informaciones distractoras creíbles o abundantes.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Las tareas de este nivel requieren localizar y posiblemente ordenar o combinar múltiples informaciones puntuales, cada una de las cuales puede satisfacer múltiples criterios en un texto cuyo contexto o forma no son familiares. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea requerida.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	El lector o lectora sabe localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales puede requerir cumplir múltiples criterios. Reconocer la presencia de destacadas informaciones distractoras.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Las tareas de este nivel requieren localizar uno o más fragmentos de información, pudiendo cada uno satisfacer múltiples criterios. Reconocer la presencia de alguna información distractora.
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	El lector o lectora sabe tener en cuenta un solo criterio para localizar uno o más fragmentos independientes de información expresada de una forma explícita. El objetivo de la información puede no ser evidente en el texto, pero hay pocos o ningún distractor.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	Localizar un fragmento sencillo y explícito de información en una posición prominente y en un texto simple realizando una asociación literal o sinónima. Puede realizar conexiones simples entre fragmentos de información cercanos.

Nota. Informe PISA 2009.

Figura 33. Niveles de rendimiento en la subescala: Integración e interpretación de texto.

Nivel 6 (Más de 698 puntos)	Las tareas de este nivel requieren realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos. Demostrar una comprensión precisa y detallada de la totalidad del texto y/o de secciones específicas. Podría integrar la información de más de un texto. Maneja ideas abstractas, en presencia de distractores. Genera categorías abstractas según diversas interpretaciones.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	Requiere demostrar una comprensión global y detallada de un texto. Analiza el significado de las matizaciones del lenguaje. Aplica criterios a los ejemplos dispersos en un determinado texto utilizando un alto nivel de inferencias. Genera categorías para describir las relaciones entre las partes de un texto. Se maneja con las ideas que son contrarias a las esperadas.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Usa las inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar categorías en contextos no familiares y analiza el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Se maneja adecuadamente con la ambigüedad y las ideas expresadas en negativo.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	Integra diversas partes de un texto para identificar la idea principal, comprender la relación o analizar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Se maneja bien con los distractores.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Identifica la idea principal de un texto, comprende las relaciones, forma o aplica categorías sencillas o, analiza el significado de un fragmento dado cuando la información no está especialmente resaltada o las inferencias a realizar son menores.
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	Reconoce el tema principal o la intención del autor en un texto sobre un tema familiar cuando dicha información está claramente reseñada.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	Cualquiera que reconozca una idea simple repetida varias veces (probablemente reforzada con dibujos) o interpreta una frase en un texto corto sobre un tema familiar.

Nota. Informe PISA 2009.

Figura 34. Niveles de rendimiento en la subescala: Reflexión y evaluación.

Nivel 6 (Más de 698 puntos)	Las tareas de este nivel requieren realizar hipótesis o evaluar de forma crítica un texto complejo sobre temas no familiares, teniendo en cuenta múltiples criterios y perspectivas y haciendo interpretaciones sofisticadas que trascienden el propio texto. Generar categorías para evaluar las características del texto y su adecuación a una audiencia determinada.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	El lector o lectora sabe realizar hipótesis sobre el texto, recurriendo a conocimiento especializado y a una profunda comprensión de textos largos y complejos que contienen ideas contrarias a las esperadas. Analiza críticamente y evalúa las inconsistencias reales o potenciales tanto en el propio texto como entre el texto y las ideas externas.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Utiliza conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Muestra una comprensión precisa de textos largos y/o complejos.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	Realiza conexiones o comparaciones, da explicaciones o evalúa una característica del texto. Demuestra una comprensión detallada en relación a textos familiares y cotidianos recurriendo a la experiencia y a las actitudes personales.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Realiza comparaciones o conexiones entre el texto y los conocimientos previos o, explica la característica del texto a partir de la propia experiencia o a las actitudes personales.
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	Realiza una conexión sencilla entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	Datos insuficientes, pues para este nivel no se dispone de ningún ítem.

Nota. Informe PISA 2009.

Figura 35. Niveles de rendimiento en la subescala: el texto continuo.

Nivel 6 (Más de 698 puntos)	Gestiona tanto textos simples como complejos, que pueden ser largos, densos o relacionados, donde los significados están implícitos o son abstractos. Relaciona la información de los textos con múltiples ideas complejas y contrarias a la intuición.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	Negocia textos cuya estructura de discurso no es obvia o no está claramente marcada, con el fin de distinguir las relaciones de determinadas partes del texto con la intencionalidad o con el tema implícito del mismo.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Es capaz de seguir los vínculos lingüísticos o temáticos de diversos párrafos, a menudo en ausencia de claros marcadores del discurso, con el fin de localizar, interpretar o evaluar información implícita.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	Usa convencionalismos para organizar los textos, donde estén presentes, y sigue vínculos lógicos explícitos o implícitos como las relaciones de causa-efecto en oraciones o párrafos para localizar, interpretar o evaluar la información.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Sigue las conexiones lógicas y lingüísticas dentro del párrafo para localizar o interpretar la información. Sintetiza la información a lo largo del texto o las partes del mismo para inferir el propósito del autor.
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	Usa la redundancia, los encabezados del párrafo o tipos de impresión para identificar la idea principal del texto o para localizar la información explícitamente señalada en una determinada sección del texto.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	Reconoce la información en textos cortos y sintácticamente sencillos en un contexto familiar y un texto-tipo que incluye ideas que se refuerzan mediante dibujos o mediante entradas verbales.

Nota. Informe PISA 2009.

Figura 36. Niveles de rendimiento en la subescala: el texto discontinuo.

Nivel 6 (Más de 698 puntos)	Identifica y combina información de partes diferentes de un documento complejo cuyo contenido es desconocido. A veces recurre a características externas a lo propiamente expuesto como a pies de página, etiquetas u otros organizadores. Demuestra una comprensión máxima de la estructura del texto y sus implicaciones.
Nivel 5 (Entre 626 y 698)	Identifica patrones o entre diversas informaciones presentadas en el discurso que puede ser largo y detallado, a veces refiriéndose a información que aparece inesperadamente en el texto o, incluso, fuera de él.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	Examina un texto largo y detallado para buscar información relevante, a menudo con poca o ninguna ayuda de organizadores como son las etiquetas o formatos especiales, y localizar informaciones para ser comparadas o combinadas.
Nivel 3 (Entre 480 y 553)	Considera un discurso a la luz de un segundo documento separado o exposición, posiblemente en distintos formatos, o saca conclusiones combinando informaciones gráficas, verbales o numéricas.
Nivel 2 (Entre 407 y 480)	Demuestra comprensión de la estructura subyacente de una exposición visual como un sencillo diagrama tipo árbol o una tabla, o combina dos informaciones provenientes de un gráfico y una tabla.
Nivel 1a (Entre 335 y 407)	Se centra en informaciones diferenciadas, normalmente dentro de un discurso sencillo como un simple mapa, un gráfico lineal o de barras que presenta sólo una pequeña parte de información de una manera directa y, en el cual, la mayor parte del texto se reduce a unas pocas palabras o frases.
Nivel 1b (Entre 262 y 335)	Datos insuficientes, pues para este nivel sólo se dispone de 2 ítems. Identifica la información en un texto corto con la estructura de una lista sencilla y un formato familiar.

Nota. Informe PISA 2009.

Después de estas premisas consideradas como un marco de referencias, a continuación, se analizan los detalles de las lecturas utilizadas en las pruebas del Pretest y del Postest.

Características de la lectura del Pretest

La prueba en lectoescritura utilizada en el Pretest “La seguridad de los teléfonos móviles” está articulada en cuatro preguntas de distinto nivel de dificultad.

Tabla 12. Niveles de rendimiento de lectura “La seguridad de los teléfonos móviles”.	
PREGUNTAS	NIVEL
1) ¿Cuál es la finalidad de los Puntos clave? A. Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles. B. Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles. C. Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan teléfonos móviles. D. Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.	4
2) “Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra”. ¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas Sí y No de la tabla ¿Son peligrosos los teléfonos móviles? A. Respalda el argumento del Sí pero no lo demuestra. B. Demuestra el argumento del Sí . C. Respalda el argumento del No pero no lo demuestra. D. Muestra que el argumento del No es falso.	4/5
3) Fíjate en el Punto 3 de la columna No de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos “otros factores”? Justifica tu respuesta.	3

4) Fíjate en la tabla titulada <i>Sí</i> usas teléfono móvil... ¿En cuál de estas ideas se basa la tabla? A. No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles. B. Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles. C. Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones. D. Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero no deberían usarse hasta que no se sepa con certeza. E. Las instrucciones de la columna Haz están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna No hagas, a todos los demás.	3
--	---

En relación con los componentes, la lectura del Pretest (ANEXO IV) tiene las siguientes características:

Tabla 13. Características de los cuatro ítems de la prueba del Pretest.				
Características	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4
Capacidad	Integrar e interpretar: conseguir una comprensión global	Reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo	Reflexionar sobre el contenido de un texto y evaluarlo	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación
Objetivo del ítem	Identificar la finalidad de una parte (una tabla) de un texto expositivo	Identificar la relación entre una afirmación de carácter general, externa al texto, y un par de afirmaciones de una tabla	Utilizar conocimientos previos para reflexionar sobre la información presentada en un texto	Identificar una hipótesis en parte de un texto expositivo
Formato del texto	Discontinuo	Discontinuo	Discontinuo	Discontinuo
Tipo de texto	Explicativo	Explicativo	Explicativo	Explicativo
Situación	Pública	Pública	Pública	Pública
Formato de la pregunta	Opción múltiple	Opción múltiple	Respuesta abierta construida	Opción múltiple
Nivel	4 (puntuación 561)	Entre 4 y 5 (puntuación 604)	Entre 3 y 4 (puntuación 526)	3 (puntuación 488)
Respuesta correcta	B	C	Identifica un factor presente en la vida moderna que podría estar relacionado con la fatiga, el dolor de cabeza o la pérdida de concentración. La explicación puede ser obvia o estar incluida.	C

Características de la lectura del Postest

La prueba en lectoescritura utilizada en el Postest “La representación será la trampa” está articulada de la misma manera, con tres preguntas de vario nivel de dificultad.

Tabla 14. Niveles de rendimiento de la lectura “La representación será la trampa”.	
PREGUNTAS	NIVEL
1) ¿Qué estaban haciendo los personajes de la obra de teatro justo antes de que se levantara el telón?	6
2) “Es una eternidad; a veces pasa hasta un cuarto de hora (...)” (líneas 36-37). Según Turai, ¿por qué un cuarto de hora es “una eternidad”? A. Es mucho tiempo para esperar a que el público se quede quieto en un teatro abarrotado. B. Parece que se tarda un siglo en aclarar la situación al comienzo de una obra de teatro. C. Siempre parece que a un dramaturgo le lleva mucho tiempo escribir el comienzo de una obra de teatro. D. Parece que el tiempo avanza lentamente cuando ocurre un suceso importante en una obra de teatro.	2/3
3) En general, ¿qué está haciendo el dramaturgo Molnár en este fragmento? A. Está mostrando el modo en que cada personaje va a resolver sus propios problemas. B. Está haciendo que sus personajes demuestren cómo es una eternidad en una obra de teatro. C. Está dando un ejemplo de una típica y tradicional escena inicial de una obra de teatro. D. Está utilizando a los personajes para representar uno de sus propios problemas de creación.	4

En relación con los componentes, la lectura del Postest (ANEXO VIII) tiene las siguientes características:

Tabla 15. Características de los tres ítems de la prueba del Postest.			
Características	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
Capacidad	Localizar y extraer información	Integrar e interpretar: elaborar una interpretación	Integrar e interpretar: conseguir una interpretación global
Objetivo del ítem	Encontrar una referencia a una actividad que se desarrolla con anterioridad a los sucesos de una obra de teatro	Inferir el significado de una frase en una obra de teatro utilizando referencias contextuales	Identificar el tema conceptual de una obra de teatro
Formato del texto	Continuo	Continuo	Continuo
Tipo de texto	Narración	Narración	Narración
Situación	Personal	Personal	Personal
Formato de la pregunta	Respuesta breve	Opción múltiple	Opción múltiple
Nivel	6 (730 de puntuación)	Entre 2 y 3 (474 de puntuación)	4 (556 de puntuación)

Respuesta correcta	Abierta	B	D
---------------------------	---------	---	---

Cada actividad de lectura representa un tipo de ejercicio dentro del ámbito del conocimiento lector. Los ejercicios ubicados en la parte inferior de la escala de lectura son distintos de aquellos en la parte superior. La dificultad de un ejercicio está determinada, en parte, por la longitud, estructura y complejidad del texto. No obstante, aunque la estructura contribuye a la dificultad de una pregunta, las acciones que el lector debe realizar, tal como lo especifican las preguntas o instrucciones, interactúan con el texto y afectan la dificultad general. Se ha identificado un conjunto de factores que pueden influir en la dificultad de cualquier ejercicio, incluyendo la complejidad y sofisticación del proceso mental requerido según el aspecto (obtención, interpretación o reflexión), la cantidad de información que el lector debe procesar, y la familiaridad o especificidad de los conocimientos necesarios tanto dentro como fuera del texto.

Justificación de las pruebas de Competencia Lectora

Cabe señalar que se optó por utilizar dos pruebas de competencia lectora equivalentes en Pretest y Postest, para evitar sesgar los resultados a favor de los estudiantes y, en consecuencia, el efecto de familiarización, garantizándose así la validez y confiabilidad de la evaluación. Las pruebas seleccionadas del PISA son ambas ampliamente utilizadas y validadas en el ámbito de la educación. Se utilizaron dos pruebas equivalentes en cuanto a dificultad, tipo de preguntas, contenido y formato para asegurar una evaluación justa y comparable, además de querer mantener la motivación de los estudiantes evitando monotonía y previsibilidad. En conclusión, el uso de dos pruebas diferentes pero equivalentes, permite mayor validez de evaluación (al reducir el sesgo por familiarización), favorece mayor confiabilidad de los resultados (con una interpretación más precisa del desempeño de los estudiantes) y mayor rigor metodológico.

6.3 Cuestionario de Competencia Mediática

Para la medición de la Competencia Mediática se utilizó el cuestionario, Nivel: 3º secundaria, diseñado con rigurosidad metodológica en el ámbito del proyecto de investigación I+D: EDU 2010-21395-C03, liderado por las Universidades de Huelva, Valladolid y Pompeu Fabra, en el subproyecto denominado “La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” que tenía como objetivo:

detectar la presencia o ausencia de experiencias formativas en el desarrollo de la competencia mediática audiovisual en los niveles de la enseñanza infantil, primaria y secundaria³⁸.

La validez de este instrumento se sustenta en su elaboración. Se construyó analizando los planes de estudio y sobre las seis dimensiones que componen la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (Ferrés, 2007): el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética. Estas dimensiones garantizan que el cuestionario mida de manera adecuada y completa la competencia mediática en el contexto educativo (Pérez-Rodríguez et al., 2019; Ramírez-García & González-Fernández, 2016).

En cuanto a la fiabilidad, el cuestionario fue sometido a pruebas para confirmar la consistencia interna y la estabilidad de las respuestas, asegurando que los resultados obtenidos sean replicables y uniformes al ser aplicados en diferentes momentos y contextos. La estructura de 33 preguntas fue revisada y validada por expertos en el área, y su disponibilidad online facilita una administración controlada y estandarizada, incrementando la precisión de los datos recogidos. El cuestionario se puede encontrar disponible también online³⁹.

En general, el número de ítems del cuestionario usado es ligeramente diferente con respecto al cuestionario originario del Proyecto I+D+I por motivos organizativos de recolección de datos y adecuación al formato de la herramienta de Google Form.

6.4. Software y Métodos estadísticos

A lo largo del desarrollo de esta investigación se han utilizado los siguientes softwares y métodos estadísticos:

En primer lugar, se empleó el programa Dispogen II (Echeverría et al., 2005), un software especializado en cálculos matriciales y análisis estadístico de datos multivariantes, como es el caso de la prueba de disponibilidad léxica, a través del cual se pudo calcular el Índice de Disponibilidad Léxica (IDL).

Por otro lado, Excel desempeñó un papel fundamental en el proceso de análisis, ya que se vinculó de manera efectiva con todos los Google Docs asociados a las pruebas (competencia

³⁸ Objetivos Proyecto I+D: EDU 2010-21395-C03 (<http://uhu.es/competenciasmediaticas/objetivos.php>)

³⁹ <http://www.uhu.es/competenciamediatica/secundaria/>

lectora y cuestionario de alfabetización mediática). Esta integración permitió una gestión más fluida y centralizada de los datos, facilitando su recopilación, organización y detallado en tiempo real. Los datos obtenidos de cada prueba venían sistemáticamente introducidos en Excel, lo que permitió consolidar la información de manera estructurada y garantizar su accesibilidad para su posterior análisis. Gracias a esta vinculación, se optimizó la trazabilidad de los resultados y se redujo el riesgo de errores en la manipulación de la información, mejorando la precisión del análisis global.

Para el análisis cualitativo de las seis respuestas abiertas del cuestionario de alfabetización mediática se utilizó también el software NVIVO, que permitió codificar y categorizar los datos de manera eficiente, facilitando la identificación de patrones y temas recurrentes. Este software contribuyó al análisis profundo de las respuestas textuales, complementando los métodos estadísticos cuantitativos y proporcionando una visión integral de los resultados.

Por último, se empleó un método estadístico descriptivo que estructura, resume y representa gráficamente la información obtenida durante el trabajo de campo, evaluando los resultados y las medias de los grupos, para determinar si existen diferencias entre ellos en términos de competencia mediática. A través de tablas, gráficos y medidas estadísticas, este enfoque facilita la interpretación de los datos, proporcionando una visión clara de sus principales tendencias y características. De esta manera, la estadística descriptiva no solo permite identificar patrones y comportamientos dentro del conjunto de datos, sino que también sienta las bases para análisis más profundos en estudios posteriores (Field et al., 2012; Ibáñez-López et al., 2023)

Este análisis permitió establecer la robustez de los resultados obtenidos al detectar cambios relevantes antes y después de la intervención, o entre diferentes grupos de estudio. Asimismo, fue posible interpretar si los cambios encontrados son considerablemente relevantes en un contexto educativo. Estos métodos estadísticos fortalecen la interpretación y validez de los hallazgos del estudio.

6.5. Intervención didáctica – Fase teórica

La presente fase de la investigación se desarrolla después de la aplicación del Pretest. Esta intervención didáctica se lleva a cabo un ciclo presencial (parte teórica) de 9 sesiones de una hora y media cada una, dedicadas a la Educomunicación y Alfabetización Mediática junto con la docente-investigadora y, eventualmente, también con otros docentes expertos. Cada

sesión se construye como una Unidad Didáctica (UD). Cabe señalar que la duración de una sesión puede variar por la organización escolar, por lo tanto, cada una de las UD diseñadas se puede modificar según las exigencias.

En la tabla que se adjunta a continuación se detalla de manera esquemática la planificación de todas las sesiones, incluidos Pretest y Postest.

Tabla 16. Planificación temporal de las Unidades Didácticas del curso.				
Sesión	Tiempo	Contenido	Descripción	Aula
1	1:30 hora	Pretest	Evaluación diagnóstica: Prueba disponibilidad léxica Prueba competencia lectora; Cuestionario competencias mediáticas.	Aula informática
2	1:30	Actividad 1	Qué van a aprender Cómo se distribuyen las sesiones Cómo se van a evaluar las actividades Dudas y cuestiones	Aula ordinaria
3	1:30 hora	Actividad 2	Evolución de la comunicación – Medios tradicionales y emergentes. La noticia y los géneros	Aula ordinaria
4	1:30 hora	Actividad 3	La Radio La noticia radiofónica Expresión oral Locución de noticias radiofónicas	Aula ordinaria
5/6	1:30 hora	Actividad 4	Los Pódcasts Escribir un guion El montaje radiofónico	Aula informática
7	1:30 hora	Actividad 6	Oportunidades y retos de Internet	Aula ordinaria
8	1:30 hora	Actividad 7	Representación en los medios de información: valores y emociones	Aula ordinaria
9	1:30 hora	Actividad 8	Desinformación y fake news	Aula ordinaria
10/11/12	1:30 hora	Actividad 9	Actividad de investigación y escritura guiones	Aula ordinaria
13	1:30 hora	Postest y cierre del proyecto	Prueba disponibilidad léxica Prueba competencia lectora. Cuestionario sobre las competencias mediáticas;	Aula informática

En el ANEXO IX se pueden encontrar todas las Unidades Didácticas llevadas a cabo en las clases de formación teórica y las actividades prácticas realizadas en el aula con los estudiantes.

6.6. Intervención didáctica – Fase práctica

La segunda fase de la intervención didáctica (parte práctica) establece la realización de pódcast, contemplando también las siguientes actividades: cómo se escribe un guion

radiofónico, búsqueda de informaciones para la redacción de un texto informativo, cómo se realiza técnicamente un podcast, redacción de los textos en lenguaje radial, temas ya abordados durante las clases de formación teórica. Esta fase termina con la creación del e-Portfolio en el cual se encuentra toda la producción de contenidos realizados (guiones completos de los podcasts).

6.7. Aprendizaje autorregulado y e-Portfolio

En el proceso de aprendizaje, adquisición y desarrollo de un idioma, nativo y como lengua extranjera, algunas estrategias han sido reconocidas como eficaces y útiles para los estudiantes: el aprendizaje autorregulado, según el modelo Zimmerman (2000), el uso y la creación de podcasts y, en fin, la realización del e-Portfolio, lo cual fomenta el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas ya que proporciona evidencias relevantes de sus logros.

Según Barry Zimmerman (2000), uno de los máximos investigadores en aprendizaje autorregulado, la autorregulación no es una habilidad mental o académica, más bien un proceso de autodirección a través del cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas. Esta estrategia de aprendizaje implica no solo un conocimiento detallado de una habilidad, sino que autoconciencia, automotivación y capacidades comportamentales para implementar este conocimiento en modo adecuado. La autorregulación se considera como un conjunto de habilidades de automanejo de contingencias ambientales (Peñalosa-Castro et al., 2006).

En la adolescencia, el lenguaje hablado está caracterizado por inestabilidad y transitoriedad, se renueva continuamente a ritmo generacional y en relación con un espacio geográfico. Sufre transformaciones a nivel semántico, se hace más complejo y abstracto, empieza a aparecer el registro formal y aumenta la metacognición, la que permite la reflexión crítica sobre estos aspectos lingüísticos. Por lo tanto, el desarrollo de la capacidad de autorregulación de los estudiantes comprende el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales, lo que les permite reflexionar sobre sus puntos de fuerza y sus retos. En este sentido, la autorregulación y la metacognición están interrelacionadas, ya que ambas ayudan a los alumnos a razonar con mayor claridad sobre su aprendizaje a través de las estrategias de comprobación y evaluación, y con el apoyo de sus profesores (Barrett, 2007).

En el campo de la didáctica oral, varios estudios argumentan la importancia de la metacognición en el desarrollo de la competencia oral (Hauck, 2005; Klam, 2007). A nivel

escolar, cuanto antes se desarrollen las competencias en los procesos de autoaprendizaje, más eficaz y gratificante será la experiencia educativa.

Siguiendo a Zimmerman (2000), los alumnos pueden autorregular varios aspectos del aprendizaje, como, por ejemplo: motivaciones, objetivos, estrategias para las tareas, autoevaluación, componente afectivo, control y seguimiento, utilizando el tiempo de una forma eficiente, autoevaluando los métodos elegidos y adaptando los futuros en consideración de lo aprendido. Mientras que los estudiantes principiantes se basan en la retroalimentación de los demás y comparan sus prestaciones con las otras, a menudo atribuyendo su quiebra a carencias que no se pueden sanar, los estudiantes más expertos, al contrario, saben gestionar su aprendizaje, reconocer cuándo fallan y, por lo tanto, enfocarse sobre las posibles soluciones para corregirse.

La autorregulación no es un rasgo que poseen solo algunos estudiantes, más bien implica el uso selectivo de procesos específicos que hay que adaptar personalmente a cada tarea de aprendizaje; por consiguiente, sería más adecuado hablar de autorregulación en relación con el aprendizaje o específicos aprendizajes. Por esa razón, este modelo permite a los educadores entender más cómo organizar procesos y estrategias. Zimmerman (2000, p.14) define la autorregulación como “aquellos pensamientos, sentimientos y acciones que se planean y se adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales”. Propone un modelo con 3 elementos principales: conducta, persona y ambiente y se regulan los siguientes aspectos: a) conductual, que incluye la autoobservación, así como el ajuste estratégico de los procesos del desempeño, tales como el método propio de aprendizaje; b) ambiental, se refiere a la observación y el ajuste de condiciones o resultados ambientales, y c) cubierta, incluye el monitoreo de estados cognitivos y afectivos, como la evocación de imágenes o la relajación.

En este modelo se asume que las personas se autorregulan para cumplir metas, y que existen diferencias en el desempeño, que puede ser efectivo o inefectivo. Esto puede deberse a la cantidad y calidad de los procesos autorregulatorios. Por último, Zimmerman (2000) propone concebir a la autorregulación como un proceso de 3 fases cíclicas: premeditación, desempeño o control voluntario y auto reflexión.

De acuerdo con lo anterior, los portafolios electrónicos pueden ser utilizados por los alumnos de todos los niveles escolares, desde la educación primaria hasta la de adultos como instrumento escalable. Un portafolio constituye una herramienta con un buen potencial apasionante, pero no existe mucha documentación didáctica para registrar el trabajo de los

estudiantes, diseñar su desarrollo y avances a lo largo de un periodo determinado. En concreto, la creación de un e-Portfolio fue uno de los objetivos prácticos de la prueba piloto, dando resultados positivos del trabajo sobre la competencia en materia de expresión oral y del proceso de autorregulación. La creación de e-Portfolios permitió que los estudiantes pudieran registrar y ser conscientes de los propios avances en el aprendizaje y desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y mediática en un proceso de aprendizaje autorregulado, facilitando, además, la evaluación formativa continua e incentivando autonomía y capacidad de retroalimentarse.

6.8. Rúbrica de evaluación

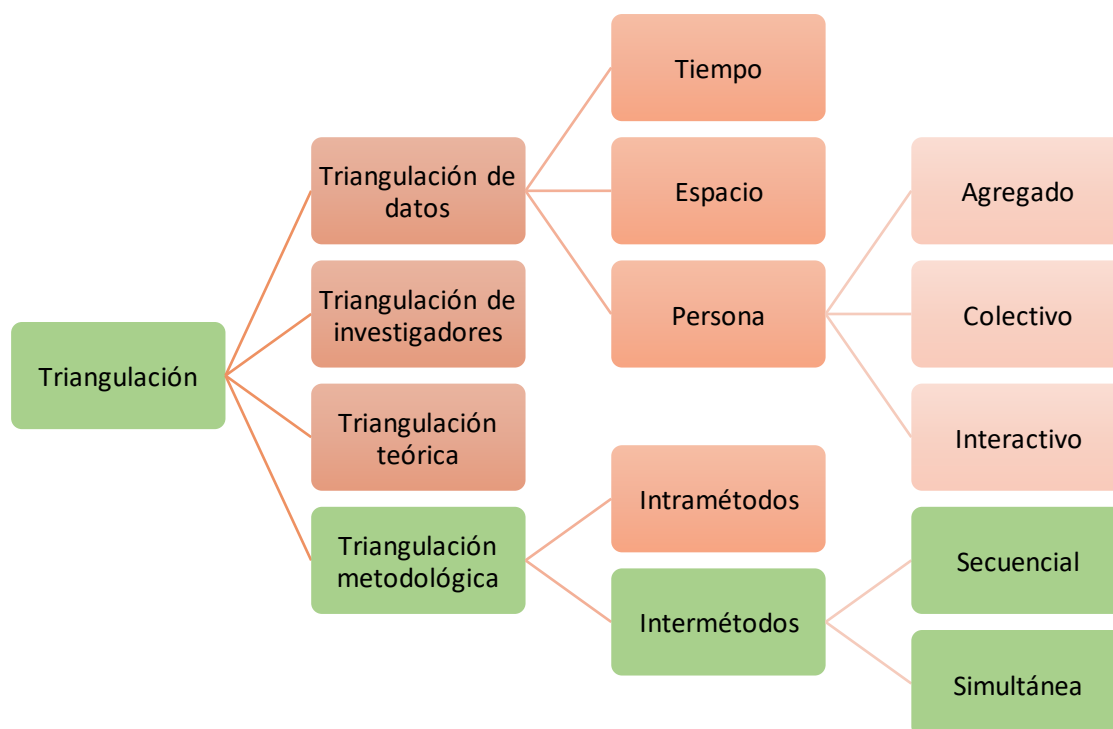
Finalmente, se proporcionó una rúbrica de evaluación (previamente revisada por expertos del área) para la realización de los guiones finalizados de los podcasts, como trabajo grupal por competencias (ANEXO XII). Con ella se han evaluado los aspectos alineados con los objetivos de aprendizaje establecidos y las competencias y habilidades que se pretendían desarrollar, es decir: organización, claridad, creatividad, adecuación, competencias en comunicación lingüística, participación, trabajo colaborativo, cumplimiento de tareas, puntualidad. Para ello se utiliza una escala de 3 a 7, diseñada para estudiantes de entre 14-16 años.

6.9. La triangulación

En el contexto de esta investigación, se utilizó una triangulación metodológica intermétodos, combinando enfoques secuenciales y simultáneos, para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos (Morse, 1991). Dentro del diseño cuasiexperimental con Pretest y Posttest, se aplicaron de manera simultánea la prueba de Disponibilidad Léxica, la evaluación de competencia lectora y el cuestionario de competencia mediática, lo que permitió integrar datos principalmente cuantitativos, complementado por aportes cualitativos, desde diferentes dimensiones objeto de estudio de los estudiantes de segundo medio.

Paralelamente, se empleó un enfoque secuencial mediante entrevistas realizadas a los profesores participantes y notas de campo recopiladas a lo largo de la intervención didáctica, lo que aportó un análisis más contextualizado y cualitativo sobre los procesos educativos implementados (Denzin, 1978). Esta combinación de técnicas simultáneas y secuenciales permitió no solo contrastar y enriquecer los datos obtenidos, sino también obtener una interpretación integral del impacto del podcast como herramienta didáctica, fortaleciendo la fiabilidad y la profundidad de los hallazgos.

Figura 37. Tipos de triangulación (Denzin, 1978).



7. Procedimiento

En la adolescencia, el lenguaje hablado está caracterizado por inestabilidad y transitoriedad, se renueva continuamente a ritmo generacional y en relación con un espacio geográfico. Sube transformaciones a nivel semántico, se hace más complejo y abstracto, empieza a aparecer el registro formal y aumenta la metacognición, la que permite la reflexión crítica sobre estos aspectos lingüísticos. Antes de implementar la investigación principal, se realizó una prueba piloto con el objetivo de validar la intervención didáctica diseñada para el estudio. Esta etapa preliminar fue crucial para identificar los ajustes metodológicos, asegurando que los materiales y procedimientos utilizados fueran adecuados y eficientes para los objetivos planteados. Asimismo, la prueba piloto permitió observar el funcionamiento de la intervención en un entorno controlado, generando datos preliminares que facilitaron la optimización de los recursos y la anticipación de desafíos potenciales en la fase de implementación completa. Este proceso de validación inicial se plantea para aportar solidez al estudio, garantizando que las condiciones de intervención respondan fielmente a las necesidades investigativas del proyecto.

Para su realización se cuenta con 27 estudiantes andaluces y extremeños del primer año (muestra, por conveniencia) del IES Pablo Neruda del curso Técnico en Vídeo Disc-jockey y Sonido. La prueba se desarrolla en el transcurso de los meses de marzo, abril y mayo de 2022,

realizándose tres programas radiofónicos/pódcasts en colaboración con UniRadio Huelva, así como un e-Portfolio dedicado a la actividad llevada a cabo.

7.1. Prueba Piloto

Las destrezas lingüísticas son herramientas básicas para aprender y adquirir otras competencias y, por lo tanto, existe un consenso muy amplio sobre la necesidad de fomentar estas habilidades. Según los últimos datos disponibles de PISA y PIAAC en *literacy*, los adolescentes españoles se posicionan debajo del promedio de los países OCDE, resultados que van más allá de la escuela, ya que las competencias básicas influyen profundamente en el desarrollo y progreso de la sociedad. En el proceso de aprendizaje, adquisición y desarrollo de un idioma, nativo y como lengua extranjera, algunas estrategias han sido reconocidas como eficaces y útiles: el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000), el uso y la creación de pódcasts (García-García, 2023; García-Marín, 2018; García-Marín, 2020; Gómez-Barrio & Palma-Velásquez, 2020; Johansson, 2021; Méndiz-Rojas, 2022; Méndiz-Rojas & Di-Cintio, 2021; Méndiz-Rojas et al., 2024; Núñez Fernández et al. 2022) y, en fin, la realización del e-Portfolio (Rossi et al., 2006), este último fomenta el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas ya que proporciona evidencias relevantes de sus logros.

La creación y realización de pódcasts son prácticas de alto impacto, con las cuales es posible desarrollar positivamente: 1) las destrezas lingüísticas, tanto receptivas (comprensión) como productivas (habla, y, dentro de estas últimas, aspectos como la pronunciación, la entonación y la fluidez) y 2) las competencias mediáticas de los estudiantes de secundaria, a través del empleo de las tecnologías de la información y comunicación, y de los nuevos medios.

Esta prueba se enmarcó en un paradigma interpretativo y adoptó un diseño cuasiexperimental enfocado a evaluar la influencia de la intervención didáctica en la competencia comunicativa y mediática, en un proceso de aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Se llevó a cabo en cuatro fases: Pretest, intervención didáctica, Posttest y cuestionario de autoevaluación. En las fases de Pretest y Posttest, se aplicaron instrumentos cualitativos (grupos focales y cuestionario de autoevaluación) con el fin de obtener datos sobre las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa y mediática, con énfasis en la tarea de realidad (realización de los pódcasts), así como para explorar sus estrategias de autorregulación durante el estudio.

En relación con los instrumentos utilizados, durante las sesiones de grupos focales tanto en el Pretest como en el Posttest, se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre su experiencia

de aprendizaje, el uso del podcast como herramienta educativa y de trabajo, y el impacto de las tareas de realidad en su proceso de aprendizaje. Además, se exploró cómo estas actividades contribuyeron al desarrollo y fortalecimiento de las competencias objeto de estudio y en la mejora de sus habilidades de autogestión a lo largo del proyecto. Por otro lado, el cuestionario de autoevaluación, aplicado en la fase final, permitió a los estudiantes reflexionar y valorar su propio progreso, brindando datos complementarios sobre la mejora de sus competencias, su capacidad de autorregulación y de adaptación a la intervención didáctica, así como sobre el proyecto mismo.

Los resultados de esta prueba demostraron que podcasts y aprendizaje autorregulado son estrategias pedagógicas eficaces para mejorar la competencia comunicativa y mediática, ganar autonomía, ser más conscientes del propio proceso de aprendizaje y desarrollar espíritu crítico; además, responden a las exigencias de acercamiento responsable al mundo digital, desde el punto de vista tecnológico y educomunicativo. En particular, los podcasts proporcionan contenidos educativos en un formato apropiado para las necesidades formativas de los estudiantes de secundaria, un medio muy elástico, disponible cuándo y dónde quiera, camaleónico y capaz de enriquecerse a medida que cambian los contextos de uso. El concepto de movilidad en el aprendizaje se considera como un valor añadido de primer orden en un entorno didáctico, por consiguiente, el estudio mostró evidencia que los podcasts tienen multitud de beneficios educativos para la mejora de diferentes aspectos que conforman la competencia comunicativa de una lengua y la mediática.

Durante el proceso, los estudiantes adquirieron competencias lingüísticas y comunicativas al investigar, redactar y locutar guiones, y evidenciaron mejoras en la expresión oral y escrita, incluyendo pronunciación y fluidez, gracias a la retroalimentación constante del profesorado y profesionales de la radio. Además, los podcasts, publicados en diversos medios digitales, potenciaron las habilidades técnicas y digitales de los participantes.

Por otro lado, el aprendizaje involucró la gestión de emociones y la adaptabilidad ante imprevistos, reforzando el trabajo en equipo y la planificación. Además, el uso del e-Portfolio permitió a los estudiantes reflexionar sobre su progreso de manera dinámica y autónoma, promoviendo la construcción de su identidad académica y el reconocimiento de logros individuales y colectivos. Asimismo, se observaron mejoras significativas en la motivación, la confianza y la cooperación, fortaleciendo la capacidad de toma de decisiones y el respeto por diversas opiniones. Cabe destacar que el profesorado destacó el potencial del aprendizaje

cooperativo y emocional, especialmente relevante tras la pandemia. De esta manera, el proyecto evidenció la existencia de subgrupos con diferentes niveles de competencia y compromiso, asociados al grado de implicación personal en la tarea.

Los estudiantes experimentaron un acercamiento al mundo radiofónico desde dos puntos de vista: uno más técnico y profesional, y el otro como recurso educomunicativo, aprendiendo su lenguaje, para componer los mensajes que quieren transmitir y para descifrar los de los demás. Se han enfrentado al hecho de resolver imprevistos, a ser flexibles y saber adaptarse a los cambios conforme se producían, así como a valorar la importancia de una planificación previa para grabar un programa en directo y del trabajo en equipo. En general, se ha observado una mejora de la motivación intrínseca y extrínseca, del clima de trabajo, de la relación entre los estudiantes y en la retroalimentación personal. Además, el estudio mostró cómo el aprendizaje autorregulado contribuye a estimular las destrezas lingüísticas de los estudiantes, ya que pueden hablar con éxito cuando entienden y regulan lo que hacen con una tarea auténtica de hablar.

Los estudiantes sintieron que la realización de un e-Portfolio con los podcasts producidos ayuda a promover su dominio oral y escrito del idioma materno, debido a la retroalimentación lingüística proporcionada por el docente y los mismos compañeros; además, aumenta la motivación y la confianza en ellos mismos. Otro aspecto del e-Portfolio observado a lo largo del periodo de análisis, y sobre todo en la fase de Posttest y con el cuestionario de autovaloración, es relativo al hecho de que representa para el estudiante la posibilidad de construir su identidad en modo dinámico y creativo. Se puede comparar metafóricamente a un espejo en el cual el estudiante se refleja y toma conciencia de su proceso de aprendizaje y adquisición, mostrando sus logros a sí mismo y a su comunidad. El aprendizaje es un camino de reconocimiento que se reproduce en la dualidad entre idéntico y diferente.

7.2 Puesta en práctica del Diseño cuasiexperimental

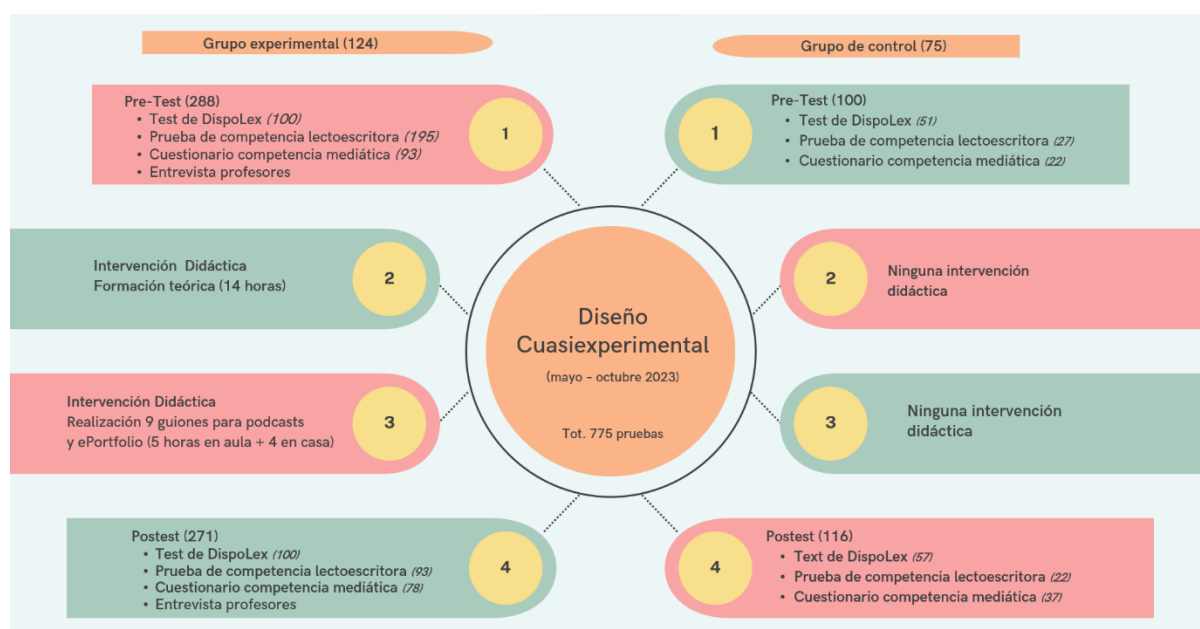
El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de una intervención didáctica en las competencias comunicativas de los estudiantes. Para llevar a cabo el proceso de recogida de datos de los estudiantes pertenecientes al Grupo Experimental (Grupo A) y al Grupo de Control (Grupo B), se utilizaron instrumentos distintos, que se repitieron tanto en el Pretest como en el Posttest exactamente en el siguiente orden:

1. Test de Disponibilidad Léxica;
2. Prueba de competencia lectora;

3. Cuestionario de competencia mediática.

Además, se añadió 4) una entrevista a los profesores del GE antes y después de la intervención didáctica y se recogieron ulteriores datos a través de 5) notas de campo. A continuación, se detallan las fases de las actividades:

Figura 38. Esquema del diseño cuasiexperimental del presente estudio.



Antes de empezar la investigación, a todos los estudiantes de los grupos de trabajo, Experimental (Grupo A, ANEXO I) y de Control (Grupo B, ANEXO II) se les proporcionó el consentimiento informado (ANEXOS I y II), sometido al proceso de evaluación de la Comisión ética de la Universidad Católica del Norte (UCN) de Antofagasta y de Huelva (UHU). En seguida, según un calendario acordado con todos los grupos, se dio comienzo a la primera fase del proyecto con el GE, es decir con las tres pruebas del Pretest, las cuales, a excepción de la prueba de disponibilidad léxica que se realizó manualmente en el aula, se llevaron a cabo en el mismo día, proporcionándolas online en los laboratorios informáticos de los Institutos, a través de documentos de Google. El Pretest y el Postest tuvieron una duración de una hora y media en total.

Los datos obtenidos de cada prueba fueron recopilados, organizados y detallados inicialmente en Excel, vinculado a los Google Docs. El análisis de contenido fue realizado de forma individual por la investigadora, quien luego compartió los avances con otros expertos del área en diversas sesiones de trabajo. Este proceso colaborativo permitió resolver posibles

dudas y minimizar sesgos, manteniendo siempre altos estándares de rigor científico en todas las etapas del estudio.

A continuación, se detalla el procedimiento seguido en las tres pruebas.

7.3 La prueba de Disponibilidad Léxica

Los estudiantes participaron en la prueba de acuerdo con un protocolo que recoge los datos de manera escrita. Cada estudiante se evaluó de manera individualizada, presentándole una ficha (ANEXO VIII) con la instrucción del campo semántico e indicándole que debía escribir todas las palabras que conociera, vinculadas al campo semántico establecido previamente, en dos (2) minutos. No se utilizaron imágenes ni ningún otro estímulo, con el fin de que únicamente evocaran su léxico disponible. Una vez finalizada la evaluación, se pasó a otra actividad.

Durante el Pretest, la muestra efectiva del GE fue de 101 estudiantes y la del GC de 52. En el Postest, la muestra del GE fue de 99 estudiantes y la del GC aumentó a 55 (Tabla 1). Los estudiantes participaron en la prueba de acuerdo con un protocolo que recoge los datos de manera escrita.

Tabla 17. Muestra participante efectiva en el Pretest y Postest.															
Pretest								Postest							
Grupo Experimental				Grupo de Control				Grupo Experimental				Grupo de Control			
Curso	M	H	Tot	Curso	M	H	Tot	Curso	M	H	Tot	Curso	M	H	Tot
A	10	21	31	D	13	10	23	A	13	20	33	D	15	12	27
B	15	16	31	E	15	14	29	B	15	21	36	E	16	12	28
C	22	17	39					C	17	13	30				
Tot	47	54	101	Tot	28	24	51	Tot	45	54	99	Tot	31	24	55

Los centros de interés fueron dos: Teléfonos móviles (en el Pretest) y Teatro (en el Postest), vinculados con dos pruebas de competencia lectora distintas del PISA. Se utilizaron dos pruebas equivalentes en dificultad para evitar el sesgo a favor de los estudiantes y el efecto de familiarización, de esta forma, se pudo garantizar validez y confiabilidad de la evaluación.

Proceso de edición de los materiales para la prueba de Disponibilidad Léxica

Para validar los datos se tomaron las siguientes decisiones (Cepeda et al., 2014):

- Escribir todo en minúscula
- Anotar en singular sustantivos y adjetivos
- Revertir los diminutivos a la forma original
- Poner al infinitivo todas las formas verbales, excepto gerundio y participio
- Las palabras compuestas se unen con guiones.

Procesamiento de los datos de la prueba de Disponibilidad Léxica

El material del estudio fue sometido a un procesamiento computacional para calcular índices y frecuencias, entre los cuales el índice de cohesión es una de las variables más importante y de interés de la investigación. Se empleó el programa Dispogen II (Echeverría et al., 2005), una aplicación desarrollada en MatLab, un software especializado en cálculos matriciales y análisis estadístico de datos multivariantes, como es el caso de la disponibilidad léxica. Esta aplicación permite calcular el Índice de Disponibilidad Léxica (IDL) mediante la fórmula de López Chávez y Strassburguer (1987; 1991), es decir: $IDL = (f_{ji} / f_j) * (I1 / n)$, donde:

- **f_{ji}**: es la frecuencia absoluta con que fue dicha cada palabra en cada posición;
- **f_j**: es la frecuencia absoluta de la palabra, que resulta de sumar las diferentes frecuencias en cada posición;
- **I1**: es el número de participantes en la encuesta;
- **n**: es el número de posiciones alcanzadas en la encuesta en el centro de interés.

Esto significa que ningún resultado alcanzará un valor nulo, preservando así la capacidad discriminante de los valores obtenidos y permitiendo una interpretación precisa de los datos. En general, un valor cercano a 0 indica baja cohesión, es decir que la dispersión de las unidades léxicas en el grupo estudiado puede impactar en la construcción de las ideas y oraciones ya que estas estructuras pueden estar pobremente conectadas. En términos de disponibilidad léxica, esto puede indicar que, aunque los estudiantes tienen acceso a un conjunto de palabras, no las utilizan de manera efectiva para construir un discurso coherente. El resultado es tener dificultad en seguir, entender y producir un texto, lo que refleja una competencia limitada en la organización y uso contextual del léxico. Al contrario, un valor cercano a 1 indica alta cohesión, implica que las ideas y oraciones pueden estar fuertemente conectadas debido a un caudal léxico abundante; por lo tanto, los textos resultan altamente coherente y fácil de seguir, con una estructura lógica clara. Esto sugiere que los estudiantes no solo tienen una amplia gama de palabras disponibles, sino que también son capaces de

utilizarlas de manera efectiva para entender lo que leen y para crear textos estructurados y coherentes. Un alto índice de cohesión refleja una competencia avanzada en la construcción del discurso, mostrando que los estudiantes pueden organizar y expresar sus ideas claramente.

Relación entre Disponibilidad Léxica e Índice de Cohesión

Se proporciona a continuación una tabla con cuatro escenarios posibles:

Tabla 18. Combinaciones entre Índices de Disponibilidad Léxica y de Cohesión.	
Alta Disponibilidad Léxica y Alta Cohesión	Los estudiantes son capaces de seleccionar y utilizar palabras de manera adecuada y efectiva en contextos variados. Esto significa que no solo conocen muchas palabras, sino que también pueden utilizarlas para construir textos cohesivos y coherentes.
Alta Disponibilidad Léxica y Baja Cohesión	Esto puede ocurrir si los estudiantes conocen muchas palabras, pero no tienen las habilidades necesarias para conectarlas adecuadamente en un discurso coherente. Esto puede llevar a que el texto sea difícil de seguir o que las ideas parezcan desconectadas entre sí. Este desequilibrio puede indicar la necesidad de fortalecer las habilidades de organización y estructuración del texto.
Baja Disponibilidad Léxica y Alta Cohesión	Significa que, a pesar de tener un vocabulario limitado, el estudiante puede articular sus ideas de manera efectiva y mantener una buena conexión entre ellas en sus textos. Sin embargo, también puede tener limitaciones. Por ejemplo, el uso repetitivo de las mismas palabras puede hacer que el texto se vuelva monótono y carezca de variedad. Además, un léxico limitado puede dificultar la expresión de ideas más complejas y sofisticadas.
Baja Disponibilidad Léxica y Baja Cohesión:	Este escenario es el más problemático, ya que indica tanto una falta de vocabulario disponible como una dificultad para organizar y conectar las palabras en un texto coherente. Esto sugiere una necesidad significativa de intervención educativa para mejorar tanto la adquisición de vocabulario como las habilidades de cohesión textual (Riffo et al., 2014).

7.4 La prueba de competencia lectora

En el día y la hora previamente establecidos, cada grupo realizó la segunda prueba en línea de manera autónoma, sin ningún tipo de asistencia, a través de un Google Form en forma anónima, en el laboratorio informático del Instituto. Como ya se explicó, se utilizaron pruebas liberadas del PISA 2009 y cada una se evaluó en base a 3 aspectos específicos:

- 1) el formato del texto: hace referencia a las diversas formas que se pueden adoptar;

- 2) los aspectos de la lectura: en total 5, recuperación de la información, comprensión del texto, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación tanto sobre la forma como sobre el contenido de un texto determinado;
- 3) el contexto: situaciones y propósitos.

Una vez finalizada la prueba, se procedió con la última, el cuestionario. Cada estudiante fue responsable de gestionar su propio tiempo durante toda la actividad.

Todos los datos fueron recopilados y organizados en función de los dos grupos definidos en el estudio, es decir, Grupo Experimental y Grupo de Control. Para ello, se utilizó una hoja de cálculo en Excel vinculada a Google Docs, lo que permitió una gestión eficiente y segura de la información. La recopilación de los datos se realizó en los dos momentos clave del estudio: durante el Pretest y, luego, durante el Postest, lo que facilitó la comparación de los resultados y la evaluación de los cambios a lo largo del tiempo.

7.5 El cuestionario de alfabetización mediática y ciudadanía

Esta prueba se administró como la última evaluación tanto del Pretest como del Postest, y se proporcionó de manera consistente en formato digital a través de Google Forms. El uso de esta plataforma en línea permitió una recopilación de datos eficiente y automatizada, facilitando el acceso de los participantes y garantizando la coherencia en la administración de la prueba. La elección de Google Forms también favoreció la gestión y el análisis de los resultados, ya que los datos se almacenaron automáticamente en un formato organizado, lo que optimizó el proceso de comparación entre las mediciones iniciales y finales.

El cuestionario de competencia mediática (ANEXO V) que se usó en la presente investigación está formado por 25 ítems en el Pretest, de los cuales solo seis (1-5-8-13-14.2-18.1) son preguntas abiertas, mientras que todo el resto es pregunta con opción múltiple, y 36 ítems en el Postest. En esta última fase se añadieron unas preguntas más específicas sobre la competencia ciudadana, basadas en los argumentos tratados durante la intervención didáctica.

Una vez que todas las preguntas fueron respondidas y las respuestas enviadas, se consideró finalizada la fase de diagnóstico (tanto en el Pretest como en el Postest).

Para el análisis de los datos obtenidos con este cuestionario, se utilizó un *script* diseñado específicamente para unificar y procesar las respuestas de manera eficiente y rigurosa. Este procedimiento automatizado permitió integrar la información de los distintos Google Forms, asegurando una mayor coherencia y precisión en el manejo de los datos. Además, facilitó la

preparación de los mismos para su posterior análisis estadístico y cualitativo, minimizando errores humanos y optimizando el tiempo de procesamiento.

7.6 Entrevista a los profesores

Con el propósito de obtener una perspectiva integral del desarrollo e impacto de la investigación, se realizaron entrevistas al profesorado de los cursos involucrados tanto al inicio como al final del proceso. Estas entrevistas permitieron explorar la dinámica de los cursos, las percepciones de los profesores, y los efectos observados en los estudiantes tras la intervención. Se grabaron *in situ*, se transcribieron, codificaron y se analizaron (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Mendoza-Filolla, 2011; Ruiz, 2007).

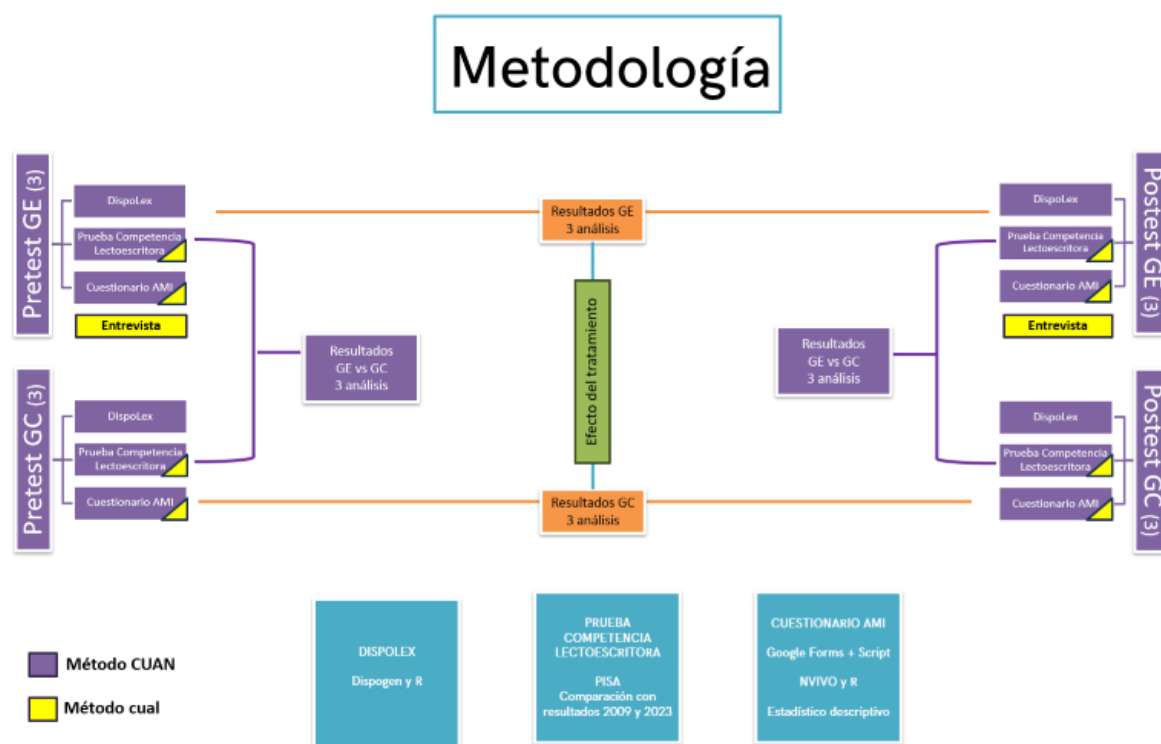
7.7 Notas de campo

Las notas de campo representan una herramienta fundamental en la investigación cualitativa, ya que permiten documentar detalladamente tanto las observaciones realizadas en el entorno como las experiencias y percepciones del investigador durante el trabajo de campo. Este registro escrito va más allá de la simple recopilación de datos fácticos, pues integra las interpretaciones y reflexiones personales que enriquecen el análisis posterior. Mientras que las entrevistas se centran en explorar las perspectivas y creencias de los participantes, las notas de campo capturan el comportamiento y las interacciones reales en su contexto social, ofreciendo un primer contacto esencial con la materia prima que se analizará. De esta forma, constituyen el soporte para comprender los matices y complejidades inherentes al fenómeno estudiado, facilitando la comunicación de la riqueza y diversidad de la experiencia humana a través de un enfoque que combina descripción y reflexión crítica (Cook & Campbell, 1986; McKerman, 2001; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Mendoza-Filolla, 2011; Ruiz, 2007).

7.8. Esquema global de análisis para la investigación: diseño metodológico

A continuación, se representan los 9 cruces de análisis llevados a cabo. En cada uno se analizan las tres pruebas (Disponibilidad Léxica, Competencia lectora y Cuestionario de alfabetización mediática).

Figura 39. Esquema global de análisis del diseño metodológico



7.9. Criterios de rigor científico considerados

El rigor científico constituye un pilar esencial en cualquier proceso de investigación, ya sea de enfoque cuantitativo o cualitativo, al garantizar la calidad, validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. Este rigor asegura que los hallazgos sean representativos, aplicables y sostenibles en su respectivo contexto, aunque su aplicación y evaluación varíen según las características de cada paradigma.

En el ámbito cuantitativo, el rigor se manifiesta a través de la estandarización y la replicabilidad de los resultados. La validez, evaluada mediante enfoques como la validez de contenido, de criterio y de constructo, asegura que los instrumentos empleados midan con precisión los fenómenos objeto de estudio. La confiabilidad, por su parte, se relaciona con la consistencia y estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo y bajo condiciones similares, evaluándose mediante métodos estadísticos como la prueba-reprueba y la consistencia interna. Este enfoque prioriza la generalización de los hallazgos, lo que permite replicar los estudios en diferentes poblaciones y contextos, marcando una diferencia fundamental con la investigación cualitativa, donde la riqueza y contextualización de los datos son prioritarias.

En el ámbito cualitativo, el rigor se fundamenta en criterios como la validez, confiabilidad, credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad, los cuales permiten un análisis profundo y fundamentado de los fenómenos estudiados. Según Corbin y Strauss (1990), la

transparencia en la descripción de los métodos y procedimientos es esencial, ya que facilita la evaluación de la coherencia entre los datos obtenidos y los objetivos del estudio. La validez cualitativa garantiza que los resultados reflejen con precisión la experiencia subjetiva de los participantes, mientras que la credibilidad se refuerza al involucrar a estos en la validación de las interpretaciones realizadas. Asimismo, la confirmabilidad asegura que los hallazgos se basen exclusivamente en los datos y estén libres de sesgos personales, mientras que la transferibilidad evalúa la aplicabilidad de estos resultados en otros contextos.

Aunque ambos enfoques presentan diferencias significativas en sus métodos y objetivos, comparten un compromiso fundamental con la generación de conocimiento robusto y válido. Mientras la investigación cualitativa prioriza una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos, la cuantitativa busca establecer relaciones generalizables y medir variables con precisión. Este equilibrio entre profundidad y amplitud subraya la importancia del rigor científico como base de cualquier investigación, promoviendo contribuciones significativas al conocimiento en una amplia variedad de campos.

Tabla 19. Esquema de los criterios de rigor científico de los dos métodos.		
Características	Cuantitativo	Cualitativo
Objetivo Principal	● Generalizar ● Medir precisión de variables	● Comprender fenómenos en profundidad y contexto ● Exploración de experiencias subjetivas
Método	● Estadística ● Instrumentos estandarizados	● Análisis inductivo y descriptivo ● Entrevistas, grupos focales, observación
Rigor Científico	● Validez y confiabilidad (prueba-reprueba, consistencia interna)	● Validez (asegura que los resultados reflejan la experiencia subjetiva de los participantes) ● Confiabilidad (consistencia en el análisis de datos, no siempre cuantificable) ● Credibilidad (involucrar a los participantes en la validación de los hallazgos) ● Confirmabilidad (asegura que los resultados se basan en los datos, sin sesgos del investigador) ● Transferibilidad (evaluación de la aplicabilidad de los resultados en otros contextos)

Instrumentos	● Estandarización (los instrumentos y procedimientos son replicables) ● Replicabilidad (resultados reproducibles en diferentes contextos y poblaciones) ● Generalización (buscan aplicar los resultados a una población más amplia)	● Contextualización (se prioriza el contexto y los significados subjetivos) ● Flexibilidad (los métodos y el análisis pueden adaptarse durante el proceso de investigación) ● Interpretación profunda (se busca comprender el “por qué” y el “cómo” de los fenómenos)
Enfoque	● Objetividad (se prioriza la objetividad en la medición y análisis) ● Variables (se buscan establecer relaciones causales o correlacionales entre variables)	● Subjetividad (considera las perspectivas y experiencias de los participantes como fundamentales) ● Enfoque holístico (analiza los fenómenos de manera integral y compleja)
Tipo de Datos	Cuantitativos (números, escalas)	Cualitativos (textos, observación, entrevista)

III. RESULTADOS

Durante la fase del Pretest y Postest, el Grupo Experimental y el Grupo de Control llevaron a cabo las siguientes pruebas: disponibilidad léxica (test de disponibilidad léxica, ANEXO III), prueba de competencia en lectoescritura (ANEXO IV) y cuestionario de competencia mediática y ciudadana (ANEXO V).

Tabla 20. Participantes efectivos Pretest y Postest.			
	Disponibilidad léxica	Prueba Comprensión Lectora	Cuestionario Competencia Mediática
Pretest GE	101	95	93
Pretest GC	52	27	22
Posttest GE	99	93	78
Posttest GC	55	22	37

A continuación, se exponen los resultados según los cruces de Pretest y Postest, respectivamente del GE y GC.

Tabla 21 Esquema de los cruces del análisis.		
	Pretest	Postest
GE	Comparativa	
GC	Comparativa	
Contraste GE y GC	Comparativa	Comparativa global
GE	Disponibilidad Léxica	Disponibilidad Léxica
GC	Disponibilidad Léxica	Disponibilidad Léxica
Contraste GE y GC	Comparativa IDL	Comparativa IDL global
Cambios en el tiempo de Pretest y Postest entre GE y GC		

Importante: para todos los detalles se hace referencia a la versión extendida de la tesis disponible en el repositorio <https://figshare.com/>.

1. Disponibilidad Léxica

El análisis de los cambios en el tiempo de Pretest y Postest entre GE y GC revela patrones clave en el Índice de Disponibilidad Léxica (IDL) y su relación con las percepciones sobre los campos objeto de estudio (teléfonos móviles y teatro), distinguiendo notables diferencias entre los dos grupos y evidenciando la influencia de la intervención didáctica en el GE, que promovió una mayor diversidad y profundidad léxica en ambos ámbitos. A continuación, se presentan los cambios en el tiempo, destacando las implicaciones de los

hallazgos en términos de diversidad léxica, perspectiva tecnológica y diferencias de género, entre Grupo Experimental y Grupo de Control.

Figura 40. Contraste entre GE y GC en cuanto a palabras totales y números de vocablos

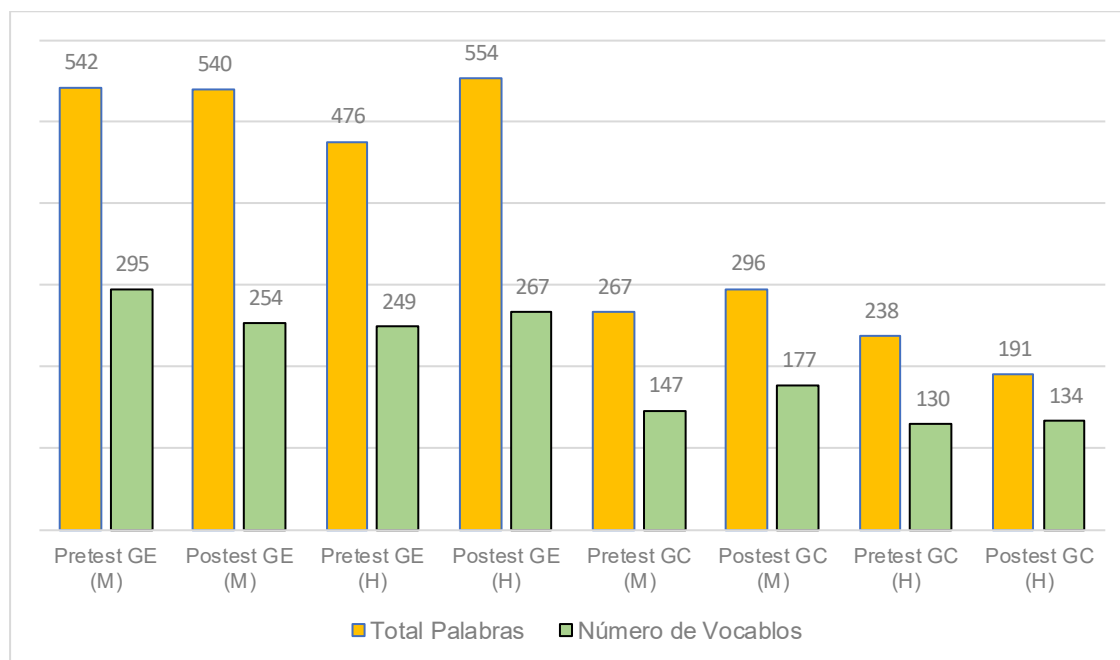


Figura 41. Contraste entre GE y GC en cuanto a promedio de palabras

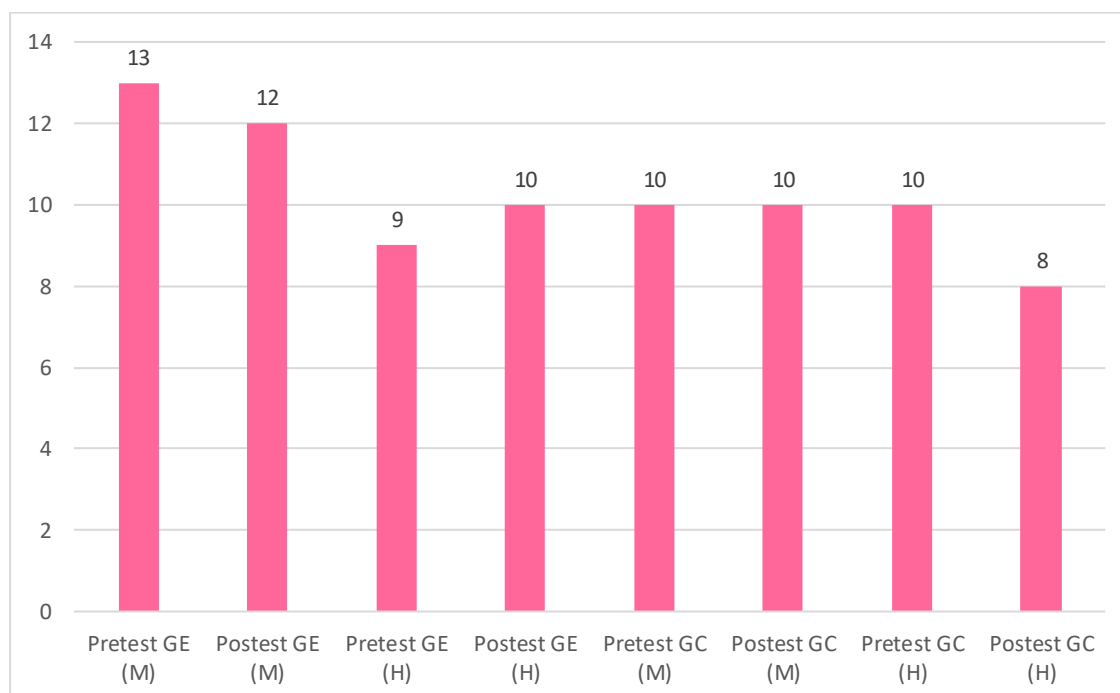
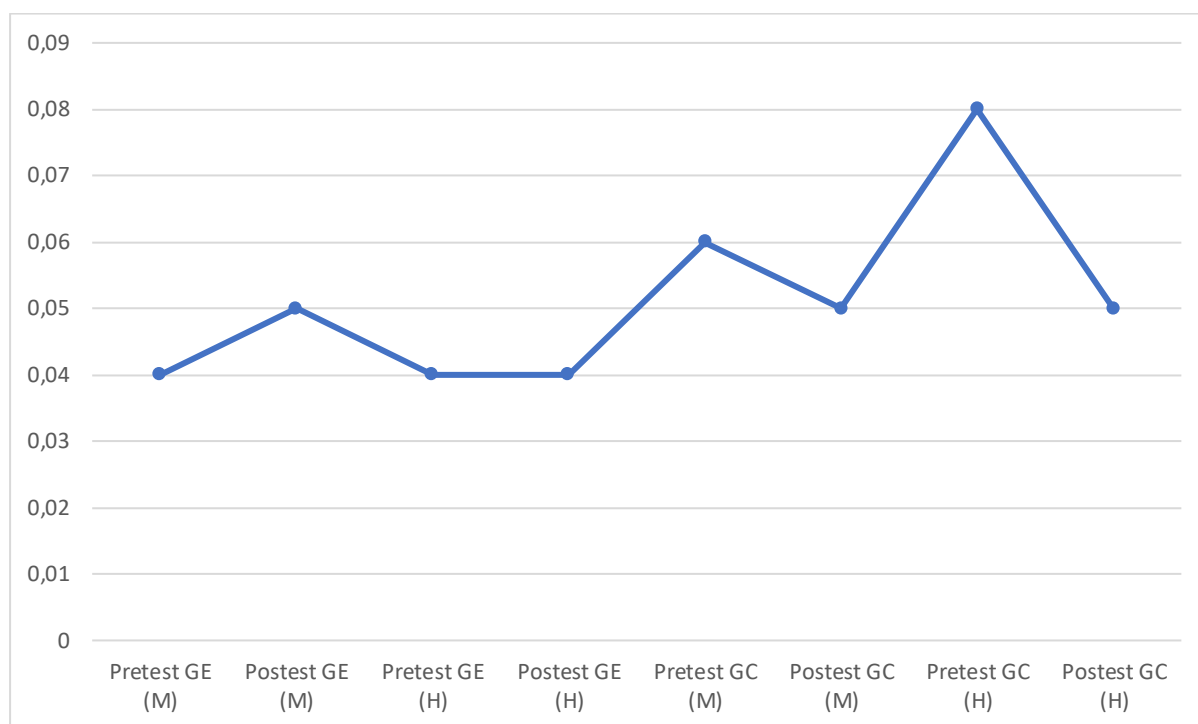


Figura 42. Contraste Pretest y Postest en el índice de cohesión



Los resultados obtenidos sugieren que la intervención educativa en el GE se asocia con una mayor diversificación de términos relacionados con la tecnología y la comunicación. Las participantes del GE tienden a evocar términos que reflejan un enfoque en la funcionalidad comunicativa y social de las herramientas tecnológicas, lo que podría ser indicativo de un mayor conocimiento, acceso a estas y versatilidad en su uso. En cuanto al segundo centro de interés (teatro), exhibieron una disponibilidad léxica más enriquecida, reflejando un impacto positivo de la intervención en la activación de términos técnicos y artísticos.

En términos de género, las mujeres del GE destacaron tanto en el Pretest como en el Posttest. En general, las mujeres se inclinan hacia un enfoque más holístico y comunicativo, y tienden a evocar términos relacionados con elementos humanos y estéticos, un patrón que subraya un enfoque más visual y descriptivo, así como demostraron una disposición más diversificada y funcional hacia la tecnología. En cuanto a los hombres, los participantes del GE destacaron y mostraron una inclinación hacia asociaciones más estructuradas y narrativas en el ámbito teatral, mientras que en el tecnológico su repertorio léxico combinó de manera equilibrada los usos recreativos y funcionales.

Por lo contrario, el GC muestra una preferencia por mencionar plataformas o dispositivos específicos, evidenciando una posible dependencia en usos muy limitados y una menor comprensión global del tema. Al no haber recibido intervención formativa, se observa

una tendencia a depender de las herramientas ya conocidas y utilizadas de manera automática, lo que restringe su disponibilidad léxica en áreas tecnológicas más amplias. A la misma manera, también en el segundo centro se registró que la evocación de vocablos fue más limitada y práctica. Por otro lado, se observó que los hombres del GC demuestran un interés más restringido y orientado al entretenimiento. Estos hallazgos subrayan el impacto positivo de una formación orientada al enriquecimiento conceptual y técnico, promoviendo asociaciones más profundas y diversificadas en los campos estudiados.

2. Prueba de competencia lectora

El análisis crítico de los cambios en los resultados entre el Grupo Experimental y el Grupo de Control del Pretest al Postest revela varias diferencias, así como algunos puntos de convergencia, que proporcionan información valiosa sobre el nivel de competencia lectora entre ambos grupos y, por consiguiente, el impacto de la intervención educativa.

En el Pretest, el Grupo Experimental muestra un rendimiento claramente superior en comparación con el Grupo de Control en todas las preguntas. En la Pregunta 1, el 66% de los estudiantes del GE respondieron correctamente, mientras que solo el 22,2% lo hicieron en el GC. Esta diferencia se mantiene en la Pregunta 2, donde el GE alcanzó un 42% de respuestas correctas frente al 18,5% del GC. En la Pregunta 3, el GE obtuvo un 47% de aciertos en comparación con el 14,8% del GC. La mayor disparidad se observa en la Pregunta 4, con un 80% de respuestas correctas en el GE, en contraste con el 63% en el GC.

En el Postest, el rendimiento de ambos grupos experimentó cambios notables, aunque con resultados variados. En la Pregunta 1, que aumentó de nivel 4 a nivel 6, tanto el GE como el GC mostraron un descenso en el rendimiento, con solo el 6,4% y el 3,5% de respuestas correctas, respectivamente. Esta caída sugiere que el incremento en la dificultad fue desafiante para ambos grupos, aunque el GE mantuvo una leve ventaja. En la Pregunta 2, el rendimiento del GE mejoró significativamente, con un 57% de respuestas correctas en comparación con el 28,5% del GC. Esta mejora es particularmente notable dado que la pregunta fue de un nivel inferior (entre 2 y 3), lo que sugiere que el GE pudo beneficiarse más de la intervención, logrando una mejor adaptación a las tareas menos complejas. En la Pregunta 3, la proporción de respuestas correctas disminuyó en ambos grupos en comparación con sus respectivos Pretests, con el GE alcanzando el 30% y el GC el 14,3%. Aunque el GE sigue mostrando un rendimiento superior, la disminución generalizada en ambos grupos podría indicar una dificultad persistente para manejar tareas de nivel 4, a pesar de la intervención. En términos de

convergencia, ambos grupos experimentaron un desafío similar frente al aumento de la dificultad en la Pregunta 1 del Postest. Sin embargo, la divergencia más significativa se observa en la Pregunta 2, donde el GE mostró una mejora sustancial, lo que indica una respuesta más efectiva a la intervención educativa. En conclusión, el GE demostró un rendimiento superior en ambas etapas de la evaluación, pero la efectividad de la intervención fue más evidente en tareas de menor complejidad, como se observa en la Pregunta 2 del Postest. El GC, aunque mostró algunos avances, permaneció consistentemente por detrás del GE.

3. Cuestionario de Competencia Mediática

El análisis de los resultados obtenidos en el Cuestionario de Competencia Mediática revela cambios elocuentes en el desempeño del Grupo Experimental (GE) y del Grupo de Control (GC) entre el Pretest y el Postest, destacando el impacto positivo de la intervención didáctica implementada. Se presentan aquí los resultados obtenidos de manera estructurada, divididos según las dimensiones abordadas en el cuestionario aplicado. Esta metodología permite un análisis detallado y específico de cada área evaluada, destacando las particularidades de cada grupo participante y facilitando la comparación entre ellos. En cada caso se refleja un conjunto de ítems diseñado para medir aspectos clave relacionados con la competencia mediática.

Tabla 22. Resumen del impacto positivo de la intervención didáctica por pregunta.			
Pregunta	Impacto positivo	Pregunta	Impacto positivo
7	Sí	16	Sí
8	Sí	17	Sí
9	Sí	18	Limitado
10	Sí	18.1	Limitado
10.1	Sí	19	Sí
11	Limitado	20	Limitado
12	Sí	20.1	Limitado
13	Sí	21	Limitado
13.1	Sí	21.1	Limitado
14	Sí	22	Sí
14.1	Sí	23	Sí
14.2	Sí	23.1	Sí
15	Sí	24	Sí
15.1	Sí	25	Limitado
15.2	Sí		

Al organizar los resultados atendiendo a las dimensiones de la competencia mediática, se busca ofrecer una visión integral y comprensible del impacto de las intervenciones educativas en el desarrollo de estas competencias, así como identificar las diferencias significativas entre el Grupo Experimental (GE) y el Grupo de Control (GC).

Las preguntas de 1 a 6 tratan los aspectos demográficos y grado de formación.

Dimensión Tecnología

El análisis de los resultados de la Dimensión Tecnología (de la pregunta 6 a las 10.1) evidencia diferencias importantes entre el GE y GC en cuanto a la percepción de formación, preferencias tecnológicas y estrategias de búsqueda y selección de información. En el GE, la intervención didáctica demostró ser un factor determinante para la mejora en la confianza y percepción de habilidades, reflejada en una notable reducción del porcentaje de estudiantes que se consideran "sin formación" (-10,7%) y un incremento equivalente en su confianza (+10,2%).

Esto contrasta con el GC, donde los cambios, aunque presentes, son menos pronunciados y parecen responder a factores externos no controlados o a procesos de reevaluación personal, como la fluctuación en la percepción de "bastante" formados.

Tabla 23. Contraste entre Pretest y Posttest del GE del ítem 6.			
	Alguna	Ninguna	Bastante
GE Pretest	46,2%	31,2%	22,6%
GE Posttest	56,4%	20,5%	23,1%
Diferencia	+10,2%	-10,7%	+0,5%

Tabla 24. Contraste entre Pretest y Posttest del GC del ítem 6.			
	Alguna	Ninguna	Bastante
GC Pretest	45,5%	36,4%	18,2%
GC Posttest	59,5%	29,7%	10,8%
Diferencia	+14%	-6,7%	-7,4%

Al mismo tiempo, también disminuye del 11,5% los que se consideran autodidactas (ítem 6.1) después de la intervención, así como aumenta el porcentaje de los estudiantes que indican que han tomado cursos o participado en actividades formales de aprendizaje con respecto al Pretest.

En relación con las preferencias tecnológicas (ítem 7), el GE mostró una diversificación significativa en el uso de herramientas digitales, destacándose la adopción de navegadores menos comunes, como Edge, Opera GX y Brave, y la inclusión de plataformas innovadoras

como TikTok, que empieza a ser percibida no solo como red social, sino como una herramienta de consulta de contenido e información, mientras que en el GE aparece Instagram. Un aspecto interesante es que tanto en el GE como en el GC se observa una disminución en el uso de Chrome, lo que podría ser un indicativo de un cambio general en las preferencias tecnológicas entre los estudiantes hacia una mayor diversificación de navegadores.

Tabla 25. Contraste entre Pretest y Postest del GE del ítem 7.							
	Chrome	Opera GX	Safari	Opera	Brave	Edge	TikTok
GE Pretest	69,8%	9,6%	8,6%	7,5%	4,4%	0%	0%
GE Postest	69,2%	7,7%	6,5%	6,4%	3,8%	3,8%	1,3%
Diferencia	-0,6%	-1,9%	-2,1%	1,1%	0,6%	+3,8%	+1,3%

Tabla 26. Contraste entre Pretest y Postest del GC del ítem 7.							
	Chrome	Google	Safari	Firefox	Edge	Opera GX	Instagram
GC Pretest	77,3%	13,6%	9,1%	0%	0%	0%	0%
GC Postest	64,9%	5,4%	16,2%	0%	5,4%	5,4%	2,7%
Diferencia	-12.4%	-8.2%	+7.1%	0%	+5,4%	+5,4	+2,7

Además, los estudiantes confirmaron una preferencia por lo familiar y cómodo. Esto sugiere que el apego a lo conocido es fuerte, incluso cuando se presentan nuevas opciones o se recibe nueva información. Al mismo tiempo se reduce la importancia de la velocidad y rendimiento, hecho que sugiere que los alumnos empezaron a valorar otros aspectos de los navegadores. Por otro lado, el gran aumento en la valoración de las características y funcionalidades muestra que la intervención didáctica fue efectiva en educar a los alumnos sobre las capacidades específicas de los navegadores, así que se volvieron más críticos y detallistas respecto a las herramientas que utilizan. En último, desaparecen recomendación y reputación como factores importantes, lo que indica que los estudiantes toman decisiones basadas en evaluaciones y necesidades propias en lugar de depender de las opiniones de otros. Por otro lado, ninguno de los dos grupos menciona Firefox como navegador, lo que sugiere que este navegador no es una opción popular en este contexto. En resumen, se podría afirmar que la intervención didáctica tuvo un impacto notable en cómo los estudiantes valoran y eligen sus navegadores, destacando la efectividad de la educación en cambiar percepciones y comportamientos, aunque la familiaridad sigue siendo un factor dominante. En contraste, el GC mantuvo patrones más conservadores, con variaciones débiles y alineadas con las tendencias naturales de uso, lo que refuerza la importancia de una guía estructurada para fomentar cambios sustanciales en el comportamiento tecnológico.

En cuanto a las estrategias de búsqueda y selección de información, la intervención en el GE permitió un avance hacia métodos más críticos y directos, mejorando la capacidad de los estudiantes para seleccionar fuentes más confiables. Sin embargo, todavía se identifican oportunidades de mejora, especialmente en la adopción de técnicas avanzadas como los operadores booleanos. En el GC, la ausencia de intervención condujo a un estancamiento en las estrategias utilizadas, con una dependencia de métodos básicos y una preferencia por fuentes de baja calidad. Este deterioro subraya la relevancia de una formación específica para evitar que los estudiantes perpetúen hábitos poco efectivos o adopten criterios superficiales en la evaluación de información.

En conclusión, la baja incidencia de evaluación crítica de la información es un área de preocupación que podría ser abordada mediante programas educativos que fomenten la verificación de la información y la capacidad de refinamiento de las búsquedas. Este análisis pone de relieve la importancia de las intervenciones educativas en la formación de habilidades digitales críticas y sugiere que, aunque la familiaridad con la tecnología es un punto de partida, el desarrollo de un enfoque consciente y reflexivo es crucial para navegar eficazmente el entorno digital actual.

Finalmente, se proporcionaron dos preguntas para que los Grupos valoraran la estética y la usabilidad de las páginas web (ítems 10 y 10.1). Tuvieron que buscar información sobre Antonio Machado y se les pidió a los estudiantes que ordenaran cinco páginas web por importancia: 1) Cervantes, 2) Rincón Literario; 3) Wikipedia; 4) Xuletas.es y 5) Rincón del Vago. Los resultados muestran que la formación del GE tuvo un impacto positivo en la valoración de la autoría reconocida y la presencia de referencias, lo cual son indicadores de una mejora en las habilidades de evaluación crítica. Efectivamente, se observa una diferencia notable, con un 12,4% y 10,9% más en los estudiantes del GE valorando la presencia de nombres reconocidos y de las referencias como criterios importantes.

Sin embargo, tanto en el GE como en el GC, la prioridad por el diseño sobre la calidad del contenido sugiere la necesidad de reforzar la alfabetización digital crítica. El GE, pese a los avances, todavía no ha consolidado suficientemente la importancia de criterios como la actualización, mientras que el GC muestra un declive significativo en estas capacidades, reflejando una dependencia de criterios superficiales sin una orientación educativa adecuada.

Tabla 27. Contraste entre GE y GC del ítem 10.1.

¿En qué te has basado para tomar tal decisión?	GE	GC
1. El diseño de la página	80,8%	81,8%
2. Aparecen los nombres de los creadores y son personas o entidades reconocidas en el tema	69,2%	56,8%
3. Tiene fecha de creación y actualización	59%	70,3%
4. En la página aparecen todas las referencias de donde se ha tomado la información	73,1%	62,2%
5. El título corresponde exactamente con lo que estaba buscando	78,2%	75,7%
6. Otros	0%	0%

En conclusión, los resultados resaltan la efectividad de las intervenciones didácticas en el GE para fomentar cambios significativos en la percepción de formación, la diversificación tecnológica y la alfabetización digital crítica. Por otro lado, las limitaciones observadas en el GC evidencian la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que no solo promuevan competencias tecnológicas, sino también una evaluación más rigurosa y equilibrada de la calidad del contenido digital. A futuro, sería beneficioso integrar enfoques educativos holísticos que aborden tanto el desarrollo técnico como la formación crítica y ética en el manejo de herramientas y recursos digitales.

Dimensión Lenguaje y Recepción e Interacción

El análisis de la Dimensión Lenguaje y Recepción e Interacción (de la pregunta 11 a la 13.1) evidencia contrastes significativos entre los dos grupos, destacando la influencia de la intervención educativa estructurada en la percepción y comprensión de lenguajes mediáticos. En el GE, se observaron mejoras en la comprensión de los lenguajes visuales, particularmente en el uso de colores cálidos y cámaras subjetivas, lo que refleja una mayor capacidad crítica para interpretar recursos cinematográficos.

Sin embargo, la aparición de respuestas negativas y un aumento en la inseguridad sugieren que algunos estudiantes no lograron consolidar por completo los aprendizajes. Por el contrario, el GC mostró una evolución mínima o nula en la comprensión de estos lenguajes, evidenciando que, en ausencia de guía pedagógica, estas habilidades críticas permanecen estancadas.

En cuanto a los diferentes tipos de lenguaje (verbal, visual y musical), en el ítem 12 se les pidió a los encuestados que contestaran sobre el significado que pueden aportar los diferentes lenguajes en un fragmento de la película “Amélie”, para evaluar si son capaces de identificar el significado de los diferentes lenguajes involucrados en la comunicación

mediática. Los resultados revelan diferencias notables en la percepción y comprensión de los elementos cinematográficos por parte de ambos grupos e indican que la intervención educativa aplicada al GE ha sido efectiva en mejorar la comprensión de los elementos visuales y musicales en la narrativa cinematográfica. Las diferencias en los ítems relacionados con el uso de primeros planos, la función emocional de la música, y el uso de la cámara subjetiva demuestran que el GE desarrolló habilidades analíticas más avanzadas en la interpretación de lenguajes audiovisuales. Se señala solo una ligera disminución en torno al papel de la música (de 96,8% a 91%).

Tabla 28. Contraste de los resultados del GE.			
Fase	Pregunta	Sí	No
Pretest	Se utilizan los primeros planos de Amelie para reflejar su estado sentimental	90,7%	9,3%
Posttest		88,5%	11,5%
Pretest	Los colores cálidos reflejan la tristeza del personaje principal	53,8%	46,2%
Posttest		67,9%	32,1%
Pretest	La música, en este fragmento, cumple la función de potenciar aquellas emociones que no son capaces de expresar por sí solas las imágenes	96,8%	3,2%
Posttest		91%	9%
Pretest	La cámara subjetiva, cuando Amelie dirige la mirada hacia las cortinas de la puerta, se utiliza para dar mayor dramatismo a la escena	84,9%	15,1%
Posttest		91%	9%
Pretest	La música sirve, en este fragmento de película, para ambientar la época y el lugar en que transcurre la acción	84,9%	15,1%
Posttest		76,9%	23,1%

Por otro lado, la similitud en la interpretación de los colores cálidos sugiere que algunos aspectos visuales pueden ser intrínsecamente comprensibles para los espectadores, independientemente de una formación específica. Esto subraya la importancia de una educación audiovisual que profundice en la complejidad y la interacción de los diferentes lenguajes en la construcción del significado cinematográfico.

En cuanto a los ítems dedicados a la memoria publicitaria, en los cuales se les pidió a los encuestados que nombraran y describieran un anuncio (ítem 13), luego, que explicaran “por qué crees que recuerdas más ese anuncio” (ítem 13.1) y cuáles son los principales factores que contribuyen a que un anuncio sea memorable, los resultados evidencian patrones bastantes claros en las categorías de productos que dominan la publicidad, es decir tecnología, videojuegos, alimentos y cuidado personal.

Los dos Grupos comparten solo 5 anuncios: Coca Cola, Pan Osito, Pantene, Rexona y Falabella.

Tabla 29. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 13.1.

	Grupo Experimental	Grupo de Control
1. Por el producto que anuncia	19,2%	35,1%
2. Música pegadiza	23%	21,6%
3. Calidad visual, imágenes, colores...	16,7%	13,5%
4. El/la modelo que aparece	15,4%	0%
5. La historia que cuenta	0%	8,1%
6. Describe muy bien el producto	6,4%	2,7%
7. Repetitividad	5,1%	2,7%

Los resultados entre el GE y el GC muestran diferencias clave en cómo los participantes perciben y recuerdan los anuncios publicitarios. En el GE, la intervención educativa parece haber tenido un impacto positivo al cambiar el enfoque de los participantes hacia la música y los aspectos estéticos, es decir elementos no centrados en el producto, lo que sugiere una evolución en la forma de procesar la publicidad. La música, en particular, se destaca como un recurso potente para captar la atención, mejorar la retención y conectar emocionalmente con los participantes, mientras que la calidad visual y las figuras conocidas también contribuyen a hacer un anuncio más memorable. Por otro lado, en el GC, aunque también se observa una mayor apreciación por la música y la narrativa, la disminución en la importancia de la calidad visual y del producto en sí sugiere una percepción menos estructurada o enfocada de la publicidad. La memorización es más dispersa y los anuncios son recordados más por su repetición o saturación mediática que por su calidad visual o contenido emocional.

Desde una perspectiva académica, los resultados del GE destacan la importancia de una intervención educativa bien diseñada para influir en la manera en que los participantes procesan y recuerdan los anuncios publicitarios. Al cambiar el enfoque hacia elementos como la música y los modelos, los estudiantes parecen desarrollar una comprensión más profunda y matizada de los factores que hacen a un anuncio memorable. Sin embargo, en el GC, la falta de intervención se traduce en una dependencia mayor de la repetición y la exposición, lo que puede generar frustración en los consumidores y una percepción negativa de la publicidad. En conclusión, los resultados de la dimensión Lenguaje y Recepción e Interacción destacan la efectividad de las intervenciones educativas en la mejora de la comprensión de lenguajes mediáticos y en la percepción crítica de la publicidad. Mientras que el GE mostró avances en la interpretación de lenguajes visuales y sonoros, y un enfoque más selectivo en la memoria publicitaria, el GC evidenció estancamiento e incluso retrocesos en varias categorías. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas más integrales que aborden tanto la consolidación de aprendizajes como el desarrollo de habilidades críticas para evaluar los mensajes mediáticos de manera más profunda y consciente.

Dimensión Estética

El análisis de los resultados en la Dimensión Estética (de la pregunta 14 a la 15.2) muestra varias diferencias entre los dos grupos, destacando también aquí el impacto de la intervención educativa en la percepción y valoración de los elementos visuales y publicitarios. Se preguntó a los encuestados que eligieran (ítem 14), desde el punto de vista artístico, una de las dos páginas comerciales de dos bebidas diferentes. Con esta pregunta continua la exploración de las capacidades de decodificación de los mensajes visuales por parte de los estudiantes y se puede conocer la percepción sobre la influencia que tienen determinados elementos estéticamente reseñables de la publicidad.

Figura 43. Imagen mostrada en el ítem 14



Tabla 30. Resultado entre GE y GC en Postest en el ítem 14.

Postest	Imagen A	Imagen B
Grupo Experimental	74,4%	25,6%
Grupo de Control	43,2%	56,8%

La Imagen A, que presenta un diseño más limpio, minimalista y centrado en la promoción del producto con colores claros y tipografía sencilla, fue preferida por la mayoría de los participantes del GE tanto en el Pretest como en el Postest. Esta imagen parece transmitir una percepción más directa y efectiva del producto, enfocándose en su claridad visual y un diseño publicitario más estándar y reconocible, lo cual es probable que se perciba como profesional y más fácil de entender. En el GE, los participantes demostraron una mayor valoración de elementos como la simplicidad, la claridad visual y el enfoque en el producto. Estos aspectos, esenciales en el marketing visual, contrastan con la disminución de la preferencia por la Imagen B caracterizada por un diseño más disperso, caótico y de menor calidad visual. Por su parte, los participantes del GC mostraron una preferencia por la Imagen B, posiblemente influenciados por factores emocionales o contextuales, como la ambientación

al aire libre, en lugar de criterios técnicos. Esto refleja la falta de una formación estructurada que les permitiera valorar la profesionalidad visual y los principios del diseño publicitario.

Además, el GE supo identificar y valorar más los principios del diseño, como la armonía, la uniformidad y la integración de elementos, promoviendo un equilibrio entre estética y funcionalidad (ítem 14.1). Esto se tradujo en una reevaluación de la importancia de los colores llamativos y la facilidad de lectura, elementos fundamentales para una experiencia visual efectiva. En contraste, el GC no experimentó avances significativos en su percepción de estos aspectos, mostrando fluctuaciones que responden más a factores externos y aleatorios que a un aprendizaje guiado.

Tabla 31 Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 14.1.			
Por qué escogiste la Imagen A o la Imagen B	GE	GC	
El efecto visual es agradable debido a la armonía en la composición de los elementos	93,6%	86,5%	
Hay armonía en los elementos, pero destaca el objeto clave situándolo en un primer plano	82,1%	67,6%	
Utiliza colores llamativos que dan sensación de acción, movimiento...	78,2%	67,6%	
La gama de colores es uniforme, utilizando el tamaño o la forma para destacar contenidos importantes	82,1%	67,6%	
El color de fondo y la fuente facilitan la lectura	78,2%	75,7%	
Las imágenes y gráficos se integran bien con el diseño haciéndolo más atractivo	82,1%	73%	

La intervención permitió al GE mantener una coherencia en sus criterios de evaluación entre el Pretest y el Postest, consolidando los factores estéticos y funcionales esenciales para valorar una página comercial, mientras que el GC evidenció una mayor dispersión en sus respuestas y una falta de claridad en la evaluación de los elementos del diseño.

Por otro lado, en el análisis de la influencia de la publicidad (ítem 15), ambos grupos registraron un incremento en la percepción de las características superiores del producto: se les pidió a los participantes que identificaran las sensaciones que les transmitía un anuncio de PlayStation, con el objetivo de conocer si el alumnado es capaz de reconocer la influencia que la publicidad tiene sobre los oyentes.

Tabla 32. Contraste entre Pretest y Postest del GE del ítem 15.			
Pregunta	Pretest	Postest	Diferencia
La PlayStation tiene unas características que la hacen superior a otras consolas	25,8%	47,4%	+21,6%
Sensación de poder	37,6%	19,2%	-18,4%
Con la PlayStation puedo hacer cualquier cosa	25,8%	20,5%	-5,3%
Indiferencia	10,8%	12,8%	+2%

Tabla 33. Contraste entre Pretest y Posttest del GC del ítem 15.

Pregunta	Pretest	Posttest	Diferencia
La PlayStation tiene unas características que la hacen superior a otras consolas	31,8%	48,6%	+16,8
Sensación de poder	36,4%	27%	-9,4
Con la PlayStation puedo hacer cualquier cosa	13,6%	13,5%	-0,1
Indiferencia	18,2%	10,8%	-7,4

Los resultados muestran que en el GE el cambio fue más pronunciado, acompañado de una reducción significativa en las expectativas exageradas sobre los productos, lo sugiere que los encuestados ajustaron sus expectativas hacia una visión más realista después de ver el anuncio completo. Esto es positivo ya que refleja una percepción más alineada con las capacidades reales del producto, y un procesamiento más crítico y realista de la información, probablemente resultado de la intervención educativa. Por el contrario, en el GC, aunque se redujeron las expectativas, el cambio fue menos profundo, y el impacto de la publicidad se mantuvo más ligado a estímulos emocionales que a un análisis racional. En este contexto, la disminución de la indiferencia hacia los anuncios en el GC sugiere una reacción más emocional, mientras que, en el GE, la indiferencia se mantuvo estable, señalando una opinión más formada desde el principio o un procesamiento crítico más robusto. Normalmente, la publicidad tiene la capacidad de crear una presión para adquirir el producto, especialmente entre los jóvenes y los grupos más vulnerables a la influencia social, y esto podría generar compras impulsivas que no se ajustan a las necesidades o presupuesto del usuario. Otro riesgo se refiere a la exposición a estereotipos, ya que la publicidad a menudo utiliza estereotipos de género, raza y clase social. La exposición a estos estereotipos puede reforzar sesgos y desigualdades existentes, y tener un impacto negativo en la autoestima y la percepción de la realidad de los usuarios. Por último, aunque hubo un pequeño aumento en las respuestas de indiferencia, la mayoría de los encuestados mantuvo su postura inicial hacia el anuncio.

En general, los participantes del GE también desarrollaron una mayor conciencia sobre los elementos persuasivos de los anuncios (ítem 15.1 y 15.2), mostrando una evolución hacia una valoración más equilibrada de argumentos y emociones. Este cambio sugiere un procesamiento central más profundo de los mensajes publicitarios, donde se evalúan activamente tanto los aspectos lógicos como los emocionales, en línea con el modelo de probabilidad de elaboración (ELM)⁴⁰, que sugiere que los individuos más involucrados

⁴⁰ El Modelo de Probabilidad de Elaboración (ELM), desarrollado por Richard Petty y John Cacioppo (1986), explica cómo las personas procesan los mensajes persuasivos a través de dos rutas principales: la ruta central y la ruta periférica. 1) En la ruta central, las personas procesan la información de manera profunda y crítica. Este procesamiento ocurre cuando los receptores del mensaje están altamente motivados, tienen la capacidad cognitiva para analizar los argumentos presentados y

cognitivamente tienden a procesar la información de manera más elaborada, lo que puede llevar a ajustes más críticos de sus creencias iniciales; por lo tanto, la reflexión crítica favorece un reconocimiento más detallado de la persuasión.

Tabla 34. Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 15.1.		
¿Crees que el anterior anuncio podría:	GE	GC
Influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo, ¿y puede influir en otras personas?	73,1%	81,1%
No influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo, ¿y no puede influir en otras personas?	37,2%	32,4%
¿Tal vez podría influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo?	78,2%	81,1%
Influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo, ¿y no puede influir en otras personas?	48,7%	56,8%
No influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo, ¿y puede influir en otras personas?	56,4%	43,2%

En contraste, el GC evidenció un enfoque periférico, con un procesamiento más emocional y superficial, reflejado en una mayor confusión y una menor valoración de los argumentos publicitarios.

Tabla 35. Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 15.2.		
¿Por qué les influye?	Grupo Experimental	Grupo de Control
1. Por los argumentos	12,8%	13,5%
2. Por las emociones	20,5%	24,3%
3. Por los argumentos y las emociones	47,4%	27%
4. No les influye	6,4%	10,8%
5. No sé	12,8%	24,3%

En síntesis, los resultados de la dimensión Estética subrayan la importancia de las intervenciones educativas en el desarrollo de una percepción crítica y estructurada de los elementos visuales y publicitarios. La comparación entre los resultados del GE y el GC muestra cómo una intervención educativa o un enfoque más deliberado influyen en la capacidad de los participantes para evaluar los anuncios publicitarios de manera más crítica y reflexiva. En el GE, los participantes muestran una evolución hacia una valoración más racional y equilibrada de los anuncios. El aumento en la apreciación de los argumentos y la combinación de estos con

consideran cuidadosamente la calidad de estos. En esta ruta, se favorece la reflexión crítica, lo que permite a los individuos identificar los elementos persuasivos con mayor detalle y llegar a conclusiones más fundamentadas y duraderas. 2) En la ruta periférica, en cambio, los receptores del mensaje prestan menos atención a los argumentos y se dejan influenciar por factores externos o superficiales, como la apariencia del orador, la música de fondo, o la repetición del mensaje. Aquí, el procesamiento es más superficial y menos reflexivo, por lo que la persuasión tiende a ser más temporal. Autores como Chaiken (1980), con su modelo heurístico-sistemático, también han señalado que el procesamiento profundo y crítico es clave para la formación de actitudes más sólidas y resistentes al cambio, mientras que el procesamiento superficial está vinculado a una persuasión más débil y pasajera.

las emociones sugiere que los participantes han desarrollado habilidades para procesar críticamente los mensajes publicitarios, evaluando tanto los elementos emocionales como los lógicos. La disminución en la influencia percibida de las emociones por sí sola también sugiere que la intervención ha logrado que los encuestados adopten un enfoque más racional en la evaluación de los anuncios. Por el contrario, en el GC, el procesamiento de los anuncios parece ser más emocional y menos estructurado. La disminución en la valoración de los argumentos y el incremento en la influencia de las emociones sugieren que, sin una intervención educativa, los encuestados son más propensos a ser influenciados por los aspectos emocionales de los anuncios. Además, la simplificación en la evaluación (menos personas valoran tanto argumentos como emociones) y el aumento de la confusión (más personas responden "no sé") reflejan una mayor falta de claridad y procesamiento superficial de la información.

Estos hallazgos destacan la necesidad de integrar una formación estética y comunicativa en los entornos educativos, con el fin de capacitar a los estudiantes para interpretar y evaluar de manera consciente los mensajes visuales y publicitarios en un contexto cada vez más saturado de estímulos mediáticos.

Dimensión Tecnología, Programación y Producción

El análisis de los resultados en la Dimensión Tecnología, Programación y Producción (de la pregunta 16 a la 17) muestra diferencias significativas entre GE y GC, evidenciando el impacto de la intervención educativa en la percepción y uso de herramientas tecnológicas (ítem 16), así como en la comprensión de roles profesionales en la producción audiovisual y digital. La intervención en el GE parece haber sido efectiva en redirigir la atención de los estudiantes hacia tecnologías más actuales y con mayor aplicabilidad en el contexto educativo y profesional. La disminución en plataformas tradicionales (como iPad y Memoria Digital) puede interpretarse como un signo de éxito en la introducción de soluciones tecnológicas más contemporáneas y eficientes. Esto sugiere que la intervención promovió una reevaluación crítica de la utilidad de herramientas tecnológicas, lo que llevó a una adopción más consciente de tecnologías más útiles o funcionales.

Por otro lado, en el GC, los cambios en la percepción de las tecnologías parecen más una consecuencia de la evolución natural de los estudiantes con respecto a las tendencias del mercado tecnológico. Se observó una disminución general en el reconocimiento y comprensión de las plataformas y dispositivos. Esto puede reflejar la necesidad de actualizar continuamente

los conocimientos y habilidades tecnológicas, especialmente en un entorno donde la innovación tecnológica avanza rápidamente.

Tabla 36. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 16.		
Tecnología	(GE) Reconocido por el	(GC) Reconocido por el
iPad	65,4%	18,9%
Memoria digital	42,3%	10,8%
Disco duro multimedia	43,6%	13,5%
Objetivo	20,4%	0
Google doc	52,6%	10,8%
Android	47,4%	8,1%
Youtube	65,4%	13,5%
Spotify	64,1%	21,6%
Blu-ray	14,1%	0

En conclusión, los resultados sugieren que una intervención educativa puede tener un impacto significativo en la forma en que los estudiantes perciben y utilizan las tecnologías y pone de manifiesto la importancia de una formación continua para mantener la relevancia en el uso de la tecnología.

En relación con la comprensión de los roles profesionales en la producción audiovisual y digital (ítem 17), el GE presentó mejoras claras tras la intervención educativa. Los participantes demostraron un conocimiento más profundo de funciones clave, como guionistas, editores y operadores de cámara, lo que evidencia que la formación estructurada fue efectiva para aclarar las responsabilidades técnicas y creativas dentro de la industria. Este avance destaca la importancia de capacitar a los estudiantes con una visión integral y práctica de los procesos de producción, promoviendo no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también una mejor comprensión de los roles colaborativos necesarios en proyectos audiovisuales. Por el contrario, en el GC, la ausencia de intervención específica resultó en una mezcla de mejoras mínimas y retrocesos preocupantes en el reconocimiento de roles esenciales.

La falta de progreso en áreas fundamentales, como la operación de cámara, y las limitadas mejoras en otras, como guionista y editor, sugieren que los estudiantes enfrentan confusión y una comprensión superficial de estas funciones. Esto subraya la importancia de una formación continua y estructurada para evitar el estancamiento y garantizar una visión clara de las profesiones relacionadas con la producción audiovisual.

Tabla 37. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 17.		
Rol	Grupo Experimental	Grupo de Control
Guionista	47,4%	8,1%
Cámara	51,3%	10,8%
Community Manager	38,5%	10,8%
Editor	42,3%	18,9%
Webmaster	25,6%	5,4%
Attrezzista	19,2%	5,4%
Desarrollador	30,8%	10,8%
Coolhunting	25,6%	8,1%

En conclusión, los resultados confirman que la intervención educativa en el GE tuvo un impacto positivo en la comprensión de los roles en la producción audiovisual y digital. Mientras que el GE mostró avances significativos en la adopción de herramientas más actuales y en la comprensión de roles profesionales, el GC evidenció limitaciones marcadas y retrocesos en ambas áreas. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar programas educativos que fomenten el aprendizaje crítico y práctico en tecnología y producción, asegurando que los estudiantes estén preparados para enfrentar las demandas del mercado contemporáneo y las exigencias de una industria en constante transformación.

Dimensión Ciudadanía, Ideología y Valores

El análisis de los resultados en la Dimensión Ciudadanía, Ideología y Valores (de la pregunta 18 a la 20.1) muestra diferencias entre los dos grupos, lo que resalta la importancia de las intervenciones educativas en la formación de ciudadanos digitales más conscientes y activos. En el Grupo de Control, más de la mitad de los encuestados (51,4%) afirma haber denunciado o quejado algún contenido, mientras que en el GE solo el 38,5% indica que ha tomado esa acción. Esta disparidad puede resultar sorprendente, especialmente si se considera que el GE pudo haber recibido algún tipo de intervención educativa o formativa que, en teoría, debería promover una mayor conciencia y proactividad en la gestión crítica y responsable del entorno digital.

Tabla 38. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 18.		
¿Alguna vez te has quejado o has denunciado algún contenido online sobre imágenes, vídeos, información u otros publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?	GE	GC
Sí	38,5%	51,4%
No	56,1%	40,5%
Lo haría, pero no sé dónde o a quién dirigirme	5,1%	8,1%

Paralelamente, es importante destacar que en el GE una mayoría significativa (56,1%) señala que no ha denunciado contenido online, en contraste con el 40,5% del GC que también

responde negativamente a esta pregunta. Esto revela una mayor proporción de participantes permanece pasiva frente a situaciones que podrían requerir una acción de denuncia, lo que puede estar ligado a factores como la falta de hábito, motivación o conocimiento práctico sobre los mecanismos para actuar en estos casos. El aspecto del desconocimiento sobre dónde o a quién dirigirse para efectuar una denuncia (pregunta 18 y 18.1) también resulta relevante y preocupante. Esto representa una barrera tangible que limita la participación activa y efectiva de los usuarios en la defensa de sus derechos y en la regulación del contenido digital. Esta falta de información pone de manifiesto una carencia formativa que debería ser atendida con mayor énfasis, ya que empoderar a los usuarios con conocimientos concretos sobre canales, procedimientos y recursos para denunciar puede facilitar una mayor implicación ciudadana en la construcción de un entorno digital más seguro y ético.

En conclusión, estos resultados sugieren que la sola existencia de una intervención educativa no garantiza un aumento automático en la capacidad o disposición para denunciar contenidos online. Más bien, subrayan la necesidad de diseñar programas formativos que no solo fomenten la conciencia crítica, sino que también doten a los usuarios de herramientas claras y accesibles para la acción práctica. Asimismo, el contraste en las respuestas entre ambos grupos invita a reflexionar sobre cómo diferentes contextos, experiencias previas y estrategias pedagógicas pueden influir en las actitudes frente a la denuncia digital, apuntando hacia un enfoque más integral y personalizado en futuras iniciativas educativas.

En cuanto a la privacidad y seguridad en redes sociales, la intervención en el GE parece haber sido efectiva en aumentar la conciencia, lo que refleja una mayor comprensión de la importancia de proteger la información personal en línea. Sin embargo, la disminución en la percepción de la vulnerabilidad de los datos en Internet puede ser un área de criticidad, ya que podría sugerir que los encuestados ahora subestiman los riesgos cibernéticos, quizás debido a una confianza excesiva en las medidas de seguridad.

Tabla 39. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 19.		
“Tengo motivos suficientes para quejarme de ...”	GE	GC
Programas concretos de la televisión privada (Canal13, Mega...)	25,6%	13,5%
La privacidad en las redes sociales	19,2%	13,5%
La vulnerabilidad de los datos en Internet	17,9%	13,5%
El acceso a páginas con limitación de edad	10,3%	13,5%
Programas concretos de la televisión pública	9%	8,1%
Algunas cadenas de radio	5,1%	2,7%
La programación completa de cadenas públicas	1,3%	13,5%
La programación completa de cadenas privadas	1,3%	8,1%

Este contraste entre el aumento de la preocupación por la privacidad en redes y la disminución de la percepción del riesgo de vulnerabilidad de datos pone de relieve la necesidad de equilibrar la educación en seguridad digital para no crear una falsa sensación de seguridad entre los usuarios. Por otro lado, en el GC, la preocupación por la seguridad de los datos en Internet aumentó significativamente, lo que podría ser una señal de que los usuarios están cada vez más conscientes de los riesgos asociados con el entorno digital. Sin embargo, la disminución de las quejas sobre la televisión y las redes sociales puede reflejar un desplazamiento en las prioridades, donde las amenazas cibernéticas en general ahora preocupan más a los encuestados. Esta evolución en el GC subraya la necesidad de una intervención educativa más enfocada en la protección de datos y privacidad en el entorno digital, ya que las preocupaciones por la seguridad de los datos están creciendo sin la correspondiente educación formal.

En resumen, la intervención educativa en el GE tuvo un impacto positivo en aumentar la conciencia sobre la privacidad en redes sociales, pero la disminución en la percepción del riesgo de vulnerabilidad de los datos sugiere una posible subestimación de las amenazas digitales, lo cual debe ser abordado en futuras formaciones. Por otro lado, el GC mostró un aumento en la preocupación por la vulnerabilidad de los datos sin intervención, lo que sugiere que la creciente exposición a las plataformas digitales está generando mayor conciencia de los riesgos. Ambos grupos subrayan la importancia de continuar educando a los usuarios sobre la seguridad en el entorno digital, asegurando un enfoque equilibrado que aborde tanto la privacidad personal como la seguridad de los datos en Internet. En cuanto a la participación activa en temas sociales y políticos, se les preguntó a los encuestados si es una costumbre para ellos, y cabe señalar que esta presenta desafíos en ambos grupos, ya que el porcentaje de estudiantes no involucrados activamente es muy alto.

Tabla 40. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 20.			
	Sí	No	No sé
Grupo Experimental	6,4%	85,9%	7,7%
Grupo de Control	24,3%	43,2%	32,4%

En el GE, la persistente baja participación sugiere que la intervención educativa no logró motivar a suficiencia a los participantes con las herramientas necesarias para participar de manera efectiva en el activismo digital. La tendencia hacia una menor participación activa plantea varias preguntas y sugiere que los estudiantes se están alejando de los temas sociales y políticos en el ámbito digital. Esto podría deberse a varios factores, como una posible falta de

motivación, un sentimiento de desconexión con la política, o incluso un aumento en la desinformación o saturación digital que les desanime a involucrarse. En cualquier caso, estos resultados subrayan la necesidad de rediseñar o reforzar los programas educativos para fomentar una mayor conciencia cívica y compromiso político entre los jóvenes, especialmente en un mundo donde el activismo y el debate político se desarrollan cada vez más en plataformas digitales. Los estudiantes que reportaron participación activa lo hicieron principalmente a través de redes sociales y foros. En contraste, la situación en el GC es diferente, ya que los estudiantes parecen estar más interesados en participar, pero al mismo tiempo más confundidos sobre cómo hacerlo. El aumento en la incertidumbre indica que, aunque algunos están dispuestos a participar en discusiones sociales y políticas, no tienen las herramientas o el conocimiento adecuado para hacerlo de manera efectiva. Esto puede ser un reflejo de una falta de educación cívica que integre las herramientas digitales, lo que podría dejar a los estudiantes sin una dirección clara sobre cómo involucrarse y hacer oír sus voces en estos debates.

Tabla 41. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 20.1.		
	GE	GC
A través de la participación activa en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos	7,7%	13,5%
Difundiendo a través de las redes sociales informaciones relevantes sobre los derechos de las personas	10,3%	24,3%
Colaborando con ONGs	1,3%	13,5%
Haciendo sugerencias a los responsables de determinados temas sociales/políticos través de correos electrónicos o redes sociales	2,6%	5,4%
No participo	88,5%	51,4%

En conclusión, los resultados subrayan la importancia de las intervenciones educativas para fomentar la responsabilidad digital, la protección de la privacidad y la participación activa en el entorno digital. Estos hallazgos enfatizan la urgencia de integrar una educación cívica digital integral que motive a los jóvenes a participar activamente en la vida social y política, proporcionándoles las herramientas y el conocimiento necesarios para navegar de manera segura y responsable en el entorno digital. Aunque algunos estudiantes en ambos grupos utilizan redes sociales, foros y colaboran con ONG, estos constituyen una minoría. En una era donde gran parte del debate público y el activismo se realiza en plataformas digitales, es crucial que los jóvenes comprendan cómo participar de manera informada y constructiva en estos espacios. La educación cívica debe enfocarse no solo en la importancia de la participación, sino también en cómo ejercerla en el entorno digital.

Dimensión Recepción e Interacción

Los resultados de la Dimensión Recepción e Interacción (de la pregunta 21 a 22) revelan diferencias significativas entre los grupos, en cuanto a la autonomía y el pensamiento crítico en el consumo de medios audiovisuales y digitales. Se quiso conocer la capacidad de decisión que tienen los estudiantes sobre lo que ven en la televisión (ítem 21) y en las plataformas de streaming (ítem 21.1), en otras palabras, la autonomía y la influencia familiar en el consumo de medios.

Tabla 42. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 21.		
¿Decides por ti mismo sobre qué ves en la televisión?	% GE	% GC
Sí, normalmente se ve en la televisión de casa lo que a mí me gusta.	30,8%	10%
Sí, dispongo de televisión en el cuarto	29,5%	5%
Sí, me descargo o veo directamente en Internet lo que me interesa	16,7%	10%
No, mis padres o hermanos mayores deciden qué se ve en la televisión	1%	1%
Solo algunas veces	20,5%	11%

Tabla 43. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 21.1.		
¿Decides por ti mismo sobre lo qué ves en las plataformas de streaming?	GE	GC
Sí	93,6%	64,9%
No	6,4%	32,4%
Otros	0	2,7%

En el GE, el aumento de la autonomía mediática plantea desafíos importantes. Aunque esta independencia en la elección de contenidos puede ser un indicio positivo de madurez, también expone a los estudiantes a riesgos asociados con la exposición a contenido inadecuado, el aislamiento social y el sedentarismo, que tienen implicaciones negativas tanto en su salud física como mental. La capacidad de decidir sobre su consumo de medios puede ser crucial en el desarrollo de habilidades críticas, ya que permite a los jóvenes ejercer un juicio sobre lo que ven y cómo esto influye en su percepción del mundo. Además, no se refleja claramente si esta autonomía está acompañada de un análisis crítico del contenido consumido, lo que evidencia la necesidad de una intervención educativa que fomente no solo la libertad de elección, sino también la capacidad de evaluar y reflexionar críticamente sobre los medios.

Por lo contrario, en el GC, aunque también se observa un aumento en la autonomía, el control familiar sigue desempeñando un papel crucial en la toma de decisiones mediáticas que actúa como una barrera protectora frente a los peligros digitales. Este control puede estar proporcionando una barrera de protección contra los riesgos asociados con la autonomía total, como la exposición a contenido inadecuado o los peligros en línea. La presencia del control

parental puede fomentar una toma de decisiones más equilibrada y reducir la exposición a los riesgos señalados en el GE.

Sin embargo, existe una disminución en la percepción de la capacidad crítica en este grupo, lo que sugiere que el consumo en plataformas digitales tiende a ser más pasivo y guiado por el placer instantáneo o las tendencias sociales, en lugar de un análisis reflexivo del contenido. Este resultado destaca la importancia de educar tanto a estudiantes como a familias para fomentar un consumo mediático seguro, informado y equilibrado.

En conclusión, los resultados subrayan la importancia de seguir promoviendo la alfabetización mediática, de modo que todos los estudiantes, independientemente de su entorno, puedan convertirse en consumidores informados y reflexivos en un panorama mediático cada vez más complejo. Por último, se pueden identificar incongruencias en todas las respuestas, lo que indica que puede haber una falta de autoconocimiento o una presión social para responder de cierta manera sobre su autonomía y control en la selección de contenido. También resaltan la complejidad de las dinámicas familiares y las influencias externas en las decisiones de los estudiantes respecto al consumo mediático.

En cuanto a la capacidad crítica en la selección de contenidos (ítem 22), se les pidió a los encuestados que indicaran el motivo de la elección entre las opciones proporcionadas.

Tabla 44. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 22.		
Respuestas	GE	GC
Es entretenido y me ayuda a distraerme	41%	40,5%
Todo el mundo habla sobre dicho programa o película	7,7%	18,9%
No me he parado a pensarlo, siempre he visto ese programa	7,7%	0%
Me gusta el presentador o los actores	10,3%	2,7%
La crítica especializada	10,3%	5,4%
Aparece publicado y compartido o retwiteado por muchas personas en mis redes sociales	3,8%	10,8%
Es una película taquillera o un programa con mucha audiencia	3,8%	10,8%
Aprendo con ese tipo de programas	9%	8,1%

Tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo de Control, una proporción significativa de estudiantes señala que el entretenimiento y la distracción son motivos primordiales para su elección. Este hallazgo refleja una tendencia común entre los jóvenes consumidores de medios, quienes a menudo buscan contenidos de diversión. Este aspecto es especialmente relevante en un contexto donde la sobrecarga de información y la presión social son cada vez más comunes. En general, los estudiantes del GE parecen mostrar una evolución positiva. Su interés por la crítica especializada y los contenidos educativos refleja una mayor sofisticación en su consumo mediático, posiblemente influenciada por la intervención

educativa o una mayor exposición a materiales diversos y formativos. No obstante, el entretenimiento sigue siendo el enfoque predominante, lo que señala que, aunque las habilidades críticas están mejorando, aún es necesario equilibrar el consumo de contenidos recreativos con los educativos. Por otro lado, en el GC, se observa un consumo más orientado al entretenimiento y redes sociales, acompañado de una disminución en la importancia atribuida a fuentes críticas o especializadas. Este patrón refleja una actitud más pasiva y menos reflexiva hacia los medios, que puede limitar el desarrollo de habilidades críticas y fomentar una dependencia mayor de las tendencias virales y las influencias externas.

En síntesis, la comparación entre el GE y el GC destaca las diferencias en cómo los estudiantes enfrentan la autonomía mediática. Mientras que el GE parece avanzar hacia un consumo más autónomo y crítico, aunque con riesgos asociados, el GC se mantiene en un consumo más supervisado, pero con una menor capacidad reflexiva. Estos resultados subrayan la necesidad de integrar enfoques educativos que promuevan no solo la autonomía, sino también el desarrollo de habilidades críticas y saludables en el consumo de medios digitales. Esto es particularmente relevante en un entorno mediático que ofrece acceso ilimitado a contenidos, donde la popularidad y las tendencias pueden ejercer una influencia considerable sobre las decisiones de los estudiantes. Una educación mediática efectiva debería buscar un equilibrio entre entretenimiento, adquisición de conocimientos y formación crítica, ayudando a los estudiantes a tomar decisiones informadas y reflexivas en su interacción con los medios.

Dimensión Programación y Producción

Los resultados de la Dimensión Programación y Producción (de la pregunta 23 a la 25) reflejan diferencias significativas en el desarrollo de habilidades técnicas (ítem 23 y 23.1) y conceptuales (ítem 24 y 25) entre el GE y GC, evidenciando los efectos de la intervención educativa en la alfabetización digital y mediática.

En el GE, la estabilidad en la experiencia con herramientas de edición, antes y después de la intervención, sugiere una base sólida en competencias técnicas, reforzada por programas educativos que han promovido habilidades prácticas en la edición de imágenes, vídeos y audio. Más del 60% de los estudiantes en este grupo demostró competencias avanzadas, destacando su capacidad para manipular medios digitales, lo que es esencial para su desarrollo académico y profesional.

Sin embargo, aunque hubo un incremento en el uso de herramientas como Photoshop (+12,4%) y Audacity (+26,3%), se observó una disminución en la adopción de programas más

avanzados como Adobe Premiere y After Effects, lo que puede atribuirse a la complejidad técnica o a una percepción de utilidad limitada en el contexto educativo.

Tabla 45. Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 23.1.		
De todas estas herramientas de edición ¿cuál o cuáles has utilizado? Indica solo la o las que has utilizado por lo menos una vez.	GE	GC
Pinnacle studio	1,3%	2,7%
Photoshop	43,6%	37,8%
Paint	55,1%	16,2%
Movie maker	12,8%	10,8%
Audacity	29,5%	8,1%
PhotoScape	7,7%	2,7%
Phixr	5,1%	8,1%
Gimp	5,1%	2,7%
Power sound editor	6,4%	8,1%
Adobe premiere	6,4%	5,4%
Sony Vega	10,3%	2,7%
Pencil Windows	5,1%	2,7%
Adobe After Effects	6,4%	2,7%
InShot	11,5%	13,5%
Lightroom	5,1%	10,8%
Canva	50%	13,5%
iMovie	7,7%	16,2%
DaVinciResolve	2,6%	0
No he utilizado ninguna	15,4%	21,6%
Otro	13%	2,7%

Por el contrario, en el GC, se evidenció una disminución en la experiencia con herramientas de edición y un aumento en la inexperiencia, lo que podría reflejar una falta de oportunidades educativas o acceso limitado a recursos tecnológicos. Aunque hubo un incremento en la diversificación de herramientas utilizadas, los cambios no fueron tan marcados como en el GE, lo que sugiere un enfoque autodirigido y menos estructurado en el aprendizaje de estas competencias. Esto es alarmante, ya que las habilidades de edición son cada vez más relevantes en un entorno digital dominado por la producción de contenidos multimedia y en el cual la competencia en edición es cada vez más valiosa. La educación debe enfocarse no solo en enseñar estas habilidades, sino también en proporcionar oportunidades regulares para que los estudiantes las practiquen y refuercen.

En cuanto a la capacidad para construir una secuencia visual (ítem 24), los resultados reflejan retos comunes en ambos grupos, aunque con diferencias notables en los patrones de mejora.

Tabla 46. Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 24.		
Respuestas correctas	GE	GC
Primera imagen de la historia - Imagen A	75,6%	64,9%
Segunda imagen de la historia – Imagen E	44,9%	24,3%
Tercera imagen de la historia – Imagen D	47,4%	24,3%
Cuarta imagen de la historia – Imagen B	46,2%	18,9%
Quinta imagen de la historia – Imagen G	42,3%	21,6%
No forma parte de la historia – Imagen C	41%	16,2%
No forma parte de la historia – Imagen F	29,5%	18,9%

Desde un punto de vista académico, los resultados sugieren que, aunque el GE mostró mejoras, el hecho de que un 24,4% de los estudiantes aún cometiera errores incluso con una pista inicial revela que la intervención fue efectiva limitadamente para todos los participantes. Esto sugiere que se necesita un enfoque más profundo y sostenido en la enseñanza de habilidades visuales críticas, como la organización y análisis de secuencias. Además, la dificultad en la eliminación de imágenes irrelevantes apunta a la necesidad de mejorar las capacidades de los estudiantes para discriminar información no esencial. En el caso del GC, la combinación de mejoras y retrocesos en las respuestas indica que los estudiantes podrían estar luchando con la estructura narrativa visual de manera más amplia. El hecho de que algunos aspectos de la secuencia mejoren mientras que otros se deterioren refleja una falta de estabilidad en el proceso de aprendizaje y comprensión visual. Sin la orientación adecuada, los estudiantes del GC parecen tener dificultades para mantener una lógica secuencial coherente, lo que podría beneficiarse de una intervención que refuerce estas habilidades a lo largo del tiempo.

En resumen, ambos grupos presentan dificultades en la construcción de secuencias visuales, pero el GE muestra mejoras notables, mientras que el GC experimenta fluctuaciones más generales en su capacidad para organizar y recordar secuencias visuales. Estos resultados subrayan la importancia de intervenciones educativas específicas y sostenidas para mejorar la comprensión visual y la secuenciación, centrándose tanto en la capacidad de filtrar información irrelevante como en la construcción de narrativas coherentes desde el principio. Con respecto al conocimiento del proceso de producción audiovisual (ítem 25), ambos grupos presentaron deficiencias en la identificación secuencial de los pasos clave, aunque con diferencias significativas en las áreas de mejora.

Tabla 47. Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 25.		
Respuestas correctas	GE	GC
Paso 1 – Escribir el guion	79,5%	40,5%
Paso 2 – Contratar a los actores, búsqueda de vestuario, decorados etc.	84,6%	67,6%
Paso 3 - Rodaje	52,6%	24,3%
Paso 4 – Montaje y edición	52,6%	29,7%

Desde un punto de vista académico, ambos grupos presentan deficiencias en la identificación secuencial de los pasos clave del proceso audiovisual, lo que indica la necesidad de una mayor estructura y refuerzo en la enseñanza de la secuencia de producción. En el GE, los estudiantes mostraron una buena comprensión de aspectos logísticos como la organización de actores y decorados, pero persistieron confusiones sobre los pasos iniciales (escritura del guion) y finales (montaje y edición). Por otro lado, el GC evidenció mejoras en la identificación del guion (+4,1%) y la preparación logística (+13,1%), aunque retrocedió significativamente en el reconocimiento de la ubicación del rodaje (-7,5%). Este grupo también mostró avances en la identificación de la postproducción (+11,5%), pero de manera general, ambos grupos enfrentaron retos para consolidar un conocimiento coherente de la secuencia de producción.

En síntesis, los resultados subrayan la importancia de integrar estrategias educativas que no solo fomenten habilidades técnicas básicas, sino que también impulsen la adopción de herramientas avanzadas y fortalezcan el pensamiento crítico en el manejo de medios digitales. Mientras que el GE demuestra un progreso claro en competencias específicas, la falta de adopción de herramientas más complejas y las dificultades en la secuenciación narrativa y audiovisual evidencian la necesidad de profundizar la intervención en estos ámbitos. Por su parte, el GC refleja un aprendizaje menos estructurado, con avances dispersos que carecen de un enfoque educativo definido. Estas diferencias ponen de relieve la urgencia de una formación mediática que combine accesibilidad, rigor técnico y un enfoque integral para preparar a los estudiantes para las demandas del entorno digital contemporáneo.

Dimensión Ciudadanía

Solo en el Posttest, desde la pregunta 26 hasta la 36, se proporcionó una encuesta específica sobre la competencia ciudadana, más específicamente sobre las acciones que favorecen la convivencia pacífica (ítem 26), los derechos humanos (ítem 27), la discriminación (ítem 28), la resolución pacífica de los conflictos interpersonales y habilidades para tomar decisiones (ítem 29), el respeto por las normas (ítem 30), la reflexión crítica y capacidad de análisis (ítem 31), la justificación de la violencia (ítem 32 y 33), las fake news (ítem 34), la desinformación (ítem 35) y la diferencia entre objetividad y subjetividad (ítem 36). Según los resultados obtenidos confirman por ambos grupos que la convivencia pacífica suele ser favorecida por el análisis y la discusión de las normas.

Tabla 48. Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 26.		
Respuestas	GE	GC
No denunciar maltratos	7,7%	29,7%
Mantenerse en silencio sin opinar	12,8%	13,5%
Analizar y discutir las normas	79,5%	62,2%
Hacer lo que uno quiera sin importar lo demás	9%	10,8%

Este dato sugiere que los estudiantes, tanto del GE como del GC, aunque con porcentajes diferentes, están más comprometidos con un enfoque crítico y reflexivo sobre las normas sociales y de convivencia, lo que puede estar relacionado con un currículo educativo que enfatiza el pensamiento crítico y la participación activa. Por otro lado, los resultados también revelan preocupantes actitudes respecto a acciones que no favorecen la convivencia. Por ejemplo, el 29,7% de los estudiantes del GC considera que no denunciar maltratos es una acción aceptable, en comparación con solo el 7,7% del GE. Esta discrepancia pone de relieve una preocupación fundamental sobre la falta de responsabilidad social y ética en el GC, donde una parte significativa de los estudiantes puede no sentirse inclinada a actuar en defensa de los demás, lo que podría contribuir a un ambiente de tolerancia hacia la violencia y la injusticia. Además, es alarmante observar que una proporción considerable de ambos grupos se muestra propensa a mantener el silencio, lo que sugiere una cultura de pasividad ante situaciones que requieren intervención. Este hallazgo resalta la necesidad de promover no solo el análisis crítico de las normas, sino también una cultura de la denuncia y la acción en favor de la convivencia. Es imperativo que las instituciones educativas fomenten un ambiente donde se valore la intervención activa y el compromiso social, promoviendo así la construcción de comunidades más pacíficas y justas. En cuanto a los derechos humanos, se les pidió a los encuestados quién dentro de una familia debe atender y proteger los derechos humanos.

Tabla 49. Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 27.		
Respuestas	GE	GC
El padre	6,4%	18,9%
La madre	5,1%	13,5%
Todos y cada uno de sus integrantes	94,9%	75,7%
Nadie	1,3%	8,1%

Los resultados muestran una clara discrepancia entre las percepciones de los dos grupos. Un hallazgo destacable es que el 94,9% de los encuestados en el GE considera que todos los miembros de la familia son responsables de proteger los derechos humanos, en contraste con el 75,7% del GC. Esta diferencia sugiere que los estudiantes del GE poseen una comprensión más inclusiva y colectiva de la responsabilidad en la protección de los derechos humanos, lo que puede indicar una formación más efectiva en temas de derechos y valores.

democráticos. Por otro lado, el hecho de que en el GC un 18,9% de los encuestados crea que es exclusivamente el padre quien debe atender los derechos humanos, y un 13,5% opina que esa responsabilidad recae únicamente en la madre, refleja una concepción más tradicional y posiblemente patriarcal sobre las dinámicas familiares y la asignación de roles. Esta percepción puede limitar la capacidad de los jóvenes para entender la importancia de la responsabilidad compartida en la defensa de los derechos humanos, lo que resulta fundamental en una sociedad que promueve la igualdad y la justicia social.

Además, el porcentaje de estudiantes del GC, en especial modo, que considera que "nadie" debería atender los derechos humanos puede indicar la existencia de cierto grado de desinterés o desconfianza hacia el concepto de derechos humanos en sí. Este dato es preocupante, ya que sugiere la posibilidad de que algunos jóvenes no vean valor en la defensa de los derechos humanos, lo cual podría derivar en una apatía hacia cuestiones sociales que son esenciales para el bienestar colectivo. Por lo tanto, se subraya la necesidad de fortalecer la educación en derechos humanos en todos los contextos educativos, para cultivar una generación más consciente y activa en la defensa de estos principios fundamentales. Al mismo modo, se investigó sobre el significado de "ser discriminado" y los resultados muestran diferencias significativas en la comprensión del concepto entre los estudiantes de los dos grupos.

Tabla 50. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 28.		
Respuestas	GE	GC
Ser maltratado por ser diferente	89,7%	62,2%
No poder sacar buenas notas	6,4%	5,4%
No ser elegido representante del liceo	3,8%	21,6%
Sentirse mal por problemas de la vida	2,6%	13,5%

Con porcentajes muy diferentes, los encuestados asocian la discriminación con el maltrato por ser diferente. El resultado sugiere que los estudiantes del GE tienen una comprensión más profunda y correcta de la discriminación, vinculándola claramente con el maltrato, la exclusión y la falta de respeto hacia las diferencias individuales. Este conocimiento puede ser el resultado de una educación más efectiva en temas de diversidad e inclusión, lo que les permite reconocer y nombrar comportamientos discriminatorios de manera más clara. Desde otra perspectiva, la diferencia podría indicar una falta de sensibilización sobre el tema en el GC, sugiriendo que estos estudiantes pueden no estar tan equipados para identificar situaciones de discriminación en su entorno. Por lo tanto, la menor tasa de reconocimiento en el GC podría reflejar un déficit en la educación formal sobre la discriminación y también en la

falta de experiencias, útiles a que vean y comprendan los efectos del maltrato en función de las diferencias. En general, el GC muestra interpretaciones confusas sobre lo qué es discriminación y lo qué es exclusión social. Además, el 13,5% vincula la discriminación con sentirse mal por problemas personales, lo que diluye el significado del concepto al relacionarlo con desafíos no necesariamente vinculados al maltrato por diferencias. Esto puede trivializar el impacto de la discriminación y desviar la atención de su abordaje efectivo.

Otro aspecto que se quiso investigar fue la capacidad para manejar conflictos interpersonales y las habilidades para tomar decisiones que promuevan la resolución pacífica de situaciones tensas, evaluando comunicación efectiva y comportamiento prosocial. Se les propuso la siguiente situación: “Juan empujó accidentalmente a Jorge y este lo insultó. ¿Qué debería hacer Juan para evitar un conflicto mayor?”.

Tabla 51. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 29.		
Respuestas	GE	GC
Responder con palabras ofensivas y groseras a quien lo insultó	6,4%	16,2%
No responder inmediatamente, pero desquitarse después	7,7%	18,9%
No decir nada e irse a otro lugar	33,3%	21,6%
Ofrecerle excusas y explicarle a Jorge que fue un accidente	66,7%	51,4%

En general, los dos grupos comprenden la importancia de reconocer y validar los sentimientos del otro, así como la intención de evitar la escalada del conflicto. La brecha sugiere una menor tendencia a utilizar estrategias constructivas en la resolución de conflictos. Además, el 16,2% del GC considera responder con palabras ofensivas, y un 18,9% prefiere desquitarse más tarde. Estas respuestas indican una inclinación hacia la confrontación o el evitamiento, lo que podría perpetuar el conflicto y agravar las tensiones. La diferencia en las respuestas también pone de relieve la necesidad de fomentar la comunicación efectiva y el comportamiento prosocial en el GC. La menor capacidad para manejar conflictos de manera pacífica puede estar relacionada con una falta de formación o experiencias previas en la gestión de relaciones interpersonales. Esto sugiere que la intervención educativa debe centrarse en el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y comunicación, lo cual es crucial para promover un ambiente más armonioso y colaborativo.

Pregunta 30

Se les pidió a los encuestados que indicaran a qué sirven las reglas en un juego. Una pregunta de este tipo tiene varios propósitos educativos y de desarrollo personal, como fomentar la

reflexión y el pensamiento crítico, promover el respeto por las normas y la autoridad, desarrollar habilidades sociales y de resolución de conflictos

Tabla 52. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 30.		
Respuestas	GE	GC
Para beneficiar a los creadores del juego	6,4%	18,9%
Para que gane el más fuerte de todos los participantes	6,4%	18,9%
Para que todos tengan iguales oportunidades de ganar	89,7%	64,9%
Para impedir que ganen los del otro equipo	5,1%	8,1%

Los resultados ofrecen una visión interesante sobre la comprensión de los estudiantes en relación con la importancia de las normas dentro de contextos estructurados. En el GE, un notable 89,7% de los encuestados entiende que las reglas están diseñadas para garantizar que todos los participantes tengan iguales oportunidades de ganar. Esta respuesta refleja una clara conciencia sobre la equidad y la justicia en el contexto de los juegos, lo cual es fundamental no solo en actividades lúdicas, sino también en situaciones sociales y académicas. Esta percepción puede estar vinculada a una educación que enfatiza la importancia de la inclusión y la equidad, valores que son esenciales para el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de conflictos. En contraste, el GC muestra una respuesta considerablemente más baja, con solo un 64,9% que indica que las reglas buscan igualar las oportunidades. Esto podría señalar una falta de reflexión crítica sobre la función de las reglas, así como una percepción más limitada de su propósito. Además, el hecho de que un 18,9% del GC crea que las reglas sirven para beneficiar a los creadores del juego o para que gane el más fuerte sugiere una comprensión distorsionada de la naturaleza competitiva y cooperativa de los juegos. Esta perspectiva podría estar influenciada por experiencias previas que han normalizado un enfoque en la competencia desleal o la manipulación de las reglas en lugar de la colaboración y el respeto mutuo. La discrepancia entre ambos grupos subraya la importancia de enseñar no solo el significado de las reglas, sino también la ética y los valores subyacentes que deberían guiar el comportamiento en juegos y otras interacciones sociales. Fomentar un entendimiento más profundo de por qué las reglas son fundamentales podría ayudar a los estudiantes a aplicar estos principios en contextos más amplios, promoviendo así un ambiente de respeto y colaboración en su vida diaria.

Pregunta 31

Se proporcionó a los encuestados la siguiente pregunta: “Muchos comerciales para la higiene de la casa muestran una familia en la que el papá ve televisión, los niños ensucian la ropa y la mamá la lava. Según los investigadores, estos comerciales transmiten una imagen

machista de la familia. ¿Cuál frase apoya mejor lo que dicen los investigadores?” El objetivo es fomentar la reflexión crítica y la capacidad de análisis de los estudiantes sobre los mensajes y representaciones que se transmiten a través de los medios de comunicación, buscar que los estudiantes analicen representaciones sociales (roles de género y dinámicas familiares), cuestionen los estereotipos de género, desarrollen conciencia crítica, reflexionen sobre impactos sociales, aprendan a formular opiniones fundamentadas.

Tabla 53. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 31.		
Respuestas	GE	GC
Según estos comerciales, todos los papás ven la televisión	15,4%	37,8%
Según estos comerciales, las familias deben comprar productos para la higiene de la casa	17,9%	29,7%
Según estos comerciales, todos los niños siempre ensucian su ropa	17,9%	18,9%
Según estos comerciales, solo las mamás tienen que hacer los oficios de la casa	66,7%	27%

Los resultados obtenidos a partir de la pregunta sobre la representación de género en comerciales de productos de higiene revelan una clara discrepancia en la percepción de los estudiantes del Grupo Experimental (GE) y del Grupo de Control (GC) en relación con los roles familiares tradicionales que estos anuncios perpetúan. En particular, un 66,7% del GE identifica que la frase que mejor respalda la crítica a estos comerciales es que “solo las mamás tienen que hacer los oficios de la casa”, en contraste con solo el 27% del GC. Esta diferencia sugiere que los estudiantes del GE tienen una mayor conciencia crítica sobre la representación de los roles de género en los medios de comunicación, lo que puede ser resultado de una educación más enfocada en el análisis crítico de los contenidos mediáticos y en la deconstrucción de estereotipos de género.

El hecho de que el GE sea más propenso a reconocer el machismo implícito en estos comerciales podría indicar que han sido instruidos de manera más efectiva sobre la importancia de cuestionar los estereotipos de género y de reconocer su presencia en la publicidad. Esta capacidad de análisis es esencial para el desarrollo de una conciencia crítica que permita a los estudiantes no solo identificar representaciones sociales problemáticas, sino también reflexionar sobre sus implicaciones en la vida real y en la construcción de identidades de género.

En contraste, las respuestas del GC reflejan una falta de conexión entre los comerciales analizados y la crítica social que estos deben suscitar. Con un 37,8% de los encuestados que considera que “todos los papás ven la televisión” y un 29,7% que opina que “las familias deben

comprar productos para la higiene de la casa”, se observa una tendencia a aceptar pasivamente los mensajes transmitidos por los anuncios, lo cual puede contribuir a la perpetuación de dinámicas familiares tradicionales y roles de género rígidos. Además, es preocupante que tanto el GE como el GC muestren porcentajes relativamente bajos en la identificación de la generalización de que "todos los niños siempre ensucian su ropa". Esto sugiere que podría haber una falta de reflexión crítica acerca de cómo los comerciales utilizan estereotipos infantiles para reforzar las expectativas de género en la familia.

En conclusión, estos resultados subrayan la necesidad de seguir promoviendo la educación mediática y la reflexión crítica en los estudiantes, fomentando su capacidad para cuestionar y analizar los mensajes que reciben a través de los medios. Este enfoque no solo contribuye a la formación de opiniones informadas, sino que también es crucial para desafiar y cambiar las representaciones tradicionales de género que aún predominan en la sociedad.

Pregunta 32

A los encuestados se les proporcionaron dos enunciados: a. “La acción violenta no es toda igual, es justa la del pueblo buscando libertad” y b. “El fin justifica los medios” y se les preguntó que expresaran el significado:

Tabla 54. Contraste entre GE y GC en Postest en el ítem 32.		
Respuestas	GE	GC
Son iguales, porque ambos justifican el uso de acciones violentas	48,7%	40,5%
Son contradictorios entre sí, porque el primero se limita al pueblo a la violencia	15,4%	37,8%
Son coherentes, porque la búsqueda de la libertad es un fin y la violencia un medio	32,1%	18,9%
Son opuestos, porque, según el primero, solo si el fin es la libertad se justifican los medios	15,4%	8,1%

El análisis de las respuestas de los encuestados respecto a los enunciados sobre la violencia y su justificación revela diferencias significativas en la comprensión de estos conceptos entre los del GE y del GC. En particular, el hecho de que un 48,7% del GE considere que ambos enunciados son iguales porque justifican el uso de acciones violentas sugiere que han internalizado una visión crítica sobre la violencia y sus justificaciones en contextos sociales y políticos. Esta percepción puede ser indicativa de una mayor exposición a debates sobre ética y moralidad, así como a la discusión de teorías políticas que abordan la violencia en función de sus contextos y propósitos.

Por otro lado, el GC, con un 40,5% que también opina que los enunciados son equivalentes, muestra una tendencia a aceptar la violencia como una opción válida en ambos contextos. Esta perspectiva podría señalar una falta de profundización en los matices de la justificación de la violencia y sus implicaciones morales, lo que puede reflejar un enfoque más simplista en la interpretación de situaciones complejas. Un aspecto notable es que el 37,8% del GC considera que los enunciados son contradictorios, sugiriendo que muchos encuestados de este grupo pueden haber identificado una limitación en el primer enunciado que restringe la violencia a un contexto específico, lo cual indica un cierto nivel de análisis crítico. Sin embargo, esto también podría interpretarse como una confusión sobre la naturaleza de la violencia y su legitimidad en diferentes contextos, lo que pone de relieve la necesidad de una educación más robusta en temas de ética social y política.

Además, la respuesta que indica que los enunciados son coherentes porque "la búsqueda de la libertad es un fin y la violencia un medio" obtuvo un 32,1% en el GE y un 18,9% en el GC. Este resultado sugiere que los encuestados del GE son más propensos a aceptar la violencia como un medio, pero con un enfoque más matizado que permite distinguir entre diferentes justificaciones para la violencia. Esta mayor complejidad en la comprensión puede ser atribuible a un mayor nivel de formación en teoría política o a una educación que promueve la reflexión sobre los derechos humanos y las luchas sociales.

Finalmente, es relevante considerar que el 15,4% del GE y el 8,1% del GC afirman que los enunciados son opuestos, ya que este pequeño porcentaje reconoce explícitamente la necesidad de un análisis más profundo de la relación entre fines y medios en contextos de violencia. Sin embargo, el bajo porcentaje de respuestas que identifican esta contradicción sugiere que todavía hay un camino por recorrer en términos de fomentar una comprensión más crítica sobre cómo se justifican la violencia y las acciones de resistencia.

En conclusión, estos resultados subrayan la importancia de una educación que no solo informe sobre la historia y las teorías políticas relacionadas con la violencia, sino que también desarrolle la capacidad crítica de los estudiantes para evaluar y cuestionar los significados y justificaciones que se presentan en la sociedad contemporánea. Fomentar un análisis más profundo de estos temas es crucial para formar ciudadanos informados y responsables que puedan participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

Pregunta 33

Con esta pregunta se quiso profundizar la anterior, pidiendo a los encuestados que justificaran su respuesta. Los resultados obtenidos indican una amplia gama de interpretaciones y niveles de comprensión sobre los enunciados presentados. Al analizar críticamente estas respuestas, se observan varias tendencias. Los resultados revelan que 21 estudiantes presentan una comprensión superficial de los enunciados evaluados, evidenciando una tendencia a equipararlos sin un análisis más profundo. Estas respuestas reflejan un enfoque centrado exclusivamente en la violencia, omitiendo la importancia de las condiciones y justificaciones específicas que cada enunciado plantea. Esta interpretación superficial indica una falta de discernimiento entre los matices éticos y filosóficos que diferencian un argumento que justifica la violencia en nombre de la libertad de uno que lo hace en función de cualquier fin.

Asimismo, algunas respuestas intentan justificar la elección, pero lo hacen de manera confusa o incorrecta, sugiriendo que ciertos estudiantes han tenido dificultades para comprender la tarea en su totalidad. Este hecho, junto con otras respuestas que expresan incertidumbre o desinterés, sugiere que no todos los alumnos se comprometieron de manera significativa con la actividad, lo que podría reflejar problemas de comprensión lectora, falta de atención o desinterés en el tema abordado.

Por otro lado, hay respuestas que buscan conectar los enunciados con conceptos filosóficos o éticos más amplios. Aunque estas respuestas demuestran un intento de reflexión más profunda, también suelen carecer de precisión o coherencia, lo que puede conducir a interpretaciones erróneas. Algunos estudiantes se enfocan en aspectos morales, cuestionando la justificación de la violencia en general, sin considerar las condiciones específicas propuestas por cada enunciado. Esto sugiere que sus respuestas pueden estar influidas por una postura ética personal que rechaza la violencia, más que por un análisis crítico de los enunciados presentados.

En resumen, las respuestas revelan una notable variabilidad en la capacidad de los estudiantes para analizar y distinguir entre enunciados que, aunque superficiales, presentan diferencias significativas en términos de justificación moral y ética. La tendencia a simplificar estos enunciados o a considerarlos equivalentes evidencia una falta de profundización en conceptos complejos. Además, la aparición de respuestas confusas o erráticas pone de manifiesto la necesidad de mejorar las habilidades de análisis crítico y la capacidad de articular ideas complejas de manera clara y coherente. Estos resultados subrayan la importancia de

fomentar un pensamiento crítico más desarrollado entre los estudiantes, permitiéndoles no solo identificar diferencias entre conceptos similares, sino también reflexionar sobre las implicaciones éticas y filosóficas que estos conllevan. Los resultados revelan que solo 10 de los 37 estudiantes proporcionaron una respuesta adecuada y coherente en relación con la pregunta anterior. En contraste, 12 estudiantes indicaron que no sabían cómo explicarlo, mientras que 15 alumnos ofrecieron respuestas que no guardaban coherencia con la interrogante planteada.

Pregunta 34

Se les pidió a los encuestados que indicaran si la siguiente cuestión es verdadera o falsa: “El término Fake News se popularizó en 2016, cuando el candidato a presidente de Estados Unidos, Donald Trump, lo empleó para acusar a un medio de comunicación de emitir noticias falsas sobre él. En realidad, no eran noticias falsas, sino que, al futuro presidente no le agradaban, por eso empezó a llamarlas de esa manera, como un arma contra la industria de las noticias, como una forma de socavar los reportes que no gustan a las personas de poder. Hoy este término se ha vuelto problemático y no se debería usar más”. A continuación, los resultados:

Tabla 55. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 34.		
Respuestas	GE	GC
Verdadero	57,7%	48,6%
Falso	37,2%	51,4%
No sé	9,1%	2,7%

Los resultados obtenidos en la encuesta sobre el término "Fake News" reflejan una división en la comprensión del fenómeno y su contexto histórico. En el GE, el 57,7% de los encuestados considera que la afirmación es verdadera, lo que sugiere que la mayoría ha entendido la relación entre el uso del término por parte de Donald Trump en 2016 y su intención de desacreditar medios que publicaban información desfavorable. Esta respuesta puede indicar un nivel de comprensión sobre cómo los términos pueden ser manipulados en el discurso político y cómo esto impacta la percepción pública de la información. Sin embargo, en el GC, el 51,4% de los encuestados considera que la afirmación es falsa. Este resultado sugiere una falta de reconocimiento de la evolución y la instrumentalización del término en la política contemporánea, lo que podría reflejar una brecha en el conocimiento crítico de los estudiantes sobre la dinámica de los medios y la retórica política. La diferencia en las respuestas entre los dos grupos puede también señalar variaciones en la educación o la exposición previa a discusiones sobre medios de comunicación y desinformación.

La notable cantidad de estudiantes en el GE que optó por "verdadero" indica un mayor nivel de reflexión crítica sobre el uso de los medios y la retórica política, mientras que la preferencia por la opción "falso" en el GC puede revelar una comprensión menos matizada del fenómeno. Además, el 9,1% de los encuestados del GE que eligieron "no sé" en comparación con el 2,7% del GC resalta una inquietante ambigüedad y falta de información en un tema tan relevante en la actualidad. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la educación en medios y comunicación, asegurando que los estudiantes no solo sean consumidores críticos de información, sino que también comprendan los contextos históricos y sociales que rodean términos como "Fake News".

En resumen, estos resultados evidencian la importancia de fomentar un pensamiento crítico más profundo en los estudiantes sobre la información que consumen y los impactos que tiene la retórica en la percepción de la verdad en los medios.

Pregunta 35

Se les pidió a los encuestados que indicaran si la siguiente definición es verdadera o falsa: “Desinformación es aquella información errónea o engañosa que surge de forma intencionadamente falsa. Es particularmente peligrosa porque frecuentemente está organizada, cuenta con los recursos necesarios y está reforzada por tecnología automatizada. Los proveedores de desinformación se aprovechan de la vulnerabilidad de los receptores, a quienes esperan reclutar como amplificadores y multiplicadores”. A continuación, los resultados:

Tabla 56. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 35.		
Respuestas	GE	GC
Verdadero	78,2%	75,7%
Falso	25,6%	24,3%

Los resultados de la encuesta sobre la definición de "desinformación" muestran una respuesta notablemente positiva en ambos grupos, con un 78,2% del GE y un 75,7% del GC que considera la definición como verdadera. Esta coincidencia sugiere que la mayoría de los encuestados posee un entendimiento fundamental de lo que implica la desinformación, reconociendo no solo su naturaleza engañosa y errónea, sino también el contexto más amplio en el que se produce y difunde.

El hecho de que una gran mayoría de los participantes de ambos grupos identifique correctamente la desinformación destaca la efectividad de las estrategias educativas empleadas para abordar este tema, lo cual es crucial en un entorno mediático donde la desinformación

puede tener consecuencias significativas. Esta comprensión es particularmente relevante en la era digital, donde la información se propaga rápidamente y puede influir en la opinión pública, la política y otros aspectos sociales.

Sin embargo, el hecho de que un 25,6% del GE y un 24,3% del GC haya respondido "falso" plantea interrogantes sobre el alcance de la comprensión de los conceptos relacionados con la desinformación. A pesar de que las cifras son relativamente bajas, reflejan una porción significativa de encuestados que podrían estar confundidos sobre la diferencia entre desinformación y otros tipos de información errónea, como la información errónea no intencionada o la desinformación menos organizada.

Este resultado también sugiere que, aunque la mayoría ha captado la esencia de la definición proporcionada, todavía hay un grupo que podría beneficiarse de una educación más profunda sobre el tema. Una mejor comprensión de las dinámicas que rodean la desinformación, incluyendo los métodos que utilizan los proveedores de información engañosa, podría ayudar a los estudiantes a ser consumidores de medios más críticos y activos.

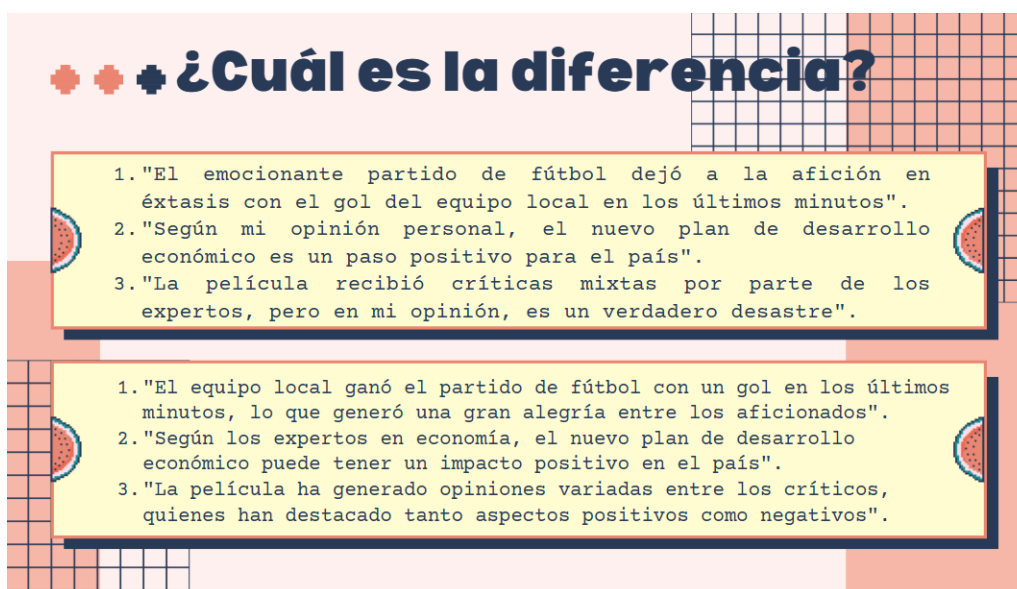
En resumen, los resultados indican un buen nivel de conciencia sobre la desinformación entre los encuestados, pero también subrayan la necesidad de seguir fomentando un aprendizaje más matizado y profundo sobre la naturaleza de la desinformación y sus implicaciones en la sociedad contemporánea. Esto es fundamental para preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos que plantea la era de la información.

Pregunta 36

Se les proporcionó a los encuestados dos textos y se les pidió que indicaran la diferencia entre ellos.

Los dos textos ponen a prueba las capacidades de los encuestados de saber reconocer un texto informativo de uno de opinión, la objetividad, es decir presentar los hechos de manera imparcial, neutral, equilibrada y basados en evidencias verificables, evitando la inclusión de opiniones o sesgos personales para que lectores o audiencia llegue a sus propia conclusiones, de la subjetividad, es decir hacer una interpretación personal de los hechos, incluyendo opiniones, perspectivas personales, emociones y creencias.

Figura 44. Contraste entre GE y GC en Posttest en el ítem 36



Respuestas del GE

Los resultados obtenidos muestran que, aunque algunos estudiantes lograron identificar correctamente la diferencia entre un texto informativo y uno de opinión, la mayoría de las respuestas carecen de profundidad en su análisis. Si bien un número significativo de estudiantes entiende que un texto informativo presenta hechos objetivos y un texto de opinión refleja la perspectiva subjetiva del autor, la explicación de estas diferencias suele ser superficial, indicando una comprensión limitada. Además, varios estudiantes mostraron confusión entre los términos "objetivo" y "subjetivo", y algunos se enfocaron en aspectos formales, como el tono o el estilo, en lugar de en el propósito o la estructura argumentativa de los textos. Esto sugiere que hay dificultades para conectar el contenido de los textos con su función. Solo unas pocas respuestas demostraron un análisis más profundo, lo que resalta la necesidad de mejorar la enseñanza de estos conceptos mediante una instrucción más detallada y práctica. En conclusión, aunque existe un reconocimiento básico de las diferencias entre los textos informativos y de opinión, la comprensión crítica y reflexiva es desigual, lo que indica la necesidad de un enfoque pedagógico más robusto.

Respuestas del GC

Los resultados revelan importantes dificultades en la capacidad de los estudiantes para diferenciar entre un texto informativo y uno de opinión. La mayoría de las respuestas evidencian una comprensión superficial, centrándose en aspectos irrelevantes como la longitud del texto o el estilo de escritura, sin abordar su contenido o propósito. Muchos estudiantes no

logran captar que un texto informativo se centra en hechos objetivos, mientras que un texto de opinión refleja juicios subjetivos. Esta confusión muestra una falta de habilidades críticas fundamentales para la comprensión lectora. Además, algunos estudiantes confunden su apreciación personal con el análisis estructural de los textos, lo que refleja una deficiencia en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. También es preocupante la aparición de respuestas como “No sé” o “No veo diferencia”, que pueden indicar problemas de comprensión o falta de interés en la tarea, además de una falta de confianza en sus habilidades analíticas.

Por otro lado, aunque algunos estudiantes perciben diferencias en el tono o estilo, estas observaciones son vagamente articuladas, lo que sugiere una comprensión limitada de cómo estas diferencias afectan el propósito de los textos. Finalmente, las respuestas reflejan una necesidad urgente de reforzar la enseñanza en lectura crítica y análisis textual. Es esencial que los estudiantes comprendan no solo las características superficiales, sino también las diferencias estructurales y de propósito en distintos géneros discursivos para desarrollar una comprensión más profunda y crítica de los textos.

4. Resultados cualitativos

4.1 Entrevista a los docentes

Durante las entrevistas, se abordaron aspectos clave como la planificación inicial, la percepción de los docentes sobre el impacto del proyecto en los estudiantes y los desafíos observados en su implementación. En particular, al inicio del proyecto, se indagó sobre la situación general de los cursos, incluyendo el contexto académico y las condiciones previas a la implementación de la intervención.

Desde el inicio, los docentes destacaron que el itinerario de contenido proporcionado se alineaba con las actividades habituales en clase, especialmente en la recopilación y análisis de información. Además, se identificó como novedoso el enfoque en la producción de contenidos vinculados con medios masivos de comunicación, particularmente a través de la creación de podcasts. Este tipo de actividad, según los docentes, representó un avance significativo en las competencias estudiantiles, ubicándose en los niveles más altos de las taxonomías del aprendizaje, porque no solo fomenta el aprendizaje significativo, sino que también promueve la autonomía estudiantil y el pensamiento crítico, aspectos frecuentemente subdesarrollados en las prácticas tradicionales de enseñanza.

El proceso de implementación del proyecto destacó por su recepción inicial ambivalente por parte del estudiantado, lo cual es natural en dinámicas educativas que buscan romper con los paradigmas tradicionales. De hecho, al principio algunos estudiantes mostraron resistencia, mientras que su interés y participación aumentaron progresivamente, llegando incluso a competir por participar en las dinámicas propuestas, lo cual fue interpretado como un indicador del éxito del proyecto. Este cambio de actitud puede atribuirse tanto a la naturaleza innovadora del proyecto como al ambiente colaborativo propiciado en el aula, que permitió a los estudiantes explorar nuevas formas de expresión mediática.

El análisis reveló que los estudiantes presentaban importantes deficiencias en expresión y comprensión lectora, así como limitaciones en su capacidad para interpretar información. Estas dificultades se vieron acentuadas por las características diversas del grupo, que incluía estudiantes altamente motivados y estructurados, junto con otros percibidos como indisciplinados, con escasa motivación y vocabulario limitado. Además, factores externos como huelgas docentes y periodos de vacaciones afectaron negativamente la continuidad y motivación en los estudiantes. A pesar de estos desafíos, la implementación de normas

disciplinarias y metodologías innovadoras logró mitigar en parte estas limitaciones, fomentando la participación activa y ampliando las habilidades expresivas de los estudiantes.

Uno de los logros más relevantes fue la conexión entre los intereses estudiantiles y los objetivos educativos mediante el uso de dinámicas relacionadas con redes sociales y aplicaciones digitales. Por lo tanto, los estudiantes parecen responder positivamente a dinámicas menos estructuradas y más prácticas, alejadas de la rutina de lectura y guías tradicionales. Esto sugiere la importancia de diversificar las estrategias de enseñanza para captar el interés de grupos con antecedentes negativos hacia ciertas asignaturas, como fue el caso inicial del grupo con la asignatura de Lenguaje. La percepción positiva de los docentes sobre el progreso de los estudiantes refuerza la idea de que proyectos basados en la práctica, como la creación de un podcast, generan un aprendizaje más profundo y duradero, evidenciado en su capacidad para recordar y aplicar conceptos aprendidos en años anteriores, aunque estos no sean memorizados de manera técnica.

Estas actividades no solo promovieron un análisis crítico sobre las interacciones en entornos virtuales, sino que también abordaron problemáticas como el impacto de las redes sociales en la comunidad educativa, incluyendo el acoso escolar. A través de debates en plataformas como WhatsApp e Instagram, se fomentó el uso responsable de estas herramientas, evidenciando una disminución de comentarios ofensivos entre los estudiantes.

En términos pedagógicos, la investigación puso de manifiesto algunas resistencias al cambio en comunidades educativas de alta vulnerabilidad socioeconómica, donde tanto docentes como parte de los estudiantes asumieron dificultades para adaptarse a enfoques innovadores. A pesar de ello, el proyecto permitió visibilizar las limitaciones de las prácticas tradicionales y subrayó la importancia de implementar estrategias más flexibles e inclusivas. Las entrevistas finales subrayaron que el proyecto no solo impactó positivamente en el desempeño académico, sino también en la interacción y motivación dentro del aula. De hecho, se realizaron preguntas orientadas a identificar los cambios observados en el desempeño de los estudiantes, la evolución de la interacción en el aula y las dificultades enfrentadas por los estudiantes. Se prestó especial atención a los obstáculos enfrentados durante la ejecución de las actividades y cómo estos fueron gestionados o superados.

Asimismo, en algunos casos, los profesores aplicaron también la rúbrica de evaluación diseñada específicamente para valorar el trabajo realizado por los estudiantes en el aula durante el estudio (es decir, la realización de los guiones radiales), lo que permitió obtener datos más objetivos sobre el impacto del proyecto en el rendimiento académico.

En cuanto a las dinámicas de género y la madurez, se señala una diferenciación percibida entre los estudiantes hombres y mujeres. Aunque se menciona que los hombres tienden a ser menos maduros en general, también se enfatiza la diversidad intrínseca dentro de cada grupo, lo que impide una generalización categórica. El contexto del aula, con un mayor número de hombres que de mujeres, podría influir en estas dinámicas, además de las interacciones propias de los subgrupos establecidos.

Finalmente, se observa que el proyecto no solo ha impactado en el desarrollo de competencias técnicas relacionadas con la producción mediática, sino también en el fortalecimiento de habilidades sociales y culturales. La interacción con nuevos formatos de enseñanza y el contacto cultural con otros contextos han enriquecido tanto a los estudiantes como al docente, quien valora el aprendizaje bidireccional generado por esta experiencia. Este enfoque puede ser replicado en otros contextos educativos, siempre que se adapten las estrategias a las características y necesidades específicas del grupo.

En conclusión, las respuestas recopiladas en las entrevistas fueron de gran utilidad para comprender de manera más profunda los efectos de la intervención y para ajustar las estrategias pedagógicas en función de las experiencias vividas por los docentes, reforzando la importancia de la investigación educativa como herramienta para promover transformaciones significativas en contextos desafiantes.

4.2 Notas de campo

Las notas de campo constituyen un registro fundamental para documentar las observaciones y percepciones durante el desarrollo del estudio. A través de ellas, se recopila información contextual que complementa los datos cuantitativos y permite una interpretación más profunda de los resultados. A lo largo del entero proyecto se produjeron 10 Notas de campo, que es posible consultar en el repositorio <https://figshare.com/>.

4.3 Análisis de los resultados cualitativos

El análisis de las entrevistas y notas de campo revela un panorama complejo sobre la implementación del proyecto educativo. Se identifican logros significativos en el desarrollo de las competencias mediáticas y comunicativas, aunque se presentan desafíos estructurales, metodológicos y actitudinales que influyeron en la dinámica de aprendizaje.

1. Impacto en el desarrollo de las competencias

Uno de los hallazgos más relevantes es que la producción de contenido mediático no solo incentivó el aprendizaje significativo, sino que también promovió la autonomía y el pensamiento crítico. Los docentes valoraron el enfoque del proyecto, destacando su alineación con las actividades académicas habituales, pero con el valor agregado de incorporar formatos innovadores como los podcasts. La percepción general es que este tipo de estrategias didácticas favorecen un aprendizaje más profundo, ya que los estudiantes pueden aplicar conceptos en contextos reales. Sin embargo, se evidenciaron deficiencias notables en la competencia mediática de los estudiantes desde la fase del Pretest. Se documentaron dificultades en aspectos básicos como el acceso al correo electrónico, la navegación en internet y el reconocimiento de enlaces y dispositivos, lo que generó retrasos y complicaciones en la ejecución del proyecto. Por ejemplo: “Confusión entre dispositivos. Para comprobar si ‘Chrome’ era el mismo navegador que utilizaban en sus teléfonos móviles, recurrían a comparaciones con sus dispositivos personales, mostrando incertidumbre sobre la funcionalidad de las herramientas” o “en lugar de interactuar directamente con el ordenador, los estudiantes usaban sus teléfonos móviles para buscar cómo realizar tareas específicas o resolver dudas sobre el pretest”. (Antonella Di Cintio, 15 de junio de 2023, Nota de campo 1 sobre la escasa competencia mediática de los estudiantes). Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la alfabetización digital desde etapas tempranas para garantizar un desempeño más eficiente en este tipo de iniciativas.

2. Factores gestionados durante el desarrollo de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron diversas dificultades, sin embargo, estas no comprometieron en absoluto el alcance ni la validez del estudio. Al contrario, todos los objetivos propuestos fueron plenamente cumplidos. Las incidencias detectadas, lejos de obstaculizar el proceso, fueron gestionadas de manera eficaz y se analizaron en cuatro dimensiones principales:

a) Infraestructura y recursos tecnológicos

Las deficiencias en la conectividad y la falta de equipamiento adecuado (ordenadores, proyectores, altavoces) impactaron negativamente en la continuidad de las actividades. Se observaron interrupciones constantes en el acceso a internet, lo que obligó a los docentes a recurrir a dispositivos personales y estrategias improvisadas para garantizar el cumplimiento de las tareas: “Las interrupciones no eran predecibles y afectaban tanto a las actividades

formativas como a la aplicación de instrumentos de evaluación digital. Las soluciones encontradas diariamente, aunque efectivas, implicaban un esfuerzo adicional en términos de tranquilidad, transporte, instalación y tiempo de preparación previo a cada sesión” (Antonella Di Cintio, Nota de campo 4 sobre los problemas técnicos).

b) Hábitos y actitudes de los estudiantes

Algunas veces se registraron problemas generalizados de disciplina, incluyendo retrasos sistemáticos: “El retraso es generalizado y afecta a la mayoría de los estudiantes, independientemente del horario de la clase. Se observa tanto en las primeras sesiones del día como en las programadas en horarios posteriores. Un retraso sistemático tiene un impacto en el desarrollo de la clase” (Antonella Di Cintio, Nota de campo 2 sobre los retrasos del alumnado), ausencias frecuentes (40% de los participantes en promedio), algunos estudiantes en particular mostraron desinterés hacia las actividades propuestas y comportamientos inapropiados “Durante una sesión, en la cual se había organizado un trabajo grupal, descubrí que un grupo compuesto por aproximadamente 6-7 alumnos estaba manipulando un preservativo colocándolo sobre un plátano, lo cual no tenía ninguna relación con la tarea asignada” (Antonella Di Cintio, Nota de campo 6 sobre los comportamientos inapropiados). Por otro lado, los eventos de indisciplina por parte de algunos estudiantes se manifestaron en interrupciones constantes, conversaciones paralelas y falta de respeto hacia la figura del docente, de hecho “el alumnado, especialmente en los últimos minutos de clase, comienzan a mostrar señales de impaciencia, como distracciones, conversaciones paralelas o solicitudes al docente para terminar antes. En varios casos, esta actitud lleva a que las clases concluyan antes del toque oficial. Como consecuencia, la presión para terminar antes reduce el tiempo efectivo de clase, limitando a veces la finalización de todas las actividades de refuerzo o cierre” (Antonella Di Cintio, Nota de campo 2 sobre los retrasos del alumnado). Entre los episodios más graves, se señala el en el cual “dos estudiantes (un chico y una chica que eran pareja) salieron del aula sin autorización y fue necesaria la intervención de la coordinadora y otros asistentes para buscarlos” (Antonella Di Cintio, Nota de campo 7 sobre los comportamientos inapropiados).

Además, el uso excesivo del teléfono móvil emergió como un factor de distracción recurrente, con signos de ansiedad en los estudiantes cuando se les restringía el acceso: “Se observan momentos de distracción: algunos estudiantes pierden el hilo de la explicación y piden repetición de instrucciones. Otros están totalmente desinteresados. El docente llama la

atención en repetidas ocasiones, pero el comportamiento persiste. Cuando se prohíbe el uso explícitamente, algunos muestran signos de ansiedad, como mirar constantemente hacia su mochila o bolsillo. (...) En los momentos en que no pueden acceder a sus móviles, algunos muestran inquietud: mueven las piernas de manera repetitiva, juegan con bolígrafos o miran alrededor con evidente impaciencia. Sin embargo, cuando el docente permite el uso para una actividad específica, la concentración mejora, aunque algunos terminan desviándose a redes sociales o mensajes personales (Antonella Di Cintio, Noda de campo 5 sobre la adicción al móvil).

Cabe señalar que, si bien los factores contextuales como los retrasos, las ausencias, el desinterés, la indisciplina y el uso problemático del teléfono móvil estuvieron presentes en algunas sesiones, estos no lograron comprometer el alcance de los objetivos ni la validez de los resultados obtenidos. No obstante, su peso específico en el entorno de aprendizaje exige una atención crítica, ya que podrían influir en futuras experiencias educativas similares si no se abordan adecuadamente. Por ello, se recomienda no solo registrar estas incidencias como parte del contexto, sino también anticipar estrategias de mitigación que fortalezcan el clima de aula y favorezcan la participación activa del alumnado. Entre las sugerencias sobresalen las campañas de sensibilización sobre la puntualidad dirigidas tanto a estudiantes como a sus familias, el uso de dinámicas motivadoras al inicio de cada clase, y la incorporación de metodologías participativas que mantengan el interés a lo largo de la sesión.

En el plano disciplinario, se recomienda establecer normas claras y consecuencias explícitas ante conductas inadecuadas, además de fomentar espacios de reflexión grupal sobre el respeto a la actividad académica. Asimismo, será fundamental observar con mayor detalle la dinámica del aula para detectar señales tempranas de distracción o falta de implicación, lo que permitirá ajustar tanto el diseño pedagógico como las estrategias de gestión del grupo. Finalmente, se plantea la necesidad de revisar el uso del teléfono móvil durante las clases mediante encuestas diagnósticas, la comparación del desempeño en sesiones con y sin dispositivos, y la evaluación de normativas implementadas en otros contextos educativos. De este modo, se garantiza no solo la calidad del proceso investigativo, sino también una mejora sostenida del entorno de enseñanza-aprendizaje.

c) Problemas de integración y trabajo colaborativo

El análisis de las notas de campo sugiere que algunos estudiantes mostraron resistencia al trabajo en equipo, especialmente cuando se trataba de recibir críticas y realizar ajustes en

sus producciones, como por ejemplo cuando “una estudiante expresó desacuerdo con la formulación de las tareas que, según ella, estaban equivocadas o mal diseñadas, porque la información necesaria para responder no estaba disponible en la web. Envío muchos correos repetidos a la investigadora, aconsejándola a mejorar su trabajo y dando recomendaciones. En ningún momento solicitó ayuda o aclaraciones sobre los ejercicios; en cambio, su tono se centró exclusivamente en la crítica y en la demanda de modificaciones para que fuese más fácil” (Antonella Di Cintio, finales de agosto de 2023, Nota de campo 9 sobre las quejas). Otro caso emblemático fue el de un grupo que, tras recibir retroalimentación sobre su guion de podcast, optó por no entregarlo corregido, una actitud que luego fue replicada por otros grupos. “Este episodio plantea varias cuestiones relevantes sobre la actitud del grupo hacia el proceso de aprendizaje y el trabajo colaborativo. La estudiante, que previamente había expresado inconformidad con las tareas asignadas, mostró una postura de autoridad dentro de su grupo, impidiendo una revisión objetiva de su producción. Su liderazgo, en este caso, no fomentó la mejora del trabajo, sino que reforzó una actitud de rechazo a la evaluación y corrección” (Antonella Di Cintio, finales de agosto de 2023, Nota de campo 10 sobre comportamientos negativistas). Esto evidencia la necesidad de desarrollar estrategias para fomentar la resiliencia y la aceptación de la retroalimentación como parte del proceso de aprendizaje.

d) Factores contextuales y socioculturales

La falta de continuidad en las actividades debido a huelgas docentes y periodos vacacionales también influyó en la motivación de los estudiantes. Asimismo, se identificaron diferencias en las dinámicas de género dentro del aula, con la percepción de que los varones eran menos maduros, aunque sin una tendencia uniforme que permita generalizar esta observación.

3. Estrategias de mitigación y recomendaciones

A pesar de los desafíos, el análisis de las entrevistas y notas de campo destaca que la implementación de normas disciplinarias y metodologías innovadoras contribuyó a mejorar la participación estudiantil. Los docentes reconocieron que las estrategias basadas en el uso de redes sociales y aplicaciones digitales ayudaron a conectar los intereses del alumnado con los objetivos educativos. Además, la integración de debates sobre temas relevantes, como el impacto de las redes sociales y el ciberacoso, fomentó una reflexión crítica en los estudiantes.

Entre las estrategias sugeridas para optimizar la implementación de este tipo de proyectos se incluyen:

- **Fortalecer la alfabetización digital** mediante talleres específicos sobre navegación web, uso del correo electrónico y herramientas informáticas básicas.
- **Implementar medidas motivacionales** para mejorar la puntualidad y asistencia, como actividades dinámicas al inicio de cada sesión.
- **Regular el uso del móvil** en el aula mediante estrategias que equilibren su potencial educativo con la necesidad de evitar distracciones.
- **Fomentar la resiliencia ante la retroalimentación**, promoviendo dinámicas de autoevaluación y revisión progresiva de los trabajos para reducir la resistencia a las correcciones.
- **Mejorar la infraestructura tecnológica**, garantizando la disponibilidad y correcto funcionamiento de los dispositivos requeridos para la actividad.

En conclusión, el estudio proporciona evidencia de que la incorporación de formatos mediáticos en la enseñanza, como los podcasts, tiene un alto potencial para mejorar la comprensión y producción de contenidos en estudiantes de secundaria. Sin embargo, su implementación efectiva requiere abordar barreras tecnológicas, disciplinarias y metodológicas que aún persisten en el entorno escolar. Las observaciones y testimonios recogidos permiten concluir que, aunque la iniciativa representó un desafío para docentes y estudiantes, también abrió nuevas oportunidades para el desarrollo de competencias clave en el contexto digital actual. El éxito del proyecto dependerá de la capacidad para adaptar y consolidar estas estrategias en función de las necesidades específicas de los grupos estudiantiles.

5. Triangulación concluyente

La triangulación de los datos permite concluir que la intervención didáctica (formación teórica y producción de podcasts) tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias comunicativa, mediática y ciudadana de los estudiantes del GE. Los resultados muestran mejoras en la disponibilidad léxica, la competencia lectora y la alfabetización mediática, así como en la capacidad para producir contenido crítico y reflexivo. Estas mejoras no se observaron en el GC, lo que refuerza la importancia de la intervención estructurada y práctica en el desarrollo de estas competencias.

A continuación, se presenta una triangulación que relaciona los hallazgos con los objetivos específicos de la investigación.

1. Evaluar la disponibilidad léxica de estudiantes antes y después de la intervención didáctica

La intervención didáctica, especialmente la producción de podcasts, tuvo un impacto positivo en la disponibilidad léxica de los estudiantes del GE. Esto se evidencia tanto en los datos cuantitativos de la disponibilidad léxica, como en las observaciones de los docentes y notas de campo, que sugieren que la práctica de crear contenido mediático fomenta el uso de un lenguaje más diverso y especializado. De hecho, el Grupo Experimental (GE) mostró un claro aumento en la diversidad léxica después de la intervención, especialmente en términos relacionados con tecnología y teatro. Esto sugiere que la intervención didáctica promovió una mayor activación de términos técnicos y artísticos; además, se observó también un gran interés hacia la creación de los guiones, lo que llevó a los estudiantes a trabajar sobre el vocabulario, el pensamiento crítico y a ser más autónomos. En contraste, el Grupo de Control (GC) no mostró mejoras, manteniendo un repertorio léxico más limitado y práctico. Por último, se observaron diferencias de género: las mujeres del GE mostraron una mayor inclinación hacia términos relacionados con la funcionalidad comunicativa y social, mientras que los hombres se enfocaron en asociaciones más estructuradas y narrativas.

2. Analizar el nivel de competencia lectoescritora y mediática antes y después de la intervención

La intervención didáctica tuvo un impacto positivo en la competencia lectoescritora y mediática de los estudiantes del GE. Los datos cuantitativos y cualitativos coinciden en que la formación teórica y la práctica con la creación de podcasts mejoraron la capacidad de los estudiantes para comprender, analizar y producir contenido mediático. Efectivamente, en la prueba de competencia lectora, el GE mostró un rendimiento superior en comparación con el GC. Sin embargo, ambos grupos experimentaron dificultades en preguntas de mayor nivel de dificultad. Asimismo, en el Cuestionario de Alfabetización Mediática, el GE mostró mejoras en la percepción de habilidades tecnológicas y en la selección de fuentes confiables; mientras que en el GC los cambios fueron más sutiles y menos estructurados, lo que sugiere que la intervención fue clave para mejorar la competencia mediática. Por último, los docentes señalaron que los estudiantes del GE mostraron una mayor capacidad para analizar críticamente la información y para producir contenido mediático (guiones de los podcasts), y las notas de campo destacaron que estos mismos estudiantes desarrollaron habilidades para evaluar fuentes de información y para expresarse de manera más clara y estructurada.

3. Evaluar el impacto de la intervención didáctica sobre la competencia comunicativa y mediática

El impacto de la intervención didáctica en la competencia comunicativa y mediática fue positivo en los estudiantes del GE. Tanto los datos cuantitativos como los cualitativos coinciden en que la formación teórica junto a la producción de podcasts fomentaron habilidades como la argumentación, la estructuración de ideas y el uso crítico de herramientas tecnológicas. Además, el GE mostró mejoras en la competencia comunicativa, evidenciada por el aumento en la diversidad léxica, mayor habilidad para comprender, analizar y crear contenidos mediáticos, y en la capacidad para estructurar guiones y realizar los podcasts. En el cuestionario de alfabetización mediática, el GE mostró una mayor capacidad para seleccionar y evaluar fuentes de información, así como para utilizar herramientas tecnológicas de manera más crítica y autónoma. Los docentes, por su lado, destacaron que la creación de podcasts permitió a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas más allá de lo tradicional, como la capacidad de argumentar y expresarse de manera clara. Mientras que las notas de campo revelaron que los estudiantes del GE mostraron una mayor confianza en su capacidad para comunicarse y para utilizar herramientas tecnológicas a lo largo del periodo.

4. Examinar cómo se relacionan la disponibilidad léxica y la competencia lectoescritora

Existe una relación estrecha y positiva entre la disponibilidad léxica y la competencia lectora. Los estudiantes con un vocabulario más diverso y especializado mostraron una mayor capacidad para comprender y producir textos, lo que sugiere que ambas competencias se refuerzan mutuamente. Los estudiantes del GE que mostraron un mayor repertorio léxico obtuvieron mejores resultados en la prueba de comprensión lectora. De hecho, los docentes señalaron que los estudiantes con un mayor repertorio léxico tendían a comprender mejor los textos y a expresarse de manera más clara en sus guiones y podcasts. Por otro lado, en el GC, la falta de mejora en la disponibilidad léxica se correspondió con un rendimiento más bajo en la prueba de lectura.

5. Identificar convergencias y divergencias en la competencia comunicativa y mediática

El análisis de las convergencias y divergencias en el desarrollo de competencias básicas, como la competencia comunicativa y mediática en el grupo de estudiantes chilenos de segundo medio, ofrece una visión amplia sobre cómo se manifiestan tanto las similitudes como las diferencias en el aprendizaje de habilidades esenciales. Evaluar estos aspectos permite profundizar en la comprensión de los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes

y, a su vez, proporciona una base sólida para la toma de decisiones pedagógicas que promuevan la equidad y eficacia educativa.

Convergencias: las convergencias observadas reflejan patrones comunes en el desempeño de los estudiantes que se encuentran en el mismo rango etario o nivel escolar. La mayoría de los alumnos comparten habilidades básicas como la lectura y la escritura con cierta fluidez, así como una capacidad generalizada para abordar tareas simples de comunicación lingüística. Estas similitudes, en muchos casos, pueden atribuirse a la exposición a un currículo estandarizado y a metodologías educativas uniformes, las cuales proporcionan una base común para el desarrollo de las competencias. Del mismo modo, el uso generalizado de la tecnología y la familiaridad con las plataformas digitales también actúan como factores convergentes que influyen en la competencia comunicativa, dado que permiten un acceso global a la información y facilitan la interacción en un contexto de comunicación digital. Más en detalle, tanto en el GE como en el GC, se observó una tendencia hacia la valoración del diseño en la evaluación de fuentes de información. Sin embargo, el GE mostró una mayor capacidad para evaluar críticamente el contenido, mientras que el GC se enfocó más en aspectos superficiales. Además, ambos grupos mostraron interés en el uso de herramientas tecnológicas, pero el GE demostró una mayor capacidad para utilizarlas de manera crítica.

Divergencias: las divergencias en las habilidades y estrategias empleadas por los estudiantes son notables. A pesar de compartir un mismo entorno educativo, los alumnos muestran un rango variado de desempeño en áreas clave como la comprensión lectora, la producción escrita y la fluidez verbal. Estas disparidades pueden atribuirse a múltiples factores, entre ellos, las diferencias en el acceso a recursos educativos, la calidad del entorno familiar y el apoyo académico recibido, así como las influencias socioeconómicas que marcan diferencias significativas en las oportunidades de aprendizaje. De hecho, la influencia del contexto sociocultural, las expectativas familiares y las experiencias personales juegan un rol crucial en la formación de habilidades comunicativas. Por ejemplo, estudiantes que provienen de hogares donde se fomenta la lectura y el uso del lenguaje formal presentan un mejor dominio de las competencias lingüísticas, mientras que aquellos que carecen de este apoyo pueden tener dificultades para alcanzar el nivel esperado. Estas diferencias subrayan la importancia de una enseñanza adaptativa que responda a las diversas necesidades y realidades de los estudiantes.

Asimismo, el uso de tecnología y redes sociales impacta de manera ambivalente, ya que facilita el aprendizaje, pero también puede promover un lenguaje inadecuado para contextos académicos. La globalización introduce nuevas dinámicas lingüísticas, lo que representa tanto una oportunidad como un desafío según las condiciones de cada estudiante.

En general, el GE mostró mejoras en la competencia mediática y comunicativa, así como una mayor autonomía y pensamiento crítico, mientras que el GC tendió a mantener hábitos más pasivos y menos reflexivos y, en general, no experimentó cambios notables. Esto sugiere que la intervención fue clave para desarrollar estas competencias.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio permiten una discusión profunda sobre el impacto de la intervención didáctica basada en la formación teórica en educomunicación y alfabetización mediática, así como en la producción de podcasts, favorables al desarrollo de las competencias comunicativa, mediática y ciudadana de los estudiantes de segundo medio. A continuación, se analizan los hallazgos en relación con los objetivos específicos planteados, integrando los datos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una interpretación coherente y fundamentada.

Disponibilidad Léxica

El lenguaje constituye una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, la comunicación efectiva y el bienestar personal. La riqueza léxica, entendida como la amplitud y diversidad del vocabulario disponible, favorece la expresión precisa, la comprensión de información compleja y el pensamiento creativo (Cepeda et al., 2014; Cepeda et al., 2017a; Escudero-Sánchez et al., 2024; Figueroa-Sepúlveda & Gallego-Ortega, 2021). En el contexto educativo, disponer de un repertorio léxico amplio no solo facilita el aprendizaje, sino que también influye en la capacidad de argumentar con coherencia y establecer relaciones interpersonales más sólidas. Sin embargo, una disponibilidad léxica reducida puede generar dificultades en la comprensión y producción de textos, impactando directamente en el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes (Riffo et al., 2014).

Los resultados de la prueba de disponibilidad léxica revelaron que los estudiantes del Grupo Experimental (GE) mostraron una mejora significativa en su disponibilidad léxica tras la intervención, especialmente en los campos de la tecnología y el teatro. En contraste, el Grupo de Control (GC), que no recibió formación específica, no evidenció cambios sustanciales en su repertorio léxico. Este hallazgo sugiere que la producción de podcasts, al requerir la planificación y creación de guiones, facilitó el acceso y uso de un vocabulario más amplio y especializado. La activación de estos términos se vio reforzada por la necesidad de seleccionar palabras adecuadas para transmitir mensajes con claridad, promoviendo así un aprendizaje significativo (García-García, 2023; García-Marín, 2018, 2020; Gómez-Barrio & Palma-Velásquez, 2020; Johansson, 2021; Méndiz-Rojas, 2022; Méndiz-Rojas & Di-Cintio, 2021; Méndiz-Rojas et al., 2024; Núñez Fernández et al. 2022).

Desde la perspectiva docente, las entrevistas cualitativas respaldaron esta mejora, destacando que la actividad de guionización y producción de podcasts estimuló el empleo de un lenguaje más técnico y creativo. Asimismo, las notas de campo reflejaron un incremento en la participación y motivación de los estudiantes del GE, quienes mostraron mayor interés por actividades que requerían la utilización de términos específicos. Estos resultados confirman la hipótesis de que la incorporación de metodologías activas en el aula no solo fomenta el desarrollo de competencias comunicativas, sino que también amplía el repertorio léxico de los estudiantes (Cepeda et al., 2014; Cepeda et al., 2017a; Escudero-Sánchez et al., 2024; Figueroa-Sepúlveda & Gallego-Ortega, 2021; Gómez-Devís et al., 2023; Riffo et al., 2014).

La escasez léxica, en cambio, puede limitar la fluidez verbal y la cohesión discursiva, dificultando la capacidad de los estudiantes para estructurar ideas de manera organizada. En un nivel más amplio, esta carencia no solo afecta el desempeño en exámenes o la participación en clase, sino que también restringe la comunicación efectiva en contextos sociales y profesionales. La incapacidad para expresarse con precisión puede derivar en inseguridad comunicativa y, en algunos casos, en aislamiento social. La educación, por tanto, debe atender estas diferencias mediante estrategias didácticas que estimulen el desarrollo de un vocabulario más rico y cohesivo. La implementación de intervenciones pedagógicas dirigidas a mejorar la disponibilidad léxica resulta clave en este proceso. La exposición continua a materiales de lectura variados, el fomento de la escritura y la participación en debates permiten a los estudiantes fortalecer su repertorio léxico y mejorar su organización discursiva. Además, el uso de herramientas tecnológicas, como software de análisis de textos, ofrece retroalimentación inmediata sobre la coherencia y cohesión de los escritos, favoreciendo la autoevaluación y el aprendizaje autónomo (Cassany, 2006, 2024).

En términos prácticos, el diseño de programas educativos que integren estrategias para mejorar la disponibilidad léxica desde edades tempranas puede marcar la diferencia en la trayectoria académica de los estudiantes. La colaboración entre docentes, familias y especialistas en educación es esencial para generar un entorno de aprendizaje inclusivo y motivador. En este sentido, la producción de podcasts y otras actividades comunicativas pueden desempeñar un papel relevante en la enseñanza, permitiendo a los estudiantes aplicar su vocabulario en contextos reales y reforzar su competencia lingüística. Por último, es fundamental crear un ambiente de aprendizaje inclusivo que fomente la participación activa y el desarrollo de habilidades comunicativas. El trabajo en equipo y la colaboración en actividades de resolución de problemas (Scolari, 2018) pueden mejorar las habilidades de

cohesión y disponibilidad léxica de los estudiantes, proporcionando un espacio donde puedan aplicar su vocabulario de manera práctica y efectiva.

En conclusión, los hallazgos de este estudio evidencian la importancia de implementar estrategias didácticas que promuevan la riqueza léxica y la cohesión discursiva en estudiantes chilenos de segundo medio, ya que la riqueza léxica y la cohesión del discurso son factores clave en el desarrollo académico, social y personal. La mejora observada en el Grupo Experimental sugiere que metodologías activas, como la producción de podcasts, pueden ser herramientas eficaces para potenciar la competencia comunicativa de los jóvenes. Atender estas necesidades desde un enfoque pedagógico integral no solo contribuirá al éxito académico, sino que también favorecerá su desarrollo personal y su inserción en diversos ámbitos sociales y profesión a lo largo de la vida.

Prueba de comprensión lectora

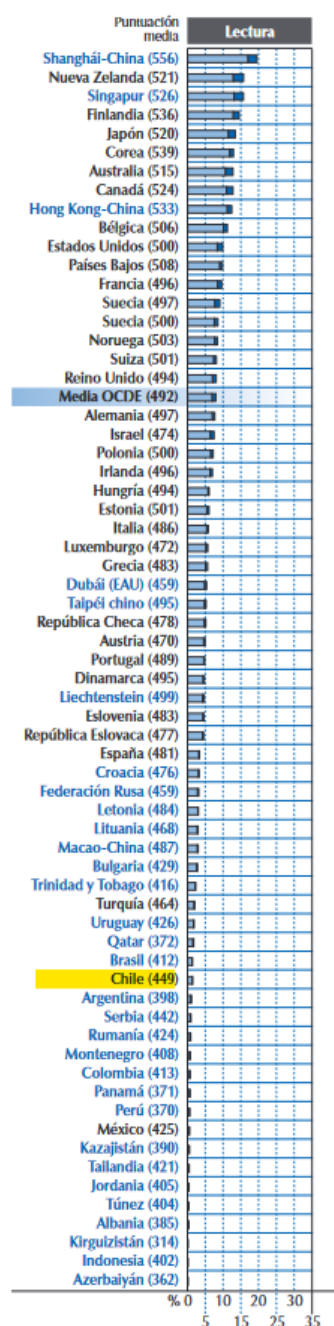
El análisis de los resultados de la Prueba de comprensión lectora permite articular de manera precisa el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación, tanto el general –explorar el aporte del podcast en el desarrollo de competencias comunicativa, mediática y ciudadana– como los específicos, que involucran el examen comparativo del nivel de competencia lectoescritora y la evaluación del impacto de la intervención didáctica en estudiantes de segundo medio.

En primer lugar, los datos obtenidos en la fase de Pretest evidencian una diferencia sustancial entre el Grupo Experimental (GE) y el Grupo de Control (GC). En la Pregunta 1, el GE alcanzó un 66% de respuestas correctas frente al 22,2% del GC; en la Pregunta 2, se obtuvo un 42% para el GE versus un 18,5% en el GC; en la Pregunta 3, el GE logró un 47% en comparación con el 14,8% del GC; y en la Pregunta 4 se registra un 80% de aciertos en el GE, contrastando con el 63% en el GC. Estos resultados iniciales no solo reflejan una superioridad preexistente en la comprensión lectora del GE, sino que también establecen una línea base que permitió evaluar el efecto de la intervención didáctica, compuesta por un curso de educomunicación y alfabetización mediática, junto con la formación específica para la creación de podcasts.

Posteriormente, los cambios observados en el Posttest ofrecen información relevante sobre la efectividad de dicha intervención. A pesar de que en la Pregunta 1 –cuya dificultad aumentó del nivel 4 al 6– ambos grupos experimentaron una notable disminución (6,4% en el GE y 3,5% en el GC), se evidencia que el incremento en la complejidad representó un desafío similar para todos, aunque el GE mantuvo una leve ventaja. Resulta especialmente significativo el

desempeño en la Pregunta 2, donde el GE mostró una mejora considerable alcanzando un 57% de respuestas correctas, mientras que el GC se situó en un 28,5%. En la Pregunta 3, pese a que ambos grupos disminuyeron (30% para el GE y 14,3% para el GC), el rendimiento del GE siguió siendo superior, lo que sugiere que la intervención fue más efectiva en contextos de menor complejidad. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que destacan la necesidad de intervenciones continuas para fortalecer la comprensión lectora (Cassany, 2006, 2024; Livingstone, 2018, 2020; Perfetti, 2010).

Figura 45. Resultados informe PISA 2009 sobre la lectura



La comparación entre ambas fases de evaluación subraya que, si bien el GE demostró un rendimiento superior en todas las etapas, la intervención didáctica tuvo un impacto particularmente favorable en el desarrollo de habilidades básicas de análisis e interpretación textual. Es decir, la formación teórica y práctica, a través de la elaboración de guiones y la producción de podcasts, no solo potenció la capacidad de identificar y comprender información explícita, sino que también facilitó el abordaje de tareas menos complejas. Sin embargo, las dificultades persistentes en preguntas de mayor nivel evidencian la necesidad de estrategias pedagógicas más especializadas para potenciar el manejo de textos complejos, aspecto que también se refleja en los resultados del GC y en las brechas observadas en contextos nacionales, como lo evidencian los informes PISA de 2009 (Figura 42), donde Chile obtuvo un puntaje de 449 frente a un promedio de 492 en la OCDE.

En general, estos resultados confirman la hipótesis de que el podcast, al integrarse en una intervención didáctica bien estructurada, contribuye al desarrollo de la competencia lectoescritora y, de manera indirecta, refuerza la competencia comunicativa. El proceso de creación y elaboración de podcasts fomenta una alfabetización mediática más crítica y reflexiva, aspecto crucial en una era de constante exposición a información digital, a menudo poco confiable. Además, se hace evidente que la formación en educomunicación y alfabetización mediática,

junto con la práctica de producción de contenidos, permite a los estudiantes no solo mejorar en la comprensión y análisis de textos, sino también adquirir herramientas fundamentales para una participación ciudadana informada (Cassany, 2024).

En síntesis, los resultados de la prueba de Competencia Lectora responden de manera coherente tanto a los objetivos generales como a los específicos de este estudio. La mejora observada en el GE, particularmente en tareas de menor complejidad, confirma la efectividad de la intervención didáctica en el fortalecimiento de las habilidades lectoras. Al mismo tiempo, los desafíos que persisten en la resolución de tareas más complejas subrayan la necesidad de profundizar en estrategias pedagógicas que aborden integralmente tanto los aspectos lingüísticos como los socioemocionales y críticos de la lectura (Llorent et al., 2020). Esta doble perspectiva, teórica y práctica, ratifica el potencial transformador del podcast como herramienta para desarrollar competencias comunicativas, mediáticas y ciudadanas en el contexto educativo actual.

Figura 46. Resultados competencia lectora PISA 2023

[Parte 1/1]

Tabla 1.2.1 **Porcentaje de estudiantes en cada nivel de competencia en la escala de lectura**

		Niveles de competencia															
		Inferior a Nivel 1b (menos de 262,04 puntos)		Nivel 1b (de 262,04 a menos de 334,75 puntos)		Nivel 1a (de 334,75 a menos de 407,47 puntos)		Nivel 2 (de 407,47 a menos de 480,18 puntos)		Nivel 3 (de 480,18 a menos de 552,89 puntos)		Nivel 4 (de 552,89 a menos de 625,61 puntos)		Nivel 5 (de 625,61 a menos de 698,32 puntos)		Nivel 6 (más de 698,32 puntos)	
		%	E. E.	%	E. E.	%	E. E.	%	E. E.	%	E. E.	%	E. E.	%	E. E.	%	E. E.
OCDE	Alemania	0,8	(0,2)	4,4	(0,5)	13,3	(0,8)	22,2	(0,9)	28,8	(1,1)	22,8	(0,9)	7,0	(0,6)	0,6	(0,2)
	Australia	1,0	(0,1)	3,3	(0,3)	10,0	(0,4)	20,4	(0,6)	28,5	(0,7)	24,1	(0,7)	10,7	(0,5)	2,1	(0,3)
	Austria	1,9	(0,4)	8,1	(0,8)	17,5	(1,0)	24,1	(1,0)	26,0	(0,9)	17,4	(0,9)	4,5	(0,4)	0,4	(0,1)
	Bélgica	1,1	(0,3)	4,7	(0,5)	11,9	(0,6)	20,3	(0,7)	25,8	(0,9)	24,9	(0,7)	10,1	(0,5)	1,1	(0,2)
	Canadá	0,4	(0,1)	2,0	(0,2)	7,9	(0,3)	20,2	(0,6)	30,0	(0,7)	26,8	(0,6)	11,0	(0,4)	1,8	(0,2)
	Chile	1,3	(0,2)	7,4	(0,8)	21,9	(1,0)	33,2	(1,1)	25,6	(1,1)	9,3	(0,7)	1,3	(0,2)	0,0	(0,0)
	Corea	0,2	(0,2)	0,9	(0,3)	4,7	(0,6)	15,4	(1,0)	33,0	(1,2)	32,9	(1,4)	11,9	(1,0)	1,0	(0,2)
	Dinamarca	0,4	(0,1)	3,1	(0,3)	11,7	(0,7)	26,0	(0,9)	33,1	(1,2)	20,9	(1,1)	4,4	(0,4)	0,3	(0,1)
	Eslovenia	0,8	(0,1)	5,2	(0,3)	15,2	(0,5)	25,6	(0,7)	29,2	(0,9)	19,3	(0,8)	4,3	(0,5)	0,3	(0,1)
	España	1,2	(0,2)	4,7	(0,4)	13,6	(0,6)	26,8	(0,8)	32,6	(1,0)	17,7	(0,7)	3,2	(0,3)	0,2	(0,1)
Estados Unidos	0,6	(0,1)	4,0	(0,4)	13,1	(0,8)	24,4	(0,9)	27,6	(0,8)	20,6	(0,9)	8,4	(0,8)	1,5	(0,4)	
Estonia	0,3	(0,1)	2,4	(0,4)	10,6	(0,9)	25,6	(1,3)	33,8	(1,0)	21,2	(0,8)	5,4	(0,5)	0,6	(0,2)	
Finlandia	0,2	(0,1)	1,5	(0,2)	6,4	(0,4)	16,7	(0,6)	30,1	(0,8)	30,6	(0,9)	12,9	(0,7)	1,6	(0,2)	
Francia	2,3	(0,5)	5,6	(0,5)	11,8	(0,8)	21,1	(1,0)	27,2	(1,0)	22,4	(1,1)	8,5	(0,8)	1,1	(0,3)	
Grecia	1,4	(0,4)	5,6	(0,9)	14,3	(1,1)	25,6	(1,1)	29,3	(1,2)	18,2	(1,0)	5,0	(0,5)	0,6	(0,2)	
Hungría	0,6	(0,2)	4,7	(0,8)	12,3	(1,0)	23,8	(1,2)	31,0	(1,3)	21,6	(1,1)	5,8	(0,7)	0,3	(0,1)	
Irlanda	1,5	(0,4)	3,9	(0,5)	11,8	(0,7)	23,3	(1,0)	30,6	(0,9)	21,9	(0,9)	6,3	(0,5)	0,7	(0,2)	
Islandia	1,1	(0,2)	4,2	(0,4)	11,5	(0,7)	22,2	(0,8)	30,6	(0,9)	21,9	(0,8)	7,5	(0,6)	1,0	(0,2)	
Israel	3,9	(0,7)	8,0	(0,7)	14,7	(0,6)	22,5	(1,0)	25,5	(0,9)	18,1	(0,7)	6,4	(0,5)	1,0	(0,2)	
Italia	1,4	(0,2)	5,2	(0,3)	14,4	(0,5)	24,0	(0,5)	28,9	(0,6)	20,2	(0,5)	5,4	(0,3)	0,4	(0,1)	
Japón	1,3	(0,4)	3,4	(0,5)	8,9	(0,7)	18,0	(0,8)	28,0	(0,9)	27,0	(0,9)	11,5	(0,7)	1,9	(0,4)	
Luxemburgo	3,1	(0,3)	7,3	(0,4)	15,7	(0,6)	24,0	(0,7)	27,0	(0,6)	17,3	(0,6)	5,2	(0,4)	0,5	(0,2)	
México	3,2	(0,3)	11,4	(0,5)	25,5	(0,6)	33,0	(0,6)	21,2	(0,6)	5,3	(0,4)	0,4	(0,1)	0,0	(0,0)	
Noruega	0,5	(0,1)	3,4	(0,4)	11,0	(0,7)	23,6	(0,8)	30,9	(0,9)	22,1	(1,2)	7,6	(0,9)	0,8	(0,2)	
Nueva Zelanda	0,9	(0,2)	3,2	(0,4)	10,2	(0,6)	19,3	(0,8)	25,8	(0,8)	24,8	(0,8)	12,9	(0,8)	2,9	(0,4)	
Países Bajos	0,1	(0,1)	1,8	(0,3)	12,5	(1,4)	24,7	(1,5)	27,6	(1,2)	23,5	(1,7)	9,1	(1,0)	0,7	(0,2)	
Polonia	0,6	(0,1)	3,1	(0,3)	11,3	(0,7)	24,5	(1,1)	31,0	(1,0)	22,3	(1,0)	6,5	(0,5)	0,7	(0,1)	
Portugal	0,6	(0,1)	4,0	(0,4)	13,0	(1,0)	26,4	(1,1)	31,6	(1,1)	19,6	(0,9)	4,6	(0,5)	0,2	(0,1)	
Reino Unido	1,0	(0,2)	4,1	(0,4)	13,4	(0,6)	24,9	(0,7)	28,8	(0,8)	19,8	(0,8)	7,0	(0,5)	1,0	(0,2)	
República Checa	0,8	(0,3)	5,5	(0,6)	16,8	(1,1)	27,4	(1,0)	27,0	(1,0)	17,4	(1,0)	4,7	(0,4)	0,4	(0,1)	
República Eslovaca	0,8	(0,3)	5,6	(0,6)	15,9	(0,8)	28,1	(1,0)	28,5	(1,1)	16,7	(0,8)	4,2	(0,5)	0,3	(0,1)	
Suecia	1,5	(0,3)	4,3	(0,4)	11,7	(0,7)	23,5	(1,0)	29,8	(1,0)	20,3	(0,9)	7,7	(0,6)	1,3	(0,3)	
Suiza	0,7	(0,2)	4,1	(0,4)	12,1	(0,6)	22,7	(0,7)	29,7	(0,8)	22,6	(0,8)	7,4	(0,7)	0,7	(0,2)	
Turquía	0,8	(0,2)	5,6	(0,6)	18,1	(1,0)	32,2	(1,2)	29,1	(1,1)	12,4	(1,1)	1,8	(0,4)	0,0	(0,0)	
Total OCDE	1,1	(0,1)	4,8	(0,1)	13,8	(0,3)	24,4	(0,3)	27,9	(0,3)	19,9	(0,3)	7,0	(0,2)	1,0	(0,1)	
Media OCDE	1,1	(0,0)	4,6	(0,1)	13,1	(0,1)	24,0	(0,2)	28,9	(0,2)	20,7	(0,2)	6,8	(0,1)	0,8	(0,0)	

Los resultados mostraron una correlación positiva entre la disponibilidad léxica y la competencia lectora, así como sugieren también otros estudios (Cassany, 2006, 2024;

Cepeda et al., 2017; Escudero-Sánchez et al., 2024; Figueroa-Sepúlveda & Gallego-Ortega, 2021; Gómez-Devís et al., 2023; Martínez-Lara, 2021). Los estudiantes del GE que mejoraron su repertorio léxico también obtuvieron mejores resultados en la prueba de competencia lectora. Este hallazgo sugiere que un vocabulario más amplio y diverso facilita la comprensión de textos y la producción de contenido escrito.

Este resultado es consistente con la teoría de que el vocabulario es un componente fundamental de la competencia lectora (Perfetti, 2010). Un repertorio léxico más amplio no solo permite una mejor comprensión de los textos, sino que también facilita la expresión de ideas de manera más precisa y elaborada. Esto refuerza la importancia de integrar actividades que fomenten el desarrollo del vocabulario en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuestionario Competencia Mediática

Se exploran las diferencias en el desempeño de los estudiantes en el uso y evaluación crítica de la información en entornos digitales. Este trabajo busca contribuir a la comprensión de cómo estrategias pedagógicas específicas pueden influir en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas necesarias para el manejo adecuado de la información en la era digital.

Los resultados evidencian diferencias sustanciales entre el Grupo Experimental (GE) y el Grupo de Control (GC), lo cual permite profundizar en el impacto de la intervención didáctica en el desarrollo de la competencia mediática. En este sentido, se integran los hallazgos de cada dimensión evaluada, se interpretan las implicancias pedagógicas de los resultados y se plantean posibles líneas de acción para futuras investigaciones y prácticas educativas.

El análisis de la dimensión “Tecnología” revela que la intervención educativa aplicada en el GE promovió un cambio en la percepción de la propia formación y en la adopción de estrategias tecnológicas. Se evidencia una reducción en la autopercepción de estar “sin formación” y, al mismo tiempo, un aumento en la confianza respecto a las habilidades digitales. Este cambio se traduce en una mayor disposición para explorar y utilizar nuevas herramientas tecnológicas, lo que contrasta de forma notable con el patrón más conservador y estático observado en el GC, donde predominan métodos tradicionales. La diversificación en el uso de navegadores y plataformas emergentes, como el caso de TikTok e Instagram, que se incorpora no solo como red social sino también como fuente de consulta, sugiere que una formación estructurada puede actualizar el acervo tecnológico de los estudiantes y promover una actitud proactiva frente a la innovación digital (Buckingham, 2020; Durao et al. 2024; Lozano, 2021;

Scolari et al., 2020; Yzidi, 2018). Por otro lado, este hallazgo sugiere una confusión conceptual entre los estudiantes respecto a lo que significa "navegar por Internet". Esto puede estar asociado a una redefinición del término en función de las aplicaciones que utilizan. Para muchos jóvenes, la interacción con el contenido digital se da principalmente a través de plataformas como Instagram, donde acceden a enlaces, videos y otros recursos sin necesidad de un navegador web tradicional. Esta dinámica podría haber llevado a algunos estudiantes a considerar a TikTok e Instagram como su principal medio de acceso a la web. La evolución de estas dos plataformas, que ahora permiten realizar funciones previamente exclusivas de los navegadores, como la búsqueda de información y la visualización de contenido, refuerza esta interpretación más amplia del concepto de "navegación en Internet". De la misma manera, otro hallazgo notable es una preocupante estabilidad en la capacidad de evaluación y verificación de la información, evidenciando una falta de progreso en esta habilidad crucial para el pensamiento crítico y el uso responsable de recursos digitales (Buckingham, 2020; Durao et al. 2024). Asimismo, se observa una reducción en el uso de Wikipedia y un aumento en la preferencia por plataformas menos confiables como Rincón del Vago, lo que refleja una tendencia preocupante hacia la accesibilidad en detrimento del rigor académico, resaltando la necesidad de fortalecer la formación en selección y evaluación de fuentes.

En el ámbito del “Lenguaje, Recepción e Interacción”, la intervención educativa se observa en una mayor comprensión y análisis de los lenguajes visuales y sonoros, como resulta también de muchas investigaciones previas (Calderón, 2012; Cubillán & Labarca, 2021; García-Ruiz et al., 2018; Lozano, 2021; Miras-Espantoso, 2020; Pérez-Rodríguez et al., 2019; Scolari, 2018; Thornhill-Miller, 2023; Yzidi, 2018). En el GE se identifican avances en la interpretación de recursos cinematográficos y publicitarios, lo que permite descifrar de manera más efectiva elementos como el uso de colores, la dirección de cámara y la memoria publicitaria. No obstante, la presencia de respuestas ambiguas o incluso negativas en algunas subáreas evidencia que, a pesar de los progresos alcanzados, aún persisten desafíos en la consolidación completa de estas competencias. Por lo contrario, el GC mostró una notable inestabilidad en la interpretación de estos códigos sin intervención educativa. Las variaciones en la percepción de elementos clave, como los primeros planos, el uso del color y la música, sugieren que, en ausencia de una guía estructurada, los estudiantes tienden a interpretaciones inconsistentes. Este resultado refuerza la necesidad de implementar programas educativos específicos que consoliden la comprensión de los diferentes lenguajes audiovisuales, ayudando a los estudiantes a desarrollar una interpretación más crítica y coherente (Aguaded, 2014; Aguaded et al., 2021; Consejo de la Unión Europea, 2016; García-Ruiz, 2018; Pérez-Rodríguez

et al., 2015; Pérez-Rodríguez, 2019, 2020; Pérez-Rodríguez et al. 2024; Thornhill-Miller, 2023). La limitada evolución en el GC subraya la importancia de incorporar estrategias pedagógicas específicas que fomenten un aprendizaje profundo de los lenguajes mediáticos.

La dimensión “Estética” constituye otro aspecto fundamental, puesto que la formación en competencias mediáticas incide no solo en el manejo técnico, sino también en la capacidad para valorar de forma crítica los elementos visuales y publicitarios. Los participantes del GE demostraron una apreciación más estructurada y profesional del diseño, haciendo énfasis en la simplicidad, la claridad visual y la armonía en la composición. Por otro lado, en el GC se observó una preferencia por criterios más emocionales y superficiales. Esto sugiere un enfoque poco crítico hacia la evaluación de las fuentes en línea, lo que es alarmante desde el punto de vista de la alfabetización informacional (Aguaded, 2014; Aguaded et al., 2021; Cubillán & Labarca, 2021; Ferrés, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012; Livingstone, 2018; Martínez, 2022; Pérez-Rodríguez et al., 2015; Pérez-Rodríguez, 2020; Pérez-Rodríguez et al. 2024). Finalmente, en relación con la publicidad, se evidencia que los estudiantes, sin una guía educativa clara, cambian su enfoque hacia distintos elementos del anuncio de manera aleatoria, lo que afecta su capacidad para identificar los factores que hacen que un anuncio sea eficaz.

Un aspecto relevante que emerge de los resultados es la baja capacidad crítica al analizar mensajes publicitarios, especialmente en el GC. La aceptación pasiva de los estereotipos de género y las dinámicas familiares tradicionales transmitidos por los anuncios sugiere una falta de herramientas analíticas para cuestionar y desafiar estos mensajes. Esto refuerza la necesidad de una educación mediática que capacite a los estudiantes para interpretar y criticar los contenidos que consumen, ayudándolos a desarrollar una postura más reflexiva frente a las representaciones sociales que perpetúan roles y expectativas desiguales. El estudio resalta la necesidad de implementar intervenciones educativas que fomenten una comprensión crítica de la publicidad y su impacto. Los hallazgos subrayan la importancia de fortalecer la educación mediática en adolescentes para mejorar sus competencias en entornos digitales y audiovisuales. Además, el análisis de los riesgos asociados a la influencia de la publicidad pone en evidencia que, sin las habilidades necesarias para reconocer y evaluar estos impactos (Aguaded et al., 2021; Cubillán & Labarca, 2021; Frau-Meigs, 2021; Scolari et al., 2020; Stoilova et al., 2021; Thornhill-Miller, 2023; Yzidi, 2018) los adolescentes se enfrentan a una serie de consecuencias perjudiciales. La falta de comprensión sobre los mecanismos de persuasión publicitaria puede llevar a decisiones de compra impulsivas, afectar la autoestima y fomentar comportamientos poco saludables, todo lo cual destaca la importancia de desarrollar competencias críticas en esta área. Estos efectos no solo influyen en las decisiones de consumo,

sino que también moldean los estándares sociales a los que los adolescentes se sienten presionados a conformarse (Buckingham, 2019, 2020; Durao et al., 2024; Livingstone, 2020; Stoilova et al., 2021; van Dijck, 2016). Los anuncios, al promover estilos de vida y cuerpos idealizados, ejercen una influencia insidiosa que puede dañar la autoestima de los jóvenes, particularmente aquellos que no tienen conciencia de estas estrategias de manipulación. Además, la publicidad puede incitar a conductas de consumo que afectan tanto la salud física como las finanzas personales, lo que es especialmente preocupante entre los adolescentes, que son más vulnerables a la manipulación comercial y carecen de una comprensión completa de las consecuencias a largo plazo de sus decisiones financieras. En este sentido, es imprescindible que la educación mediática aborde estos desafíos, proporcionando a los adolescentes las herramientas necesarias para navegar de manera crítica en un entorno saturado de mensajes publicitarios. Sin estas habilidades, corren el riesgo de ser manipulados por campañas comerciales que explotan sus inseguridades o falta de conocimiento. La intervención educativa debe no solo enfocarse en los aspectos técnicos de la alfabetización mediática, sino también en el desarrollo de una conciencia crítica que permita a los adolescentes identificar y cuestionar los mensajes a los que están expuestos.

La dimensión “Tecnología, Programación y Producción” aporta elementos importantes sobre la adopción y uso de herramientas de edición digital (Buckingham, 2020; Durao et al., 2024; García-Ruiz et al., 2018; Lillejord & Børte, 2018; Livingstone, 2018; Thornhill-Miller et al., 2023). La intervención en el GE tuvo un impacto positivo, reflejado en un incremento en el manejo de programas como Photoshop y Audacity. Sin embargo, se identifican áreas de mejora en la utilización de herramientas más complejas, como Adobe Premiere y After Effects, así como en la organización de secuencias narrativas. En el GC, la disminución en la experiencia en estas áreas sugiere que, sin una formación estructurada, los estudiantes pueden quedar rezagados frente a la rápida evolución tecnológica. Estos resultados enfatizan la necesidad de diseñar programas educativos que combinen el fortalecimiento de habilidades técnicas con el desarrollo del pensamiento crítico en torno a la producción audiovisual.

Los resultados también destacan el impacto limitado de las intervenciones educativas en áreas como la participación social y política de los estudiantes en entornos digitales. El análisis de la dimensión “Ciudadanía, Ideología y Valores” revela que la intervención en el GE contribuyó a fomentar una mayor conciencia sobre la denuncia de contenido inapropiado y la protección de la privacidad en redes sociales. A pesar de la creciente relevancia de estos espacios para la expresión cívica, se observó un incremento en la capacidad para identificar y denunciar conductas problemáticas en línea, sin embargo, la participación activa en temas

sociales y políticos se mantuvo limitada, lo que sugiere que la formación debe trascender la mera adquisición de conocimientos técnicos para abordar también aspectos motivacionales y de compromiso cívico. En contraste, en el GC se evidenció una evolución más espontánea y menos estructurada, marcada por una inacción predominante y la dependencia de criterios superficiales, lo que refuerza la necesidad de integrar una educación cívica digital que impulse una participación informada y responsable (Aguaded et al., 2021; Consejo de Europa, 2018; Ferrés, 2007; Ferrés et al., 2011; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez et al., 2019).

En general, los estudiantes muestran un bajo nivel de involucramiento y una notable incertidumbre sobre cómo participar de manera efectiva. Esto indica una desconexión preocupante entre las oportunidades que ofrecen las plataformas digitales y la capacidad de los estudiantes para aprovecharlas de manera consciente y activa. Las instituciones educativas, por lo tanto, deben asumir un papel más proactivo en el fomento de la participación cívica digital, proporcionando no solo conocimientos teóricos, sino también vías accesibles y motivación para que los jóvenes se involucren activamente en cuestiones sociales y políticas.

Por otro lado, en la dimensión “Recepción e Interacción” se observa una tendencia decreciente en la confianza de los estudiantes en su capacidad crítica al consumir contenido en plataformas de streaming. Los resultados revelan un cambio significativo en los factores que los estudiantes consideran al elegir programas y películas. Destaca que, aunque en el GE se observa un aumento en la autonomía para elegir contenidos, este avance se acompaña de ciertos riesgos, como la exposición a información inadecuada y la posibilidad de una falta de análisis crítico (Martínez, 2022; Thornhill-Miller, 2023). La autonomía, sin el respaldo de herramientas analíticas y de evaluación, puede conducir a un consumo pasivo. En el caso del GC, la presencia de un control familiar actúa como un filtro protector, aunque a costa de limitar la capacidad de los estudiantes para desarrollar un juicio propio sobre la información. Estos hallazgos ponen de relieve la importancia de diseñar intervenciones que equilibren la libertad en el consumo mediático con el fortalecimiento de habilidades de análisis crítico y de autogestión informativa (Frau-Meigs, 2021; Nielsen et al., 2020; Scolari, 2018; Scolari et al., 2020; Thornhill-Miller, 2023; van Dijck, 2016). El aumento de la influencia de la popularidad social y del entretenimiento, en detrimento de las críticas especializadas y las figuras públicas, ilustra un cambio en la forma en que los jóvenes consumen medios, motivados cada vez más por las tendencias y la validación social que por la calidad o el valor cultural del contenido. Este desplazamiento pone de relieve la creciente importancia de las redes sociales como fuente de información y su impacto en el comportamiento de los consumidores, lo que plantea interrogantes sobre cómo estas plataformas moldean las decisiones mediáticas de los

estudiantes. Por otro lado, este fenómeno refleja una creciente conciencia de los desafíos que plantea la gran cantidad de contenido disponible y la dificultad de evaluarlo críticamente. Aunque muchos estudiantes siguen utilizando estas plataformas como parte fundamental de su consumo mediático, los datos sugieren que existe una falta de formación adecuada para desarrollar las habilidades críticas necesarias en este entorno. Esto resalta la importancia de incorporar la alfabetización crítica de medios en los programas educativos, con un enfoque particular en las nuevas plataformas de distribución de contenido (Aguaded et al., 2021; Consejo de Europa, 2018; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez et al. 2019).

De forma general, los resultados permiten concluir que las intervenciones educativas estructuradas tienen un efecto positivo en la actualización tecnológica, la comprensión de los lenguajes mediáticos, la valoración estética y el desarrollo de competencias técnicas en la producción audiovisual. Sin embargo, también se identifican desafíos significativos, como la adopción parcial de herramientas avanzadas y las lagunas en áreas como la participación ciudadana y la construcción de narrativas, aspectos que requieren una mayor profundización curricular.

En general, con respecto a los resultados de la sección dedicada exclusivamente a la ciudadanía del Postest, el análisis pone de manifiesto diferencias significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, especialmente en lo que respecta a la capacidad crítica, la resolución de conflictos y la comprensión de la convivencia. La intervención educativa dirigida al GE ha demostrado un impacto positivo en la sensibilización sobre la importancia de la reflexión crítica en la vida cotidiana, reflejando una mayor disposición de estos estudiantes a participar activamente en la construcción de una convivencia pacífica. Esta diferencia podría estar relacionada con la exposición del GE a debates y actividades que fomentan la introspección y el análisis profundo de normas sociales y éticas, prácticas que, en el caso del GC, parecen estar menos presentes o insuficientemente promovidas.

Cabe señalar que un aspecto preocupante es la tendencia del GC a mostrar actitudes permisivas hacia comportamientos que no favorecen la convivencia, como la falta de acción ante situaciones de maltrato. La significativa proporción de estudiantes que considera aceptable no denunciar el maltrato en el GC sugiere la necesidad urgente de fomentar una mayor responsabilidad social y una cultura de la denuncia. La pasividad observada en ambos grupos ante la violencia o injusticia revela una carencia en la formación que refuerce el compromiso activo con la justicia social y la protección de los derechos de los demás. Asimismo, las diferencias observadas en las estrategias de resolución de conflictos subrayan la necesidad de seguir trabajando en la formación de habilidades de comunicación asertiva y comportamientos

prosociales. Mientras que una mayor parte del GE opta por respuestas orientadas a la pacificación y reparación de las relaciones interpersonales, el GC tiende a utilizar estrategias más confrontativas o evasivas, lo que podría perpetuar el conflicto. En este sentido, la intervención educativa no solo debe centrarse en el análisis crítico de las normas, sino también en la promoción de valores que impulsen a los estudiantes a actuar en defensa de la convivencia y los derechos humanos (Aguaded et al., 2021; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez et al. 2024; Scolari, 2018; Scolari et al., 2020; Thornhill-Miller, 2023; van Dijk, 2016). Estos resultados refuerzan la importancia de integrar en la educación contenidos que promuevan el manejo pacífico de los conflictos y la empatía como habilidades clave para la convivencia en cualquier contexto social.

Por otro lado, surge que la percepción distorsionada del propósito de las reglas en los juegos o interacciones sociales en el GC también pone de manifiesto la falta de reflexión crítica sobre los principios éticos y colaborativos que deberían guiar el comportamiento. La tendencia a ver las reglas como mecanismos que favorecen la competencia desleal o la manipulación refleja una comprensión superficial de su función y revela la necesidad de profundizar en la enseñanza sobre la equidad y el respeto mutuo en todas las esferas de interacción social. Fomentar una mayor conciencia sobre el papel de las reglas en la construcción de un ambiente de respeto y cooperación es esencial para el desarrollo de ciudadanos comprometidos con una sociedad más justa y equitativa.

Finalmente, los resultados sobre la justificación de la violencia en contextos políticos y sociales revelan que, aunque el GE muestra una mayor complejidad en su comprensión de las circunstancias que podrían justificar la violencia, ambos grupos presentan una falta de claridad en el análisis de las implicaciones éticas y sociales de la violencia como medio de lucha. Esta confusión, observada en un porcentaje significativo de encuestados, subraya la necesidad de reforzar la educación en teorías políticas, derechos humanos y moralidad, para garantizar una comprensión más profunda y matizada de estos temas.

En conclusión, los resultados de este estudio destacan la importancia de una educación integral que no solo desarrolle habilidades críticas y de resolución de conflictos, sino que también promueva un análisis ético profundo, fomentando en los estudiantes la capacidad de actuar de manera responsable y comprometida en la sociedad. Las discrepancias observadas entre el GE y el GC apuntan a la eficacia de las intervenciones educativas orientadas a estos objetivos, pero también señalan áreas clave que requieren mayor atención para formar ciudadanos informados, críticos y activos en la construcción de una sociedad más justa y pacífica. Los datos sugieren la necesidad de un enfoque educativo más robusto y diversificado,

que no solo fortalezca la alfabetización digital y mediática, sino que también promueva una participación más activa y crítica en la sociedad digital. Solo a través de una formación continua y adaptada a los rápidos cambios en el entorno mediático, los adolescentes podrán desarrollar las competencias necesarias para navegar de manera segura, informada y crítica en el complejo panorama digital actual.

2. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo principal explorar cómo la producción de podcasts contribuye al desarrollo de las competencias comunicativa, mediática y ciudadana en estudiantes de segundo medio. A través de una intervención didáctica que combina formación teórica en educomunicación y alfabetización mediática con la creación práctica de podcasts, se buscó evaluar el impacto de esta metodología en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades clave en los estudiantes. Los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. Impacto en la disponibilidad léxica

La intervención didáctica demuestra ser efectiva para mejorar la disponibilidad léxica de los estudiantes del Grupo Experimental. Los resultados muestran un aumento significativo en la diversidad y profundidad del vocabulario utilizado por los estudiantes del GE, en comparación con el Grupo de Control, que no experimenta cambios notables. Este hallazgo sugiere que la producción de podcasts fomenta la activación de un repertorio léxico más amplio y especializado, lo que se alinea con estudios previos que destacan el papel de las actividades prácticas en el enriquecimiento del lenguaje. Además, las entrevistas con docentes y las notas de campo corroboran que los estudiantes del GE muestran mayor interés y participación en actividades que requerían el uso de un lenguaje técnico y creativo. Este hallazgo sugiere que la producción de podcasts fomenta la activación de un repertorio léxico más amplio y especializado, lo que se alinea con estudios previos que destacan el papel de las actividades prácticas en el enriquecimiento del lenguaje (García-García, 2023; García-Marín, 2018, 2020; Gómez-Barrio & Palma-Velásquez, 2020; Johansson, 2021; Méndiz-Rojas, 2022; Méndiz-Rojas & Di-Cintio, 2021; Méndiz-Rojas et al., 2024). Esto refuerza la idea de que la creación de contenido mediático no solo desarrolla habilidades prácticas, sino que también enriquece el vocabulario y la capacidad expresiva de los estudiantes.

2. Mejora en la competencia lectoescritora y mediática

En cuanto a la competencia lectoescritora, los resultados de la prueba de disponibilidad léxica y de la prueba de comprensión lectora indican que la intervención didáctica promovió una mayor diversidad y profundidad léxica del GE, más capacidad analítica y un rendimiento superior al GC. Sin embargo, ambos grupos enfrentan dificultades en tareas de alto nivel, lo que sugiere que, aunque la intervención fue efectiva para mejorar las habilidades básicas, se requiere un enfoque más profundo y sostenido para abordar tareas más complejas. Las observaciones de los docentes y las notas de campo evidencian que los estudiantes del GE muestran un mayor interés en la lectura y en el análisis crítico de textos, destacándose por su capacidad para debatir sobre la intencionalidad de los mensajes mediáticos. Este hallazgo es consistente con la literatura que señala que la comprensión lectora es una competencia que requiere un desarrollo continuo (Borrero, 2008, Camps, 2003; Cepeda-Guerra et al., 2017a, Cassany, 2006 y 2024; Gómez-López & Silas-Casillas, 2012; Livingstone, 2018 y 2020; Marisela Vital Carrillo, 2017; Martín-Ruiz & González-Valenzuela, 2022; OCDE, 2023; Ripoll-Salceda, 2023; Rubí Román, 2024).

Por otro lado, el Cuestionario de Alfabetización Mediática revela que el GE mejora significativamente en la selección y evaluación de fuentes de información, así como en el uso crítico de herramientas tecnológicas. En particular, se observa un aumento en la preferencia por fuentes académicas confiables y una disminución en el uso de plataformas de baja calidad. El hecho de que el Grupo de Control no haya mostrado progresos relevantes entre el Pretest y el Posttest pone de relieve la importancia de las estrategias educativas formales para la mejora de las competencias críticas y mediáticas. Sin embargo, la falta de mejoras sustanciales en áreas como la evaluación crítica de la información en el GE, a pesar de la intervención, sugiere que las actividades pedagógicas deben ser rediseñadas para fomentar una mayor reflexión y análisis crítico en la navegación digital. La estabilidad de los resultados en este aspecto evidencia que los estudiantes, incluso después de la intervención, continúan enfrentando desafíos en la interpretación de mensajes complejos y en la discriminación de fuentes de información poco fiables. Además, el análisis de las respuestas del cuestionario AMI destaca una concepción errónea entre los estudiantes sobre el uso de aplicaciones y navegadores, lo que plantea interrogantes sobre la alfabetización digital de los jóvenes. Este hallazgo señala la necesidad de integrar en los currículos escolares una formación más estructurada sobre las funciones y riesgos de los entornos digitales, con el fin de preparar a los estudiantes para ser consumidores críticos y responsables de los medios (Buckingham, 2020; Durao et al. 2024; Enríquez, 2010;

García-Ruiz et al., 2018; Lozano, 2021; Scolari et al., 2020; Yzidi, 2018; Delgado-Ponce & Pérez Rodríguez, 2024; Pérez-Rodríguez et al., 2019). Esto refuerza la importancia de la alfabetización mediática en un contexto donde la exposición a información digital es constante y, en muchos casos, poco confiable (Aguaded, 2012; Aguaded et al., 2021; Consejo de Europa, 2018; Cubillán & Labarca, 2021; Ferrés, 2007; Ferrés et al., 2011; Ferrés & Piscitelli, 2012; Frau-Meigs, 2021; Gutiérrez y Tyner (2012); Livingstone, 2018; Núñez-Fernández et al., 2022; Pérez-Rodríguez et al., 2015; Pérez-Rodríguez et al. 2019; Pérez-Rodríguez, 2020; Pérez-Rodríguez et al. 2024; Scolari et al., 2020; Stoilova et al., 2021; Thornhill-Miller, 2023; Yzidi, 2018).

3. Desarrollo de la competencia comunicativa y mediática

La producción de podcasts demostró ser una herramienta efectiva para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de segundo medio. Los resultados cuantitativos y cualitativos coinciden en que los estudiantes del GE mostraron una mayor capacidad para estructurar ideas, argumentar y expresarse de manera clara y coherente. Esto se evidencia tanto en la mejora de su disponibilidad léxica como en su capacidad para producir guiones y podcasts de calidad. Asimismo, las notas de campo revelan que los estudiantes del GE muestran una mayor confianza en su capacidad para comunicarse y utilizar herramientas tecnológicas, y también indican que los estudiantes aprendieron a estructurar mejor sus ideas y a trabajar en equipo de manera más colaborativa. Este hallazgo es consistente con estudios que destacan el papel de las actividades prácticas en el desarrollo de la autonomía y la autoeficacia en el aprendizaje (Cassany, 2006; Cenoz, 2004; Gómez-López & Silas-Casillas, 2012; Martínez, 2022; Martín-Ruiz & González-Valenzuela, 2022; Rossi et al., 2006; Thornhill-Miller, 2023; Zimmerman, 2000). La producción de podcasts no solo fomenta habilidades técnicas, sino que también promueve la colaboración y el trabajo en equipo, aspectos clave para el desarrollo de competencias ciudadanas (García-García, 2023; García-Marín, 2018; García-Marín, 2020; Gómez-Barrio & Palma-Velásquez, 2020; Johansson, 2021; Méndiz-Rojas, 2022; Méndiz-Rojas & Di-Cintio, 2021; Méndiz-Rojas et al., 2024; Núñez Fernández et al. 2022).

4. Relación entre disponibilidad léxica y competencia lectora

Los resultados evidencian una correlación positiva entre la disponibilidad léxica y la competencia lectora. Los estudiantes del GE, que mejoran su repertorio léxico, también obtienen mejores resultados en la Prueba de Competencia Lectora. Además, las entrevistas con los docentes señalan que los estudiantes que participaron en la producción de podcasts

demuestran una mayor facilidad para comprender estructuras narrativas complejas y para identificar elementos discursivos en los textos analizados. Este hallazgo sugiere que un vocabulario más amplio y diverso facilita la comprensión de textos y la producción de contenido escrito. Este resultado es consistente con la teoría de que el vocabulario es un componente fundamental de la competencia lectora. Un repertorio léxico más amplio no solo permite una mejor comprensión de los textos, sino que también facilita la expresión de ideas de manera más precisa y elaborada (Borrero, 2008, Camps, 2003; Cepeda-Guerra et al., 2017a, Cassany, 2006 y 2024; Gómez-Devís et al., 2023; Gómez-López & Silas-Casillas, 2012; Livingstone, 2018 y 2020; Marisela Vital Carrillo, 2017; Martín-Ruiz & González-Valenzuela, 2022; OCDE, 2023; Ripoll-Salceda, 2023; Rubí Román, 2024; Sapir & Whorf, 2017).

5. Convergencias y divergencias en la competencia comunicativa y mediática

En términos de convergencias, tanto el GE como el GC mostraron una tendencia a valorar el diseño y la usabilidad en la evaluación de fuentes de información. Sin embargo, el GE demostró una mayor capacidad para evaluar críticamente el contenido, mientras que el GC se enfocó más en aspectos superficiales. Esta divergencia sugiere que la intervención fue clave para desarrollar una alfabetización mediática más profunda y reflexiva. Las notas de campo reflejan que los estudiantes del GE participaron más activamente en debates sobre información digital, mostrando una actitud más analítica en la evaluación de noticias falsas y discursos mediáticos. Por último, el GE mostró una mayor autonomía y pensamiento crítico en el uso de herramientas tecnológicas, mientras que el GC mantuvo hábitos más pasivos y menos reflexivos. Esto coincide con estudios que destacan la importancia de la educación mediática para fomentar un uso crítico y responsable de las tecnologías digitales.

3. Limitaciones

El desarrollo de este estudio ha evidenciado la complejidad inherente a la implementación de proyectos educativos en contextos escolares, destacando la necesidad de una planificación meticulosa y de la coordinación temprana con los actores institucionales implicados. La experiencia obtenida durante la investigación ha revelado que, para garantizar el éxito de una intervención educativa, es crucial iniciar con antelación suficiente las reuniones con los equipos directivos y docentes, y tener definidas de forma precisa todas las actividades según un cronograma que tenga en cuenta el calendario escolar con todas las suspensiones de las actividades ya establecidas. Esto permite no solo gestionar el tiempo de manera adecuada, sino también prever la posible sobrecarga de trabajo y su impacto en el programa académico

anual. En este sentido, la planificación temporal y la presentación formal de los proyectos al inicio del año escolar son etapas determinantes para la aprobación de iniciativas externas, ya que los tiempos institucionales limitan las oportunidades de acción una vez que se superan estas ventanas de tiempo. No obstante, incluso cuando un proyecto logra ser aprobado, no siempre se garantiza su desarrollo sin contratiempos. Este tipo de dificultades pone de manifiesto la vulnerabilidad de los proyectos externos frente a la dinámica interna de los centros educativos, lo cual puede generar retrasos significativos en la ejecución de la investigación. Por ejemplo, en el contexto chileno, las huelgas de los docentes, durante varias semanas seguidas, fueron determinantes, porque añadieron obstáculos adicionales que implicaron la reestructuración de los planes iniciales. Por lo tanto, resulta fundamental tener la capacidad de anticipar y gestionar imprevistos para garantizar el éxito de este tipo de investigación.

Otro aspecto al cual es necesario poner atención es el riesgo de carencia de recursos digitales adecuados para trabajar en el aula o en los laboratorios, ya que puede dificultar la realización de actividades que requieren el uso exclusivo de herramientas digitales. Esto puede limitar el alcance de la intervención, especialmente en aquellas fases que dependen de recursos multimedia para promover competencias específicas. Además, cuando se trabaja en un ambiente natural, siempre hay que considerar que, aunque se dispone de las herramientas necesarias, su uso no está exento de problemas técnicos recurrentes como fallos en el software, incompatibilidad con los dispositivos disponibles y la falta de capacitación del personal docente para manejarlas de manera eficiente. Estas dificultades pueden afectar la fluidez de las actividades y generar retrasos en el cronograma de trabajo.

Durante la investigación, surgieron obstáculos imprevistos que influyeron en el desarrollo de las actividades planificadas. Uno de los más significativos fue la imposibilidad de asignar tareas fuera del aula, debido a las directrices del instituto, lo que limitó las oportunidades para reforzar y consolidar los aprendizajes. A esto se sumaron diversas carencias en aspectos fundamentales de la educación básica, como la disciplina, la puntualidad, el compromiso, la motivación y el respeto hacia el profesorado. Estas actitudes, combinadas con problemas como la dependencia excesiva del teléfono móvil y comportamientos inapropiados dentro del entorno escolar, dificultaron la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje. En este sentido, la presencia más constante de los profesores curriculares y ciertas estrategias de mitigación que fortalezcan el clima de aula, como detallado en los resultados, pueden limitar los inconvenientes. En fin, otro aspecto relevante fue la carencia de habilidades

básicas para manejar herramientas digitales, lo que limitó su participación activa en las actividades propuestas. Esta falta de competencias generó la necesidad de destinar más tiempo a la formación inicial en el uso de tecnologías.

Por otra parte, se identificaron deficiencias en las habilidades necesarias para utilizar herramientas digitales, lo que restringió la participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas. Esta brecha tecnológica obligó a dedicar un tiempo adicional a la formación inicial en el manejo de las tecnologías, desviando parte de los esfuerzos previstos hacia la adquisición de competencias básicas. En conjunto, estos factores representaron desafíos significativos para la implementación eficaz del proyecto, afectando tanto el ritmo como la profundidad del aprendizaje.

Otro factor sumamente importante es crear las condiciones para minimizar cualquier variable externa que pueda afectar los resultados del Grupo de Control, entre estas, no divulgar ninguna información sobre el proyecto.

Por último, cabe señalar la importancia de disponer de instrumentos específicos y actualizados para la medición de la competencia mediática en estudiantes de 15 años, ya que el contexto mediático está en constante cambio. Este aspecto resalta la necesidad de continuar desarrollando y actualizando instrumentos ágiles que permitan evaluar de manera siempre precisa la competencia mediática de los estudiantes, especialmente en una etapa educativa tan crucial como la de la escuela secundaria.

En última instancia, teniendo en cuenta las diversas limitaciones identificadas a lo largo del estudio, resulta fundamental establecer un cronograma amplio y detallado que contemple márgenes adecuados para gestionar posibles imprevistos. Esta planificación debe ser particularmente meticulosa cuando las actividades se desarrollen en un entorno natural, como el de un instituto de secundaria. Este tipo de ambiente presenta particularidades que requieren atención específica, tales como la dinámica propia de adolescentes, la disponibilidad de recursos escolares, las interrupciones habituales del calendario académico, y las posibles incidencias relacionadas con la infraestructura o la logística. Un cronograma diseñado con márgenes generosos no solo permitirá abordar estas eventualidades, sino también garantizar que las actividades educativas se desarrollen de manera eficiente, promoviendo un equilibrio entre la planificación pedagógica y la capacidad de adaptación a las circunstancias propias de este entorno educativo.

Por último, otra limitación de este estudio fue el índice de ausencias de los estudiantes durante el desarrollo de la investigación. Aunque no afectó de manera significativa, la ausencia ocasional de los participantes podría influir en la consistencia de los datos y en su participación continua en las actividades de intervención y evaluación. En casos graves, esto podría generar variaciones en los resultados, ya que los estudiantes ausentes podrían haber tenido experiencia de aprendizaje diferente a aquellos que asistieron de forma regular. Este factor debe considerarse al interpretar los hallazgos y constituye una oportunidad de mejora para futuras investigaciones, en las cuales se podrían explorar estrategias para minimizar este tipo de interrupciones.

4. Prospectiva de investigación (recomendaciones)

A partir de los resultados obtenidos, futuras investigaciones deberían centrarse en el diseño y aplicación de intervenciones más específicas y prolongadas en el tiempo, que incluyan actividades tanto dentro como fuera del aula para consolidar la competencia comunicativa y mediática de los estudiantes. Asimismo, se recomienda ampliar la muestra de estudio para poder incluir a estudiantes de distintos niveles educativos y contextos socioculturales, lo que permitiría analizar las variaciones en el impacto de las intervenciones según las características del entorno.

Es imperativo desarrollar y validar nuevos instrumentos que permitan una evaluación más exhaustiva de la competencia mediática en un contexto tecnológico que evoluciona rápidamente, incluyendo dimensiones como el pensamiento crítico aplicado a la interacción digital, el manejo ético de la información (detección de desinformación y fake news), derecho de los menores, privacidad, seguridad digital, inteligencia artificial, ciudadanía activa y participativa.

Por otro lado, para futuras investigaciones, sería beneficioso analizar más a fondo cómo los estudiantes conceptualizan las distintas categorías de aprendizaje (autodidacta, compañeros, cursos, etc.) y explorar los factores que influyen en la percepción de formación, tanto en contextos formales como informales. Asimismo, otro aspecto importante que considerar para el futuro es la débil percepción del riesgo de vulnerabilidad de los datos que surge entre los encuestados, porque sugiere una subestimación de las amenazas digitales. Para finalizar, según los resultados obtenidos, aparece imprescindible la necesidad de rediseñar o reforzar los programas educativos para fomentar una mayor conciencia cívica y compromiso

político entre los jóvenes, especialmente en un mundo donde el activismo y el debate político se desarrollan cada vez más en plataformas digitales.

5. Implicaciones prácticas

Los hallazgos de este estudio tienen importantes implicaciones para el diseño de políticas educativas. Es crucial que las instituciones educativas reconsideren la educomunicación como una estrategia comunicativa y transversal en todos los niveles escolares, especialmente en la etapa secundaria, durante la cual los estudiantes están en mayor contacto con medios digitales y redes sociales. Además, las estrategias pedagógicas deben enfocarse en fomentar la autonomía crítica de los estudiantes, proporcionándoles herramientas no solo para consumir información, sino también para evaluarla, interpretarla y utilizarla de manera ética y responsable. Finalmente, la implementación de programas educativos más inclusivos que consideren las necesidades de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos diversos es fundamental para reducir las brechas en el acceso y desarrollo de competencias. Esto contribuirá a una formación más equitativa y ajustada a las demandas del mundo digital actual, potenciando el desarrollo integral de los estudiantes y su preparación para la vida adulta.

La producción de podcasts se presenta como una herramienta efectiva para fomentar el desarrollo de competencias clave en el siglo XXI, como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la colaboración. Además, este estudio aporta evidencia empírica que respalda la integración de actividades prácticas y creativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos donde la exposición a medios digitales es constante.

Desde una perspectiva teórica, esta investigación contribuye a la literatura sobre alfabetización mediática y educación ciudadana, destacando la importancia de abordar estas competencias de manera integrada y práctica. Los hallazgos sugieren que la producción de contenido mediático no solo mejora habilidades técnicas, sino que también fomenta una conciencia crítica y una participación activa en la sociedad digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addabbo, M., Longhi, E., Marchis, I. C., Tagliabue, P., & Turati, C. (2018). Dynamic facial expressions of emotions are discriminated at birth. *PLoS ONE*, 13(3), 1-11. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193868>
- Aguaded, J.I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 21(42), 7-8. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a1>
- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L.M. (Eds.) (2018). *Competencias mediáticas en medios digitales emergentes*. Comunicación Social.
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D., & Delgado-Ponce, A. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática: MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Ediciones Octaedro.
- Agasvivas, J., Carreiras, M., Brysbaert, M., Keuleers, E., & Duñabeitia, J. A. (2020). How do Spanish speakers read words? Insights from a crowdsourced lexical decision megastudy. *Behavior Research Methods*, 52, 1867–1882. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01357-9>
- Agasvivas, J.A., Carreiras, M., Brysbaert, M., Mander, P., Keuleers, E., & Duñabeitia, J. A. (2018). SPALEX: a Spanish lexical decision database from a massive online data collection. *Frontiers in Psychology*, 9, 02156. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02156>
- Alameda, J.R., & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Alba-Ovalle, O. (1996). Disponibilidad léxica en el español dominicano: aspectos sociolingüísticos, en Arjona Iglesias, M., López Chávez, J. et al. (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de la ALFAL*, 742–749. UNAM.
- Almendinger, K., Torbjørnsen, A., Sparboe-Nilsen, B., Kvarme, L.G., & Šaltytė Benth, J. (2021). Small Group Student-Produced Podcasts Were Favoured as Assignment Tool for Large-Scale Interprofessional Learning: An Exploratory Study Among Health, Social

- Care, and Teacher Education Program. *Frontiers in Education*, 6:622716. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.622716>
- Amenta, S., de Varda, A.G., Mandera, P., Keuleers, E., Brysbaert, M., & Marelli, M. (2024). The Italian Crowdsourcing Project: Visual word recognition times for 130,495 Italian words. *Behav Res* 57, 26. <https://doi.org/10.3758/s13428-024-02548-4>
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Arnau, J. (1995c). Estructura formal del diseño de investigación. En J. Arnau (Ed.), *Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento*. Limusa.
- Arnau, J. (1997). *Diseños de investigación aplicados en esquemas*. Publicacions Universitat de Barcelona.
- Ato, M., Rabadán-Anta, R., & Galindo-Garre, F. (1999). Dos enfoques analíticos del diseño con grupo control no equivalente para variables dependientes categóricas *Psicothema*, 11(3), 663-678. <https://shorturl.at/x8CNx>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avalle, M., Di-Marco, N., Etta, G., Sangiorgio, E., Alipour, S., Bonetti, A., Alvisi, L., Scala, A., Baronchelli, A., Cinelli, M., & Quattrocioni, W. (2024). Persistent interaction patterns across social media platforms and over time. *Nature*, 628(8008), 582–589. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07229-y>
- Ayala, S., & Marotias, A. (2024). De tecnologías digitales y usos. Un recorrido por los desafíos actuales. *InMediaciones de la Comunicación*, 19(1), 17-24. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3702>
- Bach, C., & Costa-Carreras, J. (2020). Las conversaciones de whatsapp ¿Un nuevo género entre lo oral y lo escrito? *Revista Signos: estudios de lingüística*, 53(104), 568-591. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300568>

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bandler, R., & Grinder, J. (1981). *La struttura della magia*. Astrolabio Ubaldini.
- Baralo, M. (2000). La construcción del lexicon en español/le: transferencia y construcción creativa. En actas del XI Congreso Internacional ASELE. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, (165-174). Zaragoza. <https://bit.ly/2T6Ztli>
- Baron, N. S. (2008). *Always On: language in an online and mobile world*. Oxford University Press.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>
- Bassi, M., Negri, L., Delle Fave, A., & Accardi, R. (2021). The relationship between post-traumatic stress and positive mental health symptoms among health workers during COVID-19 pandemic in Lombardy, Italy. *Journal of Affective Disorders*, (280, part B, 1-6). <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.065>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FOND1 - Fondo de Cultura Económica.
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (1983). Learning Words Well: A program to enhance vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 36(7), 622-625. <https://bit.ly/3MEfNlw>
- Beck, U. (1998). *Sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2007). Increasing young lowincome children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3). <https://doi.org/10.1086/511706>
- Beltrán, M. (1991). *Sociedad y lenguaje una lectura sociológica de Saussure y Chomsky*. Fundación Banco Exterior.

- Beltrán-Villalva, M. (2011). Conocimiento de la realidad y transformación social. *Papers: revista de sociología*, 97(2), 291-310. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.218>
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95–110. <https://bit.ly/3AgSjhE>
- Bernández, E. (2003). El texto en el proceso comunicativo. *Revista de Investigación Lingüística*, 6(2), 7-28. <https://revistas.um.es/ril/article/view/5771>
- Bernárdez-Sanchís, E. (1990). Las macroestructuras textuales como objeto del estudio lingüístico. *Actas de las primeras jornadas de lengua y literatura inglesa y norteamericana*, 107-119.
- Bernárdez-Sanchís, E. (2006). Cómo mirar una parte del mundo. El vocabulario del cuerpo en una lengua amerindia. *Caplletra: revista internacional de filología*, 40, 29-51
- Berritzegune, N. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Educación secundaria.
- Bono-Cabré, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/4hVlSJ4>
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Routledge.
- Borrero, L. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Norma.
- Bors, M., & Ignat, A. (2019). Facebookland: The bizarro-linguistic world. *Alea: Estudios Neolatinos*, 21(3), 211-226. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/2019213211226>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. TAURUS.
- Bråten, I., Strømsø, H., & Britt, M. (2009). Trust matters: examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across Multiple. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 6-28. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.1.1>
- Britt, M., Rouet, J., & Durik, A. (2017). *Literacy beyond Text Comprehension*. Routledge.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid

- review of the evidence. *Lancet*, 395, 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brown, J., Collins, A., & Durguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 12(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. C.U.P
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *American Educational Research Association (AERA)*. <https://doi.org/10.2307/1170476>
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., Castro-Zubizarreta, A., & Havráňková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation. Archives*, 26, 1-17. <https://doi.org/10.7203/realia.26.15936>
- Calderón, V. R. (2012). La comprensión de la educación multimodal dentro de un contexto de modelo de interacciones de aprendizaje disponible en entornos de aprendizaje personal, institucional y en redes digitales, in “*Hermenéutica, Retórica y Educación. Memorias de la Primera Jornada*”, (84-104). Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. De la Vega Editores
- Calvino, I. (1994). *Da Eremita a Parigi. Pagine autobiografiche*. Palomar-Mondadori.
- Camps, A., & Zayas, F. (1993). *El texto y la lectura: didáctica de la comprensión y la producción de textos*. Paidós.

- Camps, A. (1994). *El discurso de la escuela: lectura y escritura en el aula*. Morata.
- Camps A., Guasch, O., Milián, M., & Ribas, T. (2000). *Actividad metalingüística: La relación entre escritura y aprendizaje de la escritura*, en Anna Camps y Marta Milián (Coords.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://bit.ly/4f4veBn>
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (2-14). Longman.
- Cantos-Gómez, P., & Sánchez-Pérez, A. (2011). El inglés y el español desde una perspectiva cuantitativa y distributiva equivalencias y contrastes. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, 19, 15-44. http://dx.doi.org/10.5209/rev_EIUC.2011.v19.36242
- Cardenal, E. (2009). Teoría del Lenguaje. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 708, 29-35.
- Carr, N. (2008, julio/agosto). Is Google making us stupid? *The Atlantic*. <https://bit.ly/3irn5LT>
- Carr, N. (2010). *Superficiales, ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Carver, R. (1997). *Il mestiere di scrivere. Esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa*. Einaudi.
- Casero-Ripollés, A. (2012). Beyond newspapers: News consumption among young people in the digital era. *Comunicar*, 39, 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso*, 6(2), 97–103. <https://bit.ly/3XAVXxG>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2024). Lectura y escritura multimodal: usos y funciones. *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*, 1(14), 11-25. <https://bit.ly/3QUsqLD>

- Castells, M. (2005). *La era de la información. Vol. I. La sociedad red*. Alianza Editorial.
- Castro-Miranda, G., Parra, J., & Calzadilla, G. (2018). The communication like competition of address in education. A look from of the process of teaching learning of them ICT. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, 6(11), 48–54. <https://doi.org/10.36825/RITI.06.11.08>
- CELEX. (2004). Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa — Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. *Diario Oficial*, C104, 1-19. <https://bit.ly/44OxAAS>
- CELEX. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394, 10-18. <https://bit.ly/4o7m2QI>
- Cenoz, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa*, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, (449-465). SGEL.
- Cepeda-Guerra, M., Granada, M., & Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y lingüística*, 30, 166-181. Universidad Silva Henríquez.
- Cepeda-Guerra, M., Cárdenas M., Á., Carrasco B., M., Castillo M., N., Florez J., J., González R., C., & Oróstica D., M. (2017a). Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora, en un contexto de educación técnico profesional rural. *Sophia Austral*, 18, 81-93.
- Cepeda-Guerra, E., Granada, M., & Pomés, M. (2017b). Índices de disponibilidad léxica en alumnos en alumnos de prekínder en un contexto rural de la comuna de Maule, Chile. *Interpretextos*, 18, 183-199. <https://bit.ly/3VrZC0l>
- Cepeda-Guerra, M., González-Hernández, P., Ovale Ahumada, C., & Soto Guerra, F. (2023). Disponibilidad léxica en alumnos de primer año de periodismo en centros de interés relacionados con comunicación y TIC. *Interpretextos*, 29, 135-152. <https://bit.ly/3J3689S>

- Céspedes-Ventura, R. (2017). Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 295-297. <https://bit.ly/3c1VRCJ>
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. *Nuevo mundo, mundos nuevos*, 10 <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.58621>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. South End Press.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N., & Gallego, Ángel J. (2020). La facultad humana del lenguaje. Un objeto biológico, una ventana hacia la mente y un puente entre disciplinas. *Revista Española De Lingüística*, 50(1), 7-34. <http://dx.doi.org/10.31810/RSEL.50.1.1>.
- Cialdini, R. (2008). *Influence: Science and Practice*. Allyn and Bacon.
- Cialdini, R. (2018). *Pre-Suasion: A Revolutionary Way to Influence and Persuade*. Simon & Schuster.
- Civila de Dios, S., Romero-Rodríguez, L. M., & Aguaded, I. 2020. El lenguaje como creador de realidades y opinión pública: análisis crítico a la luz del actual ecosistema mediático. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 67, 139-157. <https://doi.org/10.17141/iconos.67.2020.3942>
- Coll, C. (1990). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo*, en C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educador.

- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://shorturl.at/Bbim2>
- Consejo de la Unión Europea. (2016). Conclusiones del Consejo de 30 de mayo de 2016, sobre el desarrollo de la alfabetización mediática y el pensamiento crítico a través de la educación y la formación. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://bit.ly/35VT4Qb>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial*, C 189, 1–13. <https://shorturl.at/XyxVO>
- Cook, T.D., & Campbell, D.T. (1976). The design and conduct of quasiexperiments and true experiments in field settings. En M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Skokie, IL: Rand McNally
- Cook, T.D., & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Rand McNally.
- Cook, T.D., & Campbell, D.T. (1986). The causal assumptions of quasiexperimental practice. *Synthese*, 68, 141-180.
- Cook, T.D., Campbell, D.T., & Peracchio, L. (1990). Quasi experimentation. En M.D. Dunnette y L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Consulting Psychologist Press.
- Corey L. M. Keyes. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Cornella, A. (2004). *Infoxicación. Buscando un orden en la información*. Infonomia. <https://bit.ly/3ctNWDs>
- Cosenza, G. (2012, junio, 12). Analfabetismo emotivo, ovvero: che cos'è una passione? *Dis.am.biguando*. <https://bit.ly/3ggqZ7L>

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson
- Creswell, J. W., & Creswell, J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Cubillán, V., & Labarca, R. (2021). La enseñanza desde la educación multimodal: ¿Cómo propiciar el intercambio de saberes? *Revista Movimiento Pedagógico*, 62, 36-46. <https://bit.ly/4eheKnc>
- Davis, C. J. (2005). N-Watch: A program for deriving neighborhood size and other psycholinguistic statistics. *Behavior Research Methods*, 37(1), 65–70. <https://doi.org/10.3758/BF03206399>
- Davis, C. J., & Perea, M. (2005). BuscaPalabras: A program for deriving orthographic and phonological neighborhood statistics and other psycholinguistic indices in Spanish. *Behavior Research Methods*, 37(4), 665–671. <https://doi.org/10.3758/BF03192738>
- D'Agostino, E. (1998). Il lessico di frequenza dell'italiano parlato e la didattica dell'italiano. *Quaderns d'Italia*, (3), 9-28. <https://bit.ly/2TAdoAj>
- Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 351, 1413-1420. <http://doi.org/10.1098/rstb.1996.0125>
- De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. Harper & Row.
- De Deyne, S., Navarro, D.J., Perfors, A., Brysbaert, M., & Storms, G. (2019). “Small World of Words” English word association norms for over 12.000 cue words. *Behavior Research Methods*, 51, 987-1006. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1115-7>
- De Frutos Torres, B., & Pastor Rodríguez, A. (2021). *¿Seguimos confiando en las Redes Sociales? Un estudio sobre la valoración de las Redes y su publicidad*. En J. Sierra Sánchez y A. Barrientos Báez (Eds.), *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital*, (1159-1176). McGraw Hill.
- De Mauro, T. (2002). *Prima lezione sul linguaggio*. Laterza.

- De Mauro, T. (2007). *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (2010). Un'identità non immaginaria. En *I quaderni speciali di Limes* - "Lingua è potere", 3, (15-19).
- De Mauro, T. (2019). *Il valore delle parole*. Treccani.
- Delgado-Ponce, A. (2015). *La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida: evaluación de la competencia mediática en adolescentes* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Archivo digital. <https://bit.ly/34Xra2m>
- Delgado-Ponce, A., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2024). *La brújula mediática. Propuesta de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de la AMI en Secundaria*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw Hill.
- Di-Marco, N., Loru, E., Bonetti, A., Serra, A. O. G., Cinelli, M., & Quattrociocchi W. (2024). Patterns of linguistic simplification on social media platforms over time. *PNAS*, 121(50). <https://doi.org/10.1073/pnas.2412105121>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, (23-60). Mc Graw Hill.
- Díaz-Larralde, D. (2017). En torno al lenguaje, una sugerencia del poeta Rafael Cadenas para la educación. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 8(2). <https://doi.org/10.15517/h.v7i2.29585>
- Dick, B. (2001). Action research: action and research. *Paper 40*. <https://bit.ly/40q4uWA>
- Di Marco, N., Loru, E., Bonetti, A., Serra, A. G. O., Cinelli, M., & Quattrociocchi, W. (2024). Patterns of linguistic simplification on social media platforms over time. *PNAS*, 121(50). <https://doi.org/10.1073/pnas.2412105121>

- Domeniconi, C., & Gràcia, M. (2018). Effects of a family-focused intervention model to promote the development of children's oral language. *Revista de Investigacion en Logopedia*, 8(2), 165-181. <https://doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Dottori, A. O. (2020). Bourdieu y la “magia” del lenguaje. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(4), 749-775. <https://bit.ly/3cn8wVJ>
- Doubront, L., Doubront, M., & Gómez, A. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación social para la producción de teorías científicas. *Correspondencias y Análisis*, (13), 127-152. <https://doi.org/10.24265/cian.2021.n13.05>
- Duchon, A., Perea, M., Sebastián-Gallés, N., Martí, M. A., & Carreiras, M. F. (2013). EsPal: One-stop shopping for Spanish word properties. *Behav Res*, 45, 1246–1258. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0326-1>
- Durao, M., Etchezahar, E. D., Gómez-Yepes, T., & Muller, M. E. (2024). *Hiperconectados: Los desafíos psicológicos de la era digital*. TechPsyLab.
- Echeverría, M. S., Urzúa, P., & Figueroa, I. (2005). *Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica*. Universidad de Concepción.
- Eckert, P. (2019). The individual in the semiotic landscape. *Glossa: a journal of general linguistics* 4(1). <https://doi.org/10.5334/gjgl.640>
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e Integrados*. Lumen.
- Ellis, J. (2000). *Seeing Things: Television in the Age of Uncertainty*. I.B.Tauris
- Enriquez, C. (Marzo de 2010). *Adolescentes y Lectura*. <https://bit.ly/3DBuFAr>
- Erickson, E. H. (1968). *Identidad y ciclo vital*. Paidós.
- Escudero-Sánchez, R.; Santos-Díaz, I. C., & Trigo-Ibáñez, E. (2024). Repercusión del interés por la lectura en la competencia léxica en español y en lengua extranjera en Educación Primaria. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36, 205-227. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.205-227>
- Espe-Sherwindt, M., & Serrano, A. M. (2016). It takes two: The role of family-centered practices in communication intervention. *Revista De Logopedia, Foniatria Y Audiologia*, 36(4), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.07.006>

- Fals-Borda, O., Demo, P., Mariño, G., Cendales, L., & Bosco-Pinto, J. (1998): Investigación acción participativa. Aportes y desafíos. Dimensión educativa. *Aportes*, 20. <https://bit.ly/4fc0WvC>
- Fajardo-Aguirre, A. (1991). Los vocabularios básicos. En Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*, (215-222). Universidad de Málaga (UMA), Málaga. <https://bit.ly/3z88P0A>
- Feldman-Barrett, L. (2017). *How Emotions are Made: The Secret Life of the Brain*. Pan Macmillan.
- Ferreira, V., & Godinho H. (1998). *O Espaço do Invisível V: Ensaios*. [El espacio de lo invisible V: Ensayos]. Bertrand Editora.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores *Comunicar*, 15(29), 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded-Gómez, J. I., Fernández-Cavia, J., Figueras-Maz, M. [et al.]. (2011). *Competencia mediática: investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática. Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freccero, C. (2019). *Fata e strega. Conversazioni su televisione e società*. EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Feijoó-Fernández, B., Sádaba-Chalezquer, C., & Bugueño-Ipinza, S. (2020). Anuncios entre vídeos, juegos y fotos. Impacto publicitario que recibe el menor a través del teléfono móvil. *El profesional de la información (EPI)*, 29(6), e290630. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.30>
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. SAGE.

- Figueroa-Sepúlveda, S., & Gallego-Ortega, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 54(106). <http://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, p. 31-50. Erlbaum.
- Frau-Meigs, D. (2021). Addressing the Risks of Harms Caused by Disinformation. [Abordar los riesgos de daños causados por la desinformación]. *Handbook of Communication Rights, Law, and Ethics*, 135-146. <https://doi.org/10.1002/9781119719564.ch11>
- Fumagalli, J., Sanchez, M., Elina, O., Paz, M., Giussani, S. Y., Cita, L., & Paz, M. (2019). Cuenta palabras: Diccionario de frecuencia léxica infantil para el español rioplatense. En Actas del 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas. *Humanidades entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de San Martín. <https://bit.ly/3x3UrEu>
- Galimberti, U. (2019). *I miti del nostro tempo*. Feltrinelli.
- García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción: Qualitative Research from the Action Research Method. *Revista De Artes Y Humanidades UNICA*, 24(51), 196–210. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10048464>
- García-García, A. (2023). *El uso del podcast para el desarrollo de la comprensión y la expresión oral en inglés*. TFM. Universitat Oberta de Catalunya. <https://shorturl.at/nBL36>
- García-García, M. A., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/>
- García-Marín, D. (2018). La radio en pijama. Origen, evolución y ecosistema del podcasting español. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* (25), 181-196. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63723>

- García-Marín, D. (2020). Mapping the factors that determine engagement in podcasting: design from the users and podcasters' experience. *Communication y Society*, 33(2), 49-63. <https://doi.org/10.15581/003.33.2.49-63>
- García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M. A., & Torres, A. (2018). *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences*. Basic Books.
- Gisotti, R. (2005). *La favola di Auditel*. [La fábula de Auditel]. Nutrimenti.
- Gobierno de España. (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. <https://bit.ly/3LYJe31>
- Gobierno de España. (2022). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. <https://bit.ly/3lV1Q9t>
- Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <http://bit.ly/3M4AYi4>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam Books.
- Gómez-Barrio, F. V., & Palma-Velásquez, E. 2020. El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 78, 237-251. <https://shorturl.at/iXCnw>
- Gómez-Devís M. B., Cepeda Guerra M. y Herranz-Llácer C. V. (2023). Léxico disponible y redes asociativas de escolares de seis años. La configuración del lexicón en las etapas iniciales de adquisición. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 215-227. <https://doi.org/10.5209/clac.81903>

- Gómez-López, L. F., & Silas-Casillas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 133-152. <https://bit.ly/4iBQUoH>
- Gonzalez-Bailon, S., Lazer, D., Barberá, P., et al. (2023). Asymmetric ideological segregation in exposure to political news on facebook. *Science*, 381, 392–398. <https://doi.org/10.1126/science.ade7138>
- Goodman, K. S. (1995). *Reading: A cognitive theory of human processing*. Routledge.
- Grant, A. (2021). *Think Again: The Power of Knowing What You Don't Know*. [Piénsalo de nuevo: el poder de saber lo que no sabes]. Penguin.
- Grant, A. (2021, 3 de diciembre). There's a name for the blah you're feeling: it's called Languishing. [Hay un nombre para el bla que estás sintiendo: se llama Languidecer]. *The New York Times*. <https://nyti.ms/3GeBrrp>
- Guess, A. M., Malhotra, N., Pan, J. et al. (2023 a). How do social media feed algorithms affect attitudes and behavior in an election campaign? *Science* 381, 398-404. <https://doi.org/10.1126/science.abp9364>
- Guess, A. M., Malhotra, N., Pan, J. et al. (2023 b). Reshares on social media amplify political news but do not detectably affect beliefs or opinions. *Science*, 381, 404–408. <https://doi.org/10.1126/science.add8424>
- Gumperz, J., & Levinson, S. (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. [Repensar la relatividad lingüística]. Cambridge University Press.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Haddon, L., Livingstone, S., Mascheroni, G., Stoilova, M., Cino, D., & Doyle, M. (2020). *Antecedents and Consequences of Digital Skills*. The 21th Annual Conference of the Association of Internet Researchers. <http://spir.aoir.org>
- Hauck, M. (2005). *Metacognitive knowledge, metacognitive strategies, and CALL*. In J. L. Egbert & G. M. Petrie (Eds.), *CALL research perspectives*, 65–86. Lawrence Erlbaum.

- Hedrick, T. E., Bickman, L., & Rog, D. J. (1993). *Applied research design. A practical guide*. SAGE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed.)*. McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hernández-Torres, C., & Hernández-Abenza, L.M. (2014). La competencia lingüística como eje clave para el aprendizaje de las ciencias en educación primaria aplicación al caso de mezclas cotidianas. *Educación Química*, 25(1), 176-182. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70556-7](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70556-7)
- Herring, S. C., & Dainas, A. R. (2020). Gender and Age Influences on Interpretation of Emoji Functions. *ACM Trans. Soc. Comput.* 3(10), 1-26. <https://doi.org/10.1145/3375629>
- Heupe, C. (1977). *Grund-und Aufbauwortschatz*. Klett/Balmer.
- Hiser, J., & Koenigs, M. (2018). The multifaceted role of the ventromedial prefrontal cortex in emotion, decision making, social cognition, and psychopathology. *Biological psychiatry*, 83(8), 638-647. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2017.10.030>
- Hoff, E., Højen, A., & Bleses, D. (2022). *Language Development Individual Differences in a Social Context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643719.003>
- Huamán, J., Treviños, L., & Medina, W. (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1462>
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, pp. 269-285. Penguin Books.

- Ibáñez-López, F. J., Ponce-Gea, A. I., Pedreño-Plana, M., & Sánchez-Martín, M. (2023). Basic survival manual for descriptive statistical analysis. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 118- 125. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9134>
- INEE (2019). *Pisa 2018. Competencia global. Informe español. Vol. III*. <https://bit.ly/3z59AHv>
- INEE (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Vol. I*. <https://bit.ly/3zfa66b>
- INEE (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España. Vol. IV*. <https://bit.ly/2SYb1Hk>
- INVALSI (2019). *Presentazione dei risultati italiani dell'indagine internazionale PISA 2018*. <https://bit.ly/3pqnfEC>
- INVALSI (2019). *Rapporto Nazionale e Sintesi dei risultati PISA 2018*. <https://bit.ly/34TfWfi>
- James, W. (2000). *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Alianza
- Jaspal, R. (2009). *Language and identity: A psychosocial approach*. Psych-Tal
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Iberica
- Jhangiani, R. S., Chiang, I. A., Cuttler, C., & Leighton, D. C. (2024). *Research Methods in Psychology*. LibreText.
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M., & Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: influencia del nivel socioeducativo moderno. *Comunicar*, 64, 21-28. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-02>
- Johansson, C. (2021). YouTube podcasting, the new orality, and diversity of thought: intermediality, media history, and communication theory as methodological approaches. En S. Petersson (Ed.), *Digital human sciences: new objects-new approaches*, (253-284). Stockholm University Press
- Juilland, A., & Chang-Rodríguez, E. (1964). *Frequency Dictionary of Spanish Words*. Mouton
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Penguin Books

- Kardefelt-Winther, D., Twesigye, R., Zlámál, R., Saeed, M., Smahel, D., Stoilova, M., & Livingstone, S. (2020). Digital Connectivity during COVID-19. Access to Vital Information for Every Child. *Innocenti Research Briefs*, 12. <https://doi.org/10.18356/aeee54a5-en>
- Kari, N., & Curós, J. (2022). The need for a scientific research paradigm understanding and clarification in Algerian Architecture Departments. *Civil Engineering and Architecture*, 10(7), 3290–3301. <https://doi.org/10.13189/cea.2022.100737>
- Keltner, D., Sauter, D., Tracy, J., & Cowen, A. (2019). Emotional Expression: Advances in Basic Emotion Theory. *Journal of Nonverbal*, 43, 133-160. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00293-3>
- Kelly, L., & Cordeiro, M. (2020). Three principles of pragmatism for research on organizational processes. *Methodological Innovations*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/2059799120937242>
- Keyes, C., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2011). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health* 100, 12, 2366-2371. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245>
- Kenny, D.A. (1975a). A quasi-experimental approach to assessing treatment effects in the nonequivalent control group design. *Psychological Bulletin*, 82, 345-362.
- Kenny, D.A. (1979). *Correlation and causality*. John Wiley
- Klam, W. K. (2007). Tapping ESL learners' problems and strategies in oral communication tasks: Insights from stimulated recall. *Prospect*, 22, 56–71. <https://bit.ly/40wwyF6>
- Kross, E., Verduyn, P., Sheppes, G., Costello, C. K., Jonides, J., & Ybarra, O. (2021). Social media and well-being: Pitfalls, progress, and next steps. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(1), 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.10.005>
- La Orden-Tovar, C. (25/10/2020). Experto alerta de empobrecimiento del lenguaje por los medios de comunicación. *Lavanguardia.com*. <https://bit.ly/3HeI178>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago University Press

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ
- Lillejord, S., & Børte, K. (2018). *Learning and teaching with technology in higher education - a systematic review*. Knowledge Centre for Education
- Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Front. Psychol.* 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Anagrama
- Livingstone, S., & Das, R. (2010). Polis Media and Family Series. *POLIS*, London School of Economics and Political Science
- Livingstone, S. (2018). Audiences in an age of datafication: critical questions for media research. *Television and New Media.*, 20. <https://doi.org/10.1177/1527476418811118>
- Livingstone, S. (2020, 13 de octubre). *What does good look like for play in a digital world?* Digital Futures Commission. <https://eprints.lse.ac.uk/119604/>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Stoilova, M., Haddon, L., & Cino, D. (2021). *Antecedents and consequences of digital skills*. In Electronic Abstract Book - 8th ECREA 2021 - European Communication Research and Education Association 2021 “Communication and trust: building safe, sustainable and promising futures”.
- Llorent V.J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*. Vol.32, Issue 1, 47-53. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>
- López-Gómez, E. J., Cruz-Camacho, L., & Garcés-Pérez, M. (2019). Los vicios léxico-sintácticos en la comunicación científica: incidencia en la imagen lingüística de los profesionales. *Edumecentro*, 205-212. <https://shorturl.at/8i7Hl>
- López-Chávez, J., & Strassburger-Frías, C. (1987). *Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. En Presente y perspectiva de la lingüística computacional en México*. Actas del IV

Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (91-111). México: Universidad Nacional Autónoma de México

López-Chávez, J., & Strassburger-Frías, C. (1991). *Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual*. En H. López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna* (91-112). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

Lozano, E. (2021). Evaluación del aprendizaje a través de la multimodalidad educativa. Estudio de caso: Grupo de Contabilidad Administrativa. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41423>

Lucangeli, D. (2021). SOS joy wanted. *Psychiatria Danubina*, 33(11), 42-43. <https://hrcak.srce.hr/file/391833>

Luzón, J.M., & Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(2), 63-92. <https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2077>

Manrique-Sabogal, W. (2010, noviembre 27). Lo que hay que saber del español. *El País*. https://elpais.com/diario/2010/11/27/babelia/1290820336_850215.html

Martín-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M.G. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 38(2), 251–258. <https://doi.org/10.6018/analesps.419111>

Martínez, N. (2022). Multimodalidad en el marco de la adaptabilidad de los procesos educativos universitarios. *Scientiarium*, (3). <https://bit.ly/3AmYinI>

Martínez, P., Ballester, J., & Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>

- Martínez-Lara, J. A. (2021). Incidencia de los años de escolaridad y cantidad de lectura en el léxico disponible de un grupo de estudiantes universitarios del área de pedagogía. *Boletín De Filología*, 56(2), 519-548. <https://bit.ly/3DgebxP>
- Marx, K., & Engels, F. (1997). *Manifiesto del Partido Comunista*. <https://bit.ly/34Tg0vy>
- Masrai, A., & Milton, J. (2021). Vocabulary knowledge and academic achievement revisited: General and academic vocabulary as determinant factors. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 39(3), 282–294. <https://doi.org/10.2989/16073614.2021.1942097>
- Masterman, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones De La Torre.
- McKerman, J. (2001). *Investigación-Acción y Curriculum*. Morata.
- Mirzapour, M., Prost, J. P., & Retoré, C. (2018). Measuring Linguistic Complexity: Introducing a New Categorical Metric. *LACompLing 2018 - Symposium on Logic and Algorithms in Computational Linguistics*, 95-123. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30077-7_5.
- Melka, F. (1997). Receptive versus productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*, (84–102). Cambridge University Press
- Méndiz-Rojas, H., & Di-Cintio, A. (2021). Radio y podcast en el aula: un apoyo para el docente. *Comunicación y Pedagogía*, N° 331-332, 74-77. <https://bit.ly/3rgheQ9>
- Méndiz-Rojas, H. (2022). Podcast: otra alternativa educativa. En Aguaded, I., Vizcaíno-Verdú, A., Hernando-Gómez, A. y Bonilla, M. (Eds.). *Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje* (801-806). Grupo Comunicar Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=886932>
- Méndiz-Rojas, H., Di-Cintio, A., & Romero-Jeldres, M. (2024). Podcast: una experiencia innovadora de enseñanza-aprendizaje en las personas adolescentes de secundaria de Antofagasta para reflexionar sobre sus vivencias post-COVID. *Revista Innovaciones Educativa*, 26. <https://doi.org/10.22458/ie.v26iespecial.5359>

- Mendoza-Filolla, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80. <https://bit.ly/3ZsGjTo>
- Menduni, E. (2016). *Televisione e radio nel XXI secolo*. Editori Laterza.
- Milton, J. & Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 151-172. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0007>
- Miras-Espantoso, S. (2020). La lectura multimodal y el desarrollo de la competencia literaria: apuntes sobre el estadio de la cuestión. In: Roig-Vila, Rosabel (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2020*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), (315-323).
- McLuhan, M. (1968). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Penguin.
- Monné, J. (1998). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Graó.
- Montes, J.J. (2006). Luis Fernando Lara: curso de lexicología. *Anuario de Lingüística Hispánica*, (21-22), 249-254. <https://bit.ly/3wUA6l4>
- Morales-de-Walters, A. (1980). Los diccionarios de frecuencia y la segmentación en español. *Revista española de lingüística*, 10(2), 467-474. <https://bit.ly/34VE8hf>
- Morales-Sánchez, M.I. (2018). Leer literatura en la era digital. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), e049, 1-15. <https://doi.org/10.24215/18539912e049>
- Morant, R., & Martín-López, A. (2014). Lenguaje amoroso, soporte comunicativo, pavimento, grafiti. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, (58), 134-162. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v58.45473
- Moreno-Espinosa, P., Román-San Miguel, A., & Flores-Vivar, J. M. (2021). Evolución del informativo audiovisual en opinión de sus creadores: de la televisión a la carta al vodcasting. *Revista De Comunicación*, 20(2), 303-318. <https://doi.org/10.26441/RC20.2-2021-A16>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative metodological triangulation. *Metodology Corner. Rev. Nursing research*, 40(1).
- Múgica, V. (2002). *Léxico y aprendizaje de la lengua*. Editorial Universitaria de Valparaíso.
- Mulinacci, R. (2010). La geopolítica delle lingue in poche parole [La geopolítica de los idiomas en pocas palabras]. *I quaderni speciali di Limes - "Lingua è potere"*, 3, 7-12.
- Neyer, S. L., Szumlas, G. A., & Vaughn, L. M. (2021). Beyond the numbers: Social and emotional benefits of participation in the Imagination Library home-based literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 60-81. <https://doi.org/10.1177/1468798418810765>
- Nielsen, W., Georgiou, H., Jones, P., & Turney, A. (2020). Digital Explanation as Assessment in University Science. *Res. Sci. Educ.* 50 (6), 2391–2418. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9785-9>
- Núñez-Fernández, V., Aceituno-Aceituno, P., Lanza-Escobedo, D., & Sánchez-Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 28(1), 621-637. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.77511>
- OCDE. (2007). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006*. <https://bit.ly/3pwTbvL>
- OCDE. (2009). *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. Volume 1*. <https://bit.ly/45AscS2>
- OCDE. (2013). PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), *Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta*. <https://bit.ly/3NXjC7d>
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación 2015. Indicadores de la OCDE*. <https://shorturl.at/KUiQ2>
- OCDE. (2018). *Country profile Education GPS. The world of education at your fingertips*. <https://bit.ly/34UjTA1>
- OCDE. (2019). *PISA 2018. Ítems liberados*. <http://bit.ly/3JVNg9z>

- OCDE. (2019). *PISA 2018. Results (Volume I): What students know and can do*.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE. (2019). *PISA 2018. Results (Volume II): Where all students can succeed*.
<https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OCDE. (2019). *PISA 2018. Results (Volume III): What school life means for students' lives*.
<https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OCDE. (2019). *Resultado de PISA 2018. Vol. I-III. España - Nota del País*.
<https://bit.ly/3gcJb22>
- OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019*. <https://bit.ly/4o7xXho>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*.
OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*.
OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*. OECD
Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>
- OIT - Organización Internacional del Trabajo. (2020). *Informe mundial “Los jóvenes y la
pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el
bienestar mental”*. <https://bit.ly/3x03NBd>
- Ortega-Gasset, J. (1987). *La rebelión de las masas*. Espasa Calpe.
- Ortega-Gasset, J. (2010). *El tema de nuestro tiempo*. Espasa Libros.
- Palacio-Cruz, V. H. (2010). La sociedad tecno-comercial y el empobrecimiento del lenguaje.
Mercurio Peruano, 523. <https://bit.ly/4ml2BCW>
- Parada-Cabaleiro, E., Mayerl, M., Brandl, S., Skowron, M., Schedl, M., Lex, E., & Zangerle,
E. (2024). Song lyrics have become simpler and more repetitive over the last five decades.
Scientific reports, 14(1), 5531. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55742-x>

- Parlamento Europeo. (2008). Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre, de 2008, sobre “Mejorar la calidad de formación del profesorado”. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://bit.ly/3AZPgZG>
- Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://bit.ly/3Ig035L>
- Parola, A., & Ranieri, M. (2013). Educación en medios en acción. Modelos, herramientas y ejemplos de buenas prácticas. *Anàlisi Monogràfic 2013*, 19-36. <https://bit.ly/3gqBFBh>
- Pascal, B. (2005). *Pensamientos*. Valdemar
- Peñalosa-Castro, E., Castañeda-Figueiras, S., Mata-Mendoza, M. A., & Morán-Martínez, C. (2010). Construcción de unidades instruccionales para cursos de procesos básicos en psicología: una metodología de análisis y diseño instruccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 87-93. <https://shorturl.at/CunwZ>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M., Taddeo, G., & Tirocchi, S. (2018). Media uses and production practices: case study with teens from Portugal, Spain and Italy. *Comunicación Y Sociedad (Guadalajara, Mexico)*, 33, 89-114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>
- Pérez-Gaztelu, E., & Zulaika-Ijurko, E. (2014). Comunicarse escribiendo en las redes. *Revista de la Asociación española de investigación de la comunicación*, 1(1), 117-128. <https://doi.org/10.24137/raeic.1.1.13>
- Pérez-Rodríguez, M.A., Delgado-Ponce, A., García-Ruiz, R., & Caldeiro, C. (2015). *Niños y jóvenes ante las redes y pantallas: la educación en competencia mediática*. Gedisa
- Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, A., Marín Mateos, P., & Romero-Rodríguez, L. M. (2019). Media Competence in Spanish Secondary School Students. Assessing competencia mediática Instrumental and Critical Thinking Skills in Digital Contexts.

- Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(3), 33 - 48.
<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.3.003>
- Pérez-Rodríguez, A. (2020). Homo sapiens, homo videns, homo fabulators. La competencia mediática en los relatos del universo transmedia. *Icono 14*, 18(2), 16-34.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1523>
- Pérez-Rodríguez, A., Delgado-Ponce, Á., & Bonilla-del-Río, M. (2024). Educación literaria y redes sociales: Análisis de la producción científica en español. *Ocnos*, 23(1).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365
- Perfetti, C. (2010). *Decoding, Vocabulary and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill*. En M. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (291-303). The Guilford Press
- Perona-Páez, J.J., & Barbeito-Veloso, M. (2007). Modalidades educativas de la radio en la era digital. *ICONO 14*, 9, 12-37. <https://bit.ly/34DEThS>
- Piaget, J. (1959). *The Language and Thought of the Child*. Routledge & Kegan Paul
- Piaget, J., & Serigos, M. (1981). La teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(2_suppl), 13-54. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>
- Pinker, S. (2007). *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. Viking
- Pinker, S. (2012). *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial
- Polo-Rojas, N. D. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 41-64. <https://bit.ly/3vWOau9>
- Postman, N. (1984). *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*. Penguin
- Prensky, M. (2001). Digital Natives. Digital Immigrants Part I. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2005). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Corwin press

- Quattrociocchi, W., & Vicini, A. (2016). *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della credulità*. Franco Angeli
- Quattrociocchi, W., Scala, A. & Sunstein, C.R. (2016). Echo Chambers on Facebook. *SSRN*.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2795110>
- Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Media competence of teachers and students of compulsory education in Spain. [Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España]. *Comunicar*, 49, 49-58.
<https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Reyna, J., Hanham, J., & Meier, P. C. (2018). A framework for digital media literacies for teaching and learning in higher education. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 176-190.
<https://doi.org/10.1177/2042753018784952>
- Richards, V. (2018). The importance of language in mental health care. *The Lancet Psychiatry*, 5(6), 460–461. [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30042-7](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30042-7)
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2da ed)*. Cambridge University Press
- Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O., & Herrera, M. O. (2011). *LECTUM. Prueba de comprensión lectora*. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179
- Riffo, B., Reyes, F, Novoa, A, Véliz de Vos, M., & Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y lingüística*, 30, 136-165. <https://www.redalyc.org/pdf/352/35233386009.pdf>
- Rimehaug, T., & Kårstad, S. B. (2022). Communication and Emotional Vocabulary; Relevance for Mental Health Among School-Age Youths. *Frontiers in Psychology*. 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847412>
- Ripoll-Salceda, J.C. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional Y Deportes. <https://bit.ly/3DrKklU>
- Rodríguez-Castro, M., López-Cepeda, A. M., & Soengas-Pérez, X. (2022). La televisión educativa en España: la oferta de Atresmedia, Mediaset y RTVE. *RIED. Revista*

Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1), 203-221.
<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30952>

Romero, M (2023). *Introducción a los diseños mixtos específicos. DED3001: Metodología Avanzada de la Investigación Mixta (PPT)*. (Tesis de Doctorado). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores.

Rossi, P.G., Pascucci, G., Giannandrea, L., & Paciaroni, M. (2006). L'E-Portfolio Come Strumento Per La Costruzione Dell'Identità. *ISDM (Information Systems Design and Management)*. <https://bit.ly/3NBybfb>

Román-Salgado, R. (2024, 21 de octubre). Relevancia de la lectura y el pensamiento crítico en los jóvenes. Instituto para el Futuro de la Educación – Observatorio, Tecnológico de Monterrey. <https://bit.ly/3Dp9NfS>

Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación*. Universidad de Deusto

Sánchez-López, I. (2020). *Narrativas en la era digital: mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la generación Z*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Archivo digital. <https://bit.ly/2Sfp6QD>

Sangiovanni, A. (2013). Da libere a private. Sulla nascita della televisione commerciale in Italia. *Comunicazioni sociali*, 1, 68-78

Santiago, R., & Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum*. N°. Extra-1, 61-72.

Santiago-Campión, R. (2005a). El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*, (3), 7-41. <https://bit.ly/3gboaEQ>

Sapir, E., & Whorf, B. (2017). *Linguaggio e relatività*. Castelvechi

- Sarmiento, C., & Ojeda, L. (2019). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *Cultura Educación Sociedad*, 9(3), 945–950. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.112>
- Sarraillet, M. I. (2009). Lalengua y el inconsciente estructurado como un lenguaje. *El Rey está desnudo*, (2), 81-96. <https://bit.ly/3irnPAR>
- Saussure, F. (2008). *Curso de Lingüística General*. Losada
- Save the Children. (2020). *Protect a Generation: The impact of COVID-19 on children's lives*.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). *An architecture for collaborative knowledge building*. In E. De Corte, M. C. Linn, H. Mandl, & L. Verschaffel (Eds.), *Computer-based learning environments and problem solving* (pp. 41–66). Springer
- Scardovelli, M. (2007). *Barriere*. [Barreras]. Liberodiscrivere
- Scardovelli, M. (2008). *Conoscenza e libertà*. [Conocimiento y libertad]. Liberodiscrivere
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic: hacia una socio-semiótica de las interacciones digitales*. Gedisa
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa
- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. H2020 Research and Innovation Actions. <https://bit.ly/3uWyXs3>
- Scolari, C., Winocur, R., Pereira, S., & Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación Y Sociedad* (0188-252X), (33), 7-13. <https://bit.ly/3gt0T1x>
- Scolari, A., Ardévol, E., Pérez Latorre, O., Masanet, M.J., & Lugo, M. (2020). What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. *Digital Education Review*, 37, 269-287. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.269-287>
- Sebastián-Gallés, N., Carreiras, M. F., Cuetos, F., & Martí, M. A. (2000). *LEXESP. Léxico informatizado del español*. Publicacions i Edicions
- Shaw, J. J. A., & Shaw, H. J. (2014). From fact to feeling: an explication of the mimetic relation between law and emotion. *Liverpool Law Review*, 35(1), 43-64.

- <https://doi.org/10.1007/s10991-013-9144-x> Spitzer, M. (2013). *Demencia digital. El peligro de las nuevas tecnologías*. Ediciones B
- Simon, H. (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes*. Free Press
- Steiner, G. (1969). *Lenguaje y silencio: ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 24, (133-180). Academic Press
- Stanovich, K.E. (2016). *The Rationality Quotient: Toward a Test of Rational Thinking*. The MIT Press
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge University Press
- Stoilova, M., Edwards, C., Kostyrka-Allchorne, K., Livingstone, S., & Sonuga-Barke, E. (2021) *Adolescents' mental health vulnerabilities and the experience and impact of digital technologies: A multimethod pilot study*. London School of Economics and Political Science and King's College London. <https://doi.org/10.18742/pub01-073>
- Testa, A. (2016, marzo 21). La fatica di leggere e il piacere della lettura. [El esfuerzo de leer y el placer de la lectura]. *Nuovo e utile*. <https://bit.ly/3yZedD0>
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Longman
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

- Tooley, M. D., Carmel, D., Chapman, A., & Grimshaw, G. M. (2019). Dissociating the physiological components of unconscious emotional responses. *Neuroscience of Consciousness*, Issue 1, niz008. <https://doi.org/10.1093/nc/niz008>
- Toro, V., Camcho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. (2019). The use of the communicative language teaching approach to improve students' oral skills. *English Language Teaching*, 12, 110-118. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p110>
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 15(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124
- Tramallino, C. P. (2017). La elección del método deductivo por Louis Hjelmslev en Prolegómenos a una teoría del lenguaje. *Entrepalavras*, 7(2), 591-603. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.591-603>
- Twenge, J. (2018). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us*. Atria Books
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. <https://bit.ly/3cmax4D>
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. <https://bit.ly/41bPOK2>
- UNESCO. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional – Curriculum para profesores*. <https://bit.ly/2T6zsCg>
- UNESCO. (2011). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. <https://bit.ly/2TAe5tp>
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://bit.ly/3ub7d5g>

- UNESCO. (2020). *Compendio de Datos sobre el ODS 4 Compendio de Datos sobre el ODS 4 Cómo utilizar datos de encuestas de hogares para monitorear el ODS 4*. <https://bit.ly/3uVzJFI>
- UNESCO. (2020). *Data for the Sustainable Development Goals*. <http://uis.unesco.org/>
- UNESCO. (2020). *La enseñanza de la alfabetización y el aprendizaje durante la crisis de la COVID-19 y más allá*. <https://bit.ly/34RjWwP>
- UNESCO-UIS (Institute for Statistics). (2021). *Sustainable Development Goals 4*. <https://bit.ly/3x04ydb>
- UNICEF. (2021a). Six effects of the pandemic on the mental health of adolescents and Young people. <https://bit.ly/41PFkjg>
- UNICEF. (2021b). *The state of the world's children 2021. On my mind. Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://uni.cf/3Enjt5X>
- Urzúa, P., Saéz, K., & Echeverría, M. (2006). Disponibilidad léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44 (2), 59-76. <https://bit.ly/4dYH27f>
- Valencia, A. (1997). Disponibilidad léxica. Muestreos y estadísticos. *Onomazein*, 2, 197-226. <https://doi.org/10.7764/onomazein.2.09>
- van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Vital-Carrillo, M. (2017). La lectura y su importancia en la adolescencia. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 5(10). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/2579>
- Vojak, C. (2009). Choosing language: social service framing and social justice. *The British Journal of Social Work*, 39, 936-49. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm144>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.

- Wang, L., & Kokotsaki, D. (2018). Primary school teachers' conceptions of creativity in teaching English as a foreign language (EFL) in China. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 115-130. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.002>
- Watzlawick, P. (1993). *La Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- Watzlawick, P. (2012). *El lenguaje del cambio: Técnica de comunicación terapéutica*. Herder
- Wissing, M. P., Schutte, L., Liversage, C., Entwisle, B., Gericke, M., & Keyes, C. (2021). Important goals, meanings, and relationships in flourishing and languishing states: towards patterns of wellbeing. *Applied Research in Quality of Life*, 16, 573-609. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09771-8>.
- Wittgenstein, L. J. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Harcourt, Brace & Company, INC
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the squid*. Faber and Faber.
- Wolton, D. (2008). *Internet, ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Gedisa.
- Wysocki, R., Udelson, J., Ray, C., Newman, J., Sceniak L., Kumari, A., Gordon, L., Scott, K., Day, M., Baumann, M., Alvarez, S., & DeVoss, D. (2019). On multimodality: A manifesto. En S. Khadka & J. C. Lee (Eds.), *Bridging the multimodal gap*, (17-29). University Press.
- Yan, Z., Lee, J.C.K., Hui, S.K.F., & Lao, H. (2022). Enhancing Students' Self-Efficacy in Creativity and Learning Performance in the Context of English Learning: The Use of Self-Assessment Mind Maps. *Front. Psychol.* 13. <https://doi: 10.3389/fpsyg.2022.871781>
- Yela, M. (1996). Psicología de la inteligencia: un ensayo de síntesis. *Estudios Sobre Inteligencia y Lenguaje. Psicothema*, 8, 265-285. <https://bit.ly/3vRKeuR>
- Yzidi, F. Z. (2018). El podcast como herramienta creativa para desarrollar el aprendizaje y autoaprendizaje del E/LE. *Trans*, 23. <https://bit.ly/3HPn8Mi>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. [Alcanzar el autoconocimiento: una perspectiva social y cognitiva]. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (13–39). Academic.

ANEXOS

ANEXO I – Consentimiento Informado Grupo Experimental

Esta es una invitación para participar en una investigación conducida por una alumna del programa de Doctorado en Comunicación de la Universidad de Huelva, España. Su participación es voluntaria, pero le pedimos que colabore con este trabajo si le parece bien, que nos permitirá mejorar nuestras prácticas educativas y aprender a partir de las respuestas que pueda ofrecernos.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio es conocer las necesidades de los estudiantes de 15 años solicitándolas directamente a ellos. Por lo tanto, se solicita la amable cooperación de los docentes. La investigación pretende detectar nuevas estrategias útiles para colmar las lagunas que se observan en los entornos educativos actuales.

PROCEDIMIENTO

Se realizarán las siguientes actividades divididas en tres fases:

Fase 1 - Pretest

- Un cuestionario online sobre las competencias mediáticas;
- Una prueba escrita de disponibilidad léxica;
- Una prueba online de competencia lectora, según las indicaciones y las métricas de la OECD;
- Entrevista preliminar en vivo de aproximadamente 50 minutos.

Fase 2 - Intervención Didáctica

- Curso de Educomunicación y Alfabetización Mediática de 9 sesiones
- Realización de podcasts y e-Portfolio

Fase 3 - Postest

- Un cuestionario online sobre las competencias mediáticas;
- Una prueba escrita de disponibilidad léxica;
- Una prueba online de competencia lectora, según las indicaciones y las métricas de la OECD;
- Entrevista preliminar en vivo de aproximadamente 50 minutos.

RIESGOS POTENCIALES O DAÑOS

Estas pruebas de evaluación se administran atendiendo a la privacidad en el tratamiento de los datos, la anonimización, el respeto a los derechos de las personas y la voluntariedad. Se prevé ningún tipo de riesgo o daño.

BENEFICIOS POTENCIALES PARA USTED O PARA LA SOCIEDAD

El presente estudio contribuirá a detectar aspectos para la mejora de estrategias educativas en el entorno de la comunidad escolar.

PAGOS/COMPENSACIONES POR SU PARTICIPACIÓN

No recibirá pago alguno por participar en este estudio.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Este estudio no pretende vender productos o servicios. Tampoco está al servicio de asociaciones políticas o compañías nacionales o internacionales. Sus únicos intereses son el desarrollo científico y los avances socioculturales de la sociedad.

CONFIDENCIALIDAD

Toda la información obtenida en este estudio será absolutamente confidencial y protegida. Solo con su autorización se utilizarán los datos recogidos y se analizarán, siempre manteniendo la estricta confidencialidad. Las encuestas son anónimas.

PARTICIPACIÓN

La participación es voluntaria. El decidir no participar no tiene ningún tipo de consecuencia negativa.

ALTERNATIVAS

Sus alternativas con respecto a esta investigación son: a) Participar, b) No participar

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

Si en algún momento considera que no quiere seguir participando puede dejarlo; hacerlo no implica consecuencias negativas. Si tiene cualquier duda con respecto a su participación en la investigación, puede contactar con la investigadora titular: antonella.dicintio@alu.uhu.es

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo acepto participar voluntariamente en el Protocolo de Investigación, dirigida por la Sra. Antonella Di Cintio, Investigador Responsable, estudiante del programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación, línea en Educomunicación, de la Universidad de Huelva.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto participar a las pruebas preliminares (Pretest), la entrevista de 50 minutos aproximadamente preliminar y final, la intervención didáctica (curso de Educomunicación y Alfabetización Mediática de 9 sesiones), la realización de podcasts, y en las pruebas finales (Postest).

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada participante de modo personal. La información que se obtenga será guardada por la investigadora responsable en dependencias de la Universidad de Huelva y será utilizada sólo para el estudio.

Nombre Participante

Firma

Fecha

Nombre Investigador Responsable

Firma

Fecha

ANEXO II – Consentimiento Informado (Grupo de control)

Esta es una invitación para participar en una investigación conducida por una alumna del programa de Doctorado en Comunicación de la Universidad de Huelva, España. Su participación es voluntaria, pero le pedimos que colabore con este trabajo si le parece bien, que nos permitirá mejorar nuestras prácticas educativas y aprender a partir de las respuestas que pueda ofrecernos.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio es conocer las necesidades de los estudiantes de 15 años solicitándolas directamente a ellos. Por lo tanto, se solicita la amable cooperación de los docentes. La investigación pretende detectar nuevas estrategias útiles para colmar las lagunas que se observan en los entornos educativos actuales.

Se realizarán las siguientes actividades divididas en dos fases:

Fase 1 - Pretest

- Un cuestionario online sobre las competencias mediáticas;
- Una prueba escrita de disponibilidad léxica;
- Una prueba online de competencia lectora, según las indicaciones y las métricas de la OECD.

Fase 3 - Postest

- Un cuestionario online sobre las competencias mediáticas;
- Una prueba escrita de disponibilidad léxica;
- Una prueba online de competencia lectora, según las indicaciones y las métricas de la OECD.

RIESGOS POTENCIALES O DAÑOS

Este cuestionario se administra atendiendo a la privacidad en el tratamiento de los datos, la anonimización, el respeto a los derechos de las personas y la voluntariedad. Se prevé ningún tipo de riesgo o daño.

BENEFICIOS POTENCIALES PARA USTED O PARA LA SOCIEDAD

El presente estudio contribuirá a detectar aspectos para la mejora de estrategias educativas en el entorno de la comunidad escolar.

PAGOS/COMPENSACIONES POR SU PARTICIPACIÓN

No recibirá pago alguno por participar en este estudio.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Este estudio no pretende vender productos o servicios. Tampoco está al servicio de asociaciones políticas o compañías nacionales o internacionales. Sus únicos intereses son el desarrollo científico y los avances socioculturales de la sociedad.

CONFIDENCIALIDAD

Toda la información obtenida en este estudio será absolutamente confidencial y protegida. Solo con su autorización se utilizarán los datos recogidos y se analizarán, siempre manteniendo la estricta confidencialidad. Las encuestas son anónimas.

PARTICIPACIÓN

La participación en el mismo es voluntaria. El decidir no participar no tiene ningún tipo de consecuencia negativa.

ALTERNATIVAS

Sus alternativas con respecto a esta investigación son: a) Participar, b) No participar

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

Si en algún momento considera que no quiere seguir participando puede dejarlo; hacerlo no implica consecuencias negativas. Si tiene cualquier duda con respecto a su participación en la investigación, puede contactar con la investigadora titular: antonella.dicintio@alu.uhu.es

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO (Grupo de control)

Yoacepto participar voluntariamente en el Protocolo de Investigación, dirigida por la Sra. Antonella Di Cintio, Investigador Responsable, estudiante del programa de Doctorado Interuniversitario en Comunicación, línea en Educomunicación, de la Universidad de Huelva.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación con ello, acepto participar a las pruebas del Pretest y las pruebas del Postest.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por la investigadora y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada participante de modo personal. La información que se obtenga será guardada por la investigadora responsable en dependencias de la Universidad de Huelva y será utilizada sólo para el estudio.

Nombre Participante	Firma	Fecha
---------------------	-------	-------

Nombre Investigador Responsable	Firma	Fecha
---------------------------------	-------	-------

ANEXO III – Pretest - Prueba de disponibilidad léxica

		M ☐ H ☐
Teléfonos móviles		

ANEXO IV – Pretest - Prueba de comprensión lectora Pretest



LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES

¿Son peligrosos los teléfonos móviles?		
	Sí	No
<i>Punto clave Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.</i> <i>Punto clave Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.</i>	1. Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos.	Las ondas de radio no son lo suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura.
	2. Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo.	Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo.
	3. Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración.	Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.
	4. Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar un cáncer en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.	Los investigadores admiten que no está claro que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.
	5. El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que los teléfonos móviles, las líneas eléctricas también emiten radiaciones.	La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles.

	6. Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos.	Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo.
Punto clave Dado el enorme número de usuarios de teléfonos móviles, incluso un pequeño efecto adverso sobre la salud podría tener importantes repercusiones sobre la salud pública.	Si usas teléfono móvil... Haz Limita la duración de las llamadas. Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo lleves en modo de espera. Compra un móvil con gran «autonomía en llamada». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes.	No hagas No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes. No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR»¹ elevada. Esto significa que emite más radiación. No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente.

Este texto procede de un sitio web.

Utilízalo para responder a las siguientes preguntas.

¹ SAR (Tasa específica de absorción, en sus siglas en inglés): mide la cantidad de radiaciones electromagnéticas absorbidas por los tejidos del organismo cuando se usa un teléfono móvil.

Pregunta 1

109

¿Cuál es la finalidad de los puntos clave? El propósito de estas cartas es...

- A Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
- B Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
- C Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan los teléfonos móviles.
- D Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

Pregunta 2

109

Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra.

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas **Sí** y **No** de la tabla **¿Son peligrosos los teléfonos móviles?**

- A Respalda el argumento de **Sí**, pero no lo demuestra.
- B Demuestra el argumento del **Sí**.
- C Respalda el argumento de **NO**, pero no lo demuestra.
- D Muestra que el argumento del **NO** es falso.

Pregunta 3

109

Fíjate en el Punto 3 de la columna **No** de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos "otros factores"? Justifica tu respuesta.

Pregunta 4

109

Fíjate en la tabla titulada **Si usas teléfono móvil...**

¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?

- A No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
- B Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
- C Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.
- D Las instrucciones de la columna **Haz** están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna **No hagas**, a todos los demás.

La Seguridad de los Teléfonos Móviles: Codificación estímulo PISA de Comprensión lectora

Recurso didáctico de lectura. Tipo: Texto discontinuo

**LA SEGURIDAD DE LOS TELÉFONOS MÓVILES:
RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN**

Pregunta 1

1 0 9

¿Cuál es la finalidad de los puntos clave? El propósito de estas cartas es...

- A Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
- B Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
- C Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan los teléfonos móviles.
- D Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: B Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Expositivo (Normas de uso).

Situación: Lectura de uso público.

Proceso de comprensión: Integración e interpretación.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 2

1 0 9

Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra.

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas **Sí** y **No** de la tabla *¿Son peligrosos los teléfonos móviles?*

- A Respalda el argumento de Sí, pero no lo demuestra.
- B Demuestra el argumento del Sí.
- C Respalda el argumento de NO, pero no lo demuestra.
- D Muestra que el argumento del NO es falso.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: C Respalda el argumento de NO, pero no lo demuestra.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Expositivo (Normas de uso).

Situación: Lectura de uso público

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 3

1 0 9

Fíjate en el Punto 3 de la columna **No** de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos "otros factores"? Justifica tu respuesta.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Identifica un factor presente en la vida moderna que podría estar relacionado con la fatiga, el dolor de cabeza o la pérdida de concentración. La explicación puede ser obvia o estar incluida.

- No dormir lo suficiente. Si no lo haces, te fatigarás.
- Estar demasiado ocupado. Es lo que hace que te canses.
- Demasiados deberes, eso te cansa y te da dolor de cabeza.
- El ruido, te da dolor de cabeza.
- El estrés.
- Trabajar hasta tarde.
- Los exámenes.
- El mundo es, ciertamente, demasiado ruidoso.
- Las personas ya no se toman un tiempo para descansar.
- Las personas no dan prioridad a las cosas importantes, por eso se ponen de mal humor y enferman.
- Los ordenadores.
- La contaminación.
- Ver demasiada TV.
- Las drogas.
- Los microondas.
- Demasiada comunicación a través del correo electrónico.

Sin puntuación:

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- La fatiga. *[Repite la información del texto]*.
- El cansancio. *[Repite la información del texto]*.
- La pérdida de concentración. *[Repite la información del texto]*.
- El dolor de cabeza. *[Repite la información del texto]*.
- El estilo de vida. *[Vaga]*.
- Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.
- El dolor de oídos.
- Las hueveras.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Expositivo (Normas de uso).

Situación: Lectura de uso público.

Proceso de comprensión: Reflexión y valoración.

Tipo de respuesta: Abierta construida.

Pregunta 4

1 0 9

Fijate en la tabla titulada ***Si usas teléfono móvil...***

¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?

- A No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
- B Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
- C Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.
- D Las instrucciones de la columna ***Haz*** están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna ***No hagas***, a todos los demás.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: C Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto discontinuo.

Tipo de textos: Expositivo (Normas de uso).

Situación: Lectura de uso público.

Proceso de comprensión: Interpretación e integración.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

ANEXO V - Cuestionario sobre Competencia Mediática (Nivel: Secundaria)

1.Ciudad

2.Edad (pregunta abierta)

3.Sexo

4.Tipo de Centro:

Público

Privado

Concertado

5.Nombre del Centro

6. Formación recibida en comunicación audiovisual y digital

Ninguna

Alguna (conferencia, talleres...)

Bastante (asignatura aislada)

Otro

6.1 ¿Cómo has adquirido tus conocimientos y habilidades en comunicación audiovisual y digital?

Autodidacta

Ayuda de compañer@s y amig@s

Conferencias

Talleres

Cursos específicos

No la he adquirido

Otro

7. ¿Cuál es el navegador que más utilizas para moverte por Internet?

1. Edge (Internet explorer)

2. Safari

3. Firefox

4. Google Chrome

Otro (indica cuál)

7.1 Señala la razón principal por la que lo utilizas (En el caso de emplear más de un navegador, indicar solo las razones sobre el que más usas).

1. Es el que venía preinstalado en mi ordenador

2. Es el que conozco

3. Debido a sus características creo que es el más adecuado

4. Es más intuitivo

5. Es más rápido

6. Otras razones (indica cuál)

8. Describe sintéticamente todos los pasos que normalmente sigues para realizar una búsqueda en Internet.

(respuesta abierta)

9. ¿Qué palabras escribirías en un buscador como Google, por ejemplo, para realizar la búsqueda de las etapas literarias del poeta y escritor Antonio Machado?

“Las etapas literarias de Antonio Machado”

Etapas literarias Antonio Machado

Obra Antonio Machado

Antonio Machado Literatura

Etapas literarias AND/Y Antonio Machado

Etapas AND/Y “Antonio Machado”

Otras.....

10. Ordena por orden de importancia las siguientes páginas que utilizarías en el trabajo de Antonio Machado, siendo la 1 la más importante y la 5, la menos importante

The collage consists of five web pages arranged in a grid-like fashion, each with a dropdown menu labeled "Seleccione una opción" below it. The pages are:

- Wikipedia:** A page titled "Antonio Machado" with a sidebar on the left and a main content area on the right. It includes a portrait of Machado and a brief biography.
- Rincón Literario:** A page titled "Antonio Machado (1875-1939)" with a sidebar on the left and a main content area on the right. It includes a portrait of Machado and a brief biography.
- Rincón del vago:** A page titled "Etapas poéticas de Antonio Machado" with a sidebar on the left and a main content area on the right. It includes a portrait of Machado and a brief biography.
- Cervantes.es:** A page titled "Antonio Machado. Biografía" with a sidebar on the left and a main content area on the right. It includes a portrait of Machado and a brief biography.
- Xuletas.es:** A page titled "Antonio machado" with a sidebar on the left and a main content area on the right. It includes a portrait of Machado and a brief biography.

Wikipedia

Rincón Literario

Rincón del vago

Cervantes.es

Xuletas.es

10.1 ¿En qué te has basado para tomar tal decisión?

1. El diseño de la página
2. Aparecen los nombres de los creadores y son personas o entidades reconocidas en el tema
3. Tiene fecha de creación y actualización
4. En la página aparecen todas las referencias de donde se ha tomado la información
5. El título corresponde exactamente con lo que estaba buscando

11. ¿Comprendes la información que transmiten los diferentes códigos y lenguajes (las imágenes, las palabras, la música y los sonidos, entre otros) que componen los mensajes de los medios?

Si

No

En algunos casos

12. ¿Qué significado aportan los diferentes lenguajes (verbal, visual y musical) en el siguiente fragmento de la película? (Link <https://www.youtube.com/watch?v=IKbeNyojjNs&feature=youtu.be>)

1. Se utilizan los primeros planos de Amelie para reflejar su estado sentimental.

2. Los colores cálidos reflejan la tristeza del personaje principal.

3. La música, en este fragmento, cumple la función de potenciar aquellas emociones que no son capaces de expresar por sí solas las imágenes.

4. La cámara subjetiva, cuando Amelie dirige la mirada hacia las cortinas de la puerta, se utiliza para dar mayor dramatismo a la escena.

5. La música sirve, en este fragmento de película, para ambientar la época y el lugar en que transcurre la acción.

Otros (indicar)

13. Nombra y describe un anuncio que recuerdes

Respuesta abierta

13.1 ¿Por qué crees que recuerdas más ese anuncio?

1. Por el producto que anuncia

2. Música pegadiza

3. Calidad visual, imágenes, colores...

4. El/la modelo que aparece

5. La historia que cuenta

6. Describe muy bien el producto

Otros (indicar)

14. ¿Cuál de las siguientes páginas que anuncian bebidas elegirías desde el punto de vista artístico?



Imagen A



Imagen B

14.1 ¿Por qué has escogido esa página?

1. El efecto visual es agradable debido a la armonía en la composición de los elementos

2. Hay armonía en los elementos, pero destaca el objeto clave situándolo en un primer plano

3. Utiliza colores llamativos que dan sensación de acción, movimiento...

4. La gama de colores es uniforme, utilizando el tamaño o la forma para destacar contenidos importantes

5. El color de fondo y la fuente facilitan la lectura

6. Las imágenes y gráficos se integran bien con el diseño haciéndolo más atractivo

14.2 ¿Escogiste esa página por motivos diferentes a los indicados aquí arriba?

Respuesta abierta

15. Visualiza el siguiente anuncio y di qué te trasmite (Link

<https://www.youtube.com/watch?v=AEqp1C28Y8Q>)

1. La PlayStation tiene unas características que la hacen superior a otras consolas.
2. Sensación de poder.
3. Con la PlayStation puedo hacer cualquier cosa.
4. Indiferencia.

15.1 ¿Crees que el anterior anuncio podría:

- Influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo, ¿y puede influir en otras personas?
- No influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo, ¿y no puede influir en otras personas?
- ¿Tal vez podría influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo?
- Influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo, ¿y no puede influir en otras personas?
- ¿No influir llevándote a comprar el producto, si pudieras comprarlo y puede influir en otras personas?

15.2 ¿Por qué les influye?

1. Por los argumentos
2. Por las emociones
3. Por los argumentos y las emociones
4. No les influye
5. No sé

16. Lee atentamente y selecciona la opción correcta para cada una de las definiciones

A la izquierda hay conceptos vinculados a la comunicación mediática, con un número.

A la derecha, definiciones que corresponden a cada uno de estos conceptos.

Lee atentamente e indica en la segunda columna de la derecha el número del concepto al que corresponda cada definición. Quedará alguna definición sin concepto.

iPad	Sistema operativo basado en el núcleo Linux diseñado en un primer momento para dispositivos móviles
Memoria digital	Dispositivo externo para almacenar archivos multimedia y poder visualizarlos en la pantalla de un televisor
Disco duro multimedia	Servicio de música digital que da acceso a millones de canciones
Objetivo	Dispositivo electrónico tipo Tablet PC desarrollado por Apple
Blu-ray	Sitio Web que permite a los usuarios subir, ver y compartir vídeos.
Google doc	Dispositivo electrónico utilizado para almacenar los datos procedentes de cámaras digitales u otros dispositivos electrónicos
Android	Programa gratuito basado en Web para crear documentos en línea con la posibilidad de colaborar en grupo
Youtube	Lente o conjunto de lentes que permite ver las imágenes en la medida y en las características que se quiere.
Spotify	Dispositivo externo para almacenar archivos multimedia y poder visualizarlos en la pantalla de un televisor.
No sé qué es esto	Lente o conjunto de lentes que permite ver las imágenes en la medida y en las características que se quiere

17. Lee atentamente y selecciona la opción correcta para cada una de las definiciones

Guionista	Es el encargado de recolectar información sobre temas de moda o tendencias, principalmente a través de Internet
Cámara	Es el encargado de gestionar, construir y moderar comunidades en torno a una marca en Internet
Community manager	Es el encargado de grabar las escenas durante la producción
Editor	Escribe con detalle el contenido de un documento audiovisual para su realización
Webmaster	Es el encargado de programar aplicaciones en distintos lenguajes de programación informáticos
Altrezista	Monta las imágenes para que tengan sentido completo
Desarrollador	Es el responsable del mantenimiento o programación de un sitio web
Coolhunting	Distribuye los objetos en el decorado de una producción audiovisual
No sé qué es esto	

18. ¿Alguna vez te has quejado o has denunciado algún contenido online sobre imágenes, vídeos, información u otros publicada en la Web o emitida en algún medio de comunicación?

Si

No

Lo haría, pero no sé dónde o a quién dirigirme

18.1 Si has contestado positivamente a la pregunta 18 ¿en qué modo lo hiciste?

Respuesta abierta

19. Tengo motivos suficientes para quejarme de ...

Programas concretos de la televisión privada (Canal13, Mega...)

Programas concretos de la televisión pública

La programación completa de cadenas privadas

La programación completa de cadenas públicas

La privacidad en las redes sociales

La vulnerabilidad de los datos en Internet

Algunas cadenas de radio

El acceso a páginas con limitación de edad

Otro

20. ¿Tienes una participación activa en los temas sociales y/o políticos (por ejemplo, colaboración con ONGs, debatiendo sobre tomas de interés político o social, participando en concentraciones solidarias a través de las redes...) a través de las tecnologías o por medio de éstas?

Si

No

Ns/Nc

20.1 ¿Cómo participas en dichos temas?

A través de la participación activa en foros organizados para la discusión de temas importantes para los ciudadanos

Difundiendo a través de las redes sociales informaciones relevantes sobre los derechos de las personas

Colaborando con ONGs

Haciendo sugerencias a los responsables de determinados temas sociales/políticos través de correos electrónicos o redes sociales

No participo

Otro

21. ¿Decides por ti mismo sobre qué ves en la televisión?

Sí, normalmente se ve en la televisión de casa lo que a mí me gusta.

Sí, dispongo de televisión en el cuarto

Sí, me descargo o veo directamente en Internet lo que me interesa

No, mis padres o hermanos mayores deciden qué se ve en la televisión

Solo algunas veces

21.1 ¿Decides por ti mismo sobre lo qué ves en las plataformas de streaming?

Si

No

Otro

22. ¿Qué te lleva a ver un determinado programa o película?

La crítica especializada

Es una película taquillera o un programa con mucha audiencia

Todo el mundo habla sobre dicho programa o película

Aprendo con ese tipo de programas

Es entretenido y me ayuda a distraerme

Aparece publicado y compartido o retwiteado por muchas personas en mis redes sociales

No me he parado a pensarlo, siempre he visto ese programa

Me gusta el presentador o los actores

Otro

23. ¿Has editado o manipulado con programas de ordenador imágenes, vídeos o audio?

Si

No

Ns/Nc

23.1 De todas estas herramientas de edición ¿cuál o cuáles has utilizado? Indica solo la o las que has utilizado por lo menos una vez.

Pinnacle studio

Photoshop

Paint

Movie maker

Audacity

PhotoScape

Phixr

Gimp

Power sound editor

Adobe premiere

Sony Vega

Pencil Windows

Adobe After Effects

InShot

Lightroom

Canva

iMovie

DaVinciResolve

No he utilizado ninguna

Otro

24. Elabora, con 5 de las 7 imágenes que siguen, una historia visualmente bien contada. Tienes que partir de la imagen A y añadir 4 imágenes más. (Dos imágenes hay que marcarlas como "No hacen parte de la historia")

Imagen A  Prima immagine della storia ▼	Imagen B  Seleziona una opzione ▼
Imagen C  Seleziona una opzione ▼	Imagen D  Seleziona una opzione ▼
Imagen E  Seleziona una opzione ▼	Imagen F  Seleziona una opzione ▼
Imagen G  Seleziona una opzione ▼	

A-B-C-D-E-F-G

25. ¿Cómo ordenarías los siguientes pasos para realizar el producto? Imagina que quieres presentarte a un concurso de vídeo en el que ha de contarse una historia con personajes

- A.- Rodaje.
- B.- Contratar a los actores, búsqueda de vestuario, decorados
- C.- Montaje y edición.
- D.- Escribir el guión.

Ordénalas aquí

Paso 1 Paso 2 Paso 3 Paso 4

Preguntas añadidas en el Postest

26. ¿Cuál de las siguientes acciones es la que más ayuda a la convivencia pacífica de las personas?

- No denunciar maltratos
- Mantenerse en silencio sin opinar
- Analizar y discutir las normas
- Hacer lo que uno quiera sin importar lo demás

27. ¿Dentro de una familia, ¿quién debe atender y proteger los derechos humanos?

- El padre
- La madre
- Todos y cada uno de sus integrantes
- Nadie

28. Ser discriminado significa:

- Ser maltratado por ser diferente
- No poder sacar buenas notas
- No ser elegido representante del liceo
- Sentirse mal por problemas de la vida

29. Juan empujó accidentalmente a Jorge y éste lo insultó. ¿Qué debería hacer Juan para evitar un conflicto mayor?

- Responder con palabras ofensivas y groseras a quien lo insultó
- No responder inmediatamente, pero desquitarse después
- No decir nada e irse a otro lugar
- Ofrecerle excusas y explicarle a Jorge que fue un accidente

30. ¿Para qué sirven las reglas en un juego?

- Para beneficiar a los creadores del juego
- Para que gane el más fuerte de todos los participantes
- Para que todos tengan iguales oportunidades de ganar
- Para impedir que ganen los del otro equipo

31. Muchos comerciales para la higiene de la casa muestran una familia en la que el papá ve televisión, los niños ensucian la ropa y la mamá la lava. Según los investigadores, estos comerciales transmiten una imagen machista de la familia. ¿Cuál frase apoya mejor lo que dicen los investigadores?

- Según estos comerciales, todos los papás ven la televisión
- Según estos comerciales, las familias deben comprar productos para la higiene de la casa
- Según estos comerciales, todos los niños siempre ensucian su ropa
- Según estos comerciales, solo las mamás tienen que hacer los oficios de la casa

32. De estos dos enunciados:

a. “La acción violenta no es toda igual, es justa la del pueblo buscando libertad”;

b. “El fin justifica los medios”

se puede afirmar que:

- Son iguales, porque ambos justifican el uso de acciones violentas
- Son contradictorios entre sí, porque el primero se limita al pueblo y a la violencia
- Son coherentes, porque la búsqueda de la libertad es un fin y la violencia un medio
- Son opuestos, porque, según el primero, solo si el fin es la libertad se justifican los medios

33. Justifique la respuesta que dio anteriormente en la pregunta 32

34. Lee la siguiente definición e indica si es verdadera o falsa:

El término Fake News se popularizó en 2016, cuando el candidato a presidente de Estados Unidos, Donald Trump, lo empleó para acusar a un medio de comunicación de emitir noticias falsas sobre él. En realidad, no eran noticias falsas, sino que, al futuro presidente no le agradaban, por eso empezó a llamarlas de esa manera, como un arma contra la industria de las noticias, como una forma de socavar los reportes que no gustan a las personas en el poder. Hoy este término se ha vuelto problemático y no se debería usar más.

Verdadero
Falso

35. Lee la siguiente definición e indica si es verdadera o falsa:

Desinformación es aquella información errónea o engañosa que surge de forma intencionadamente falsa. Es particularmente peligrosa porque frecuentemente está organizada, cuenta con los recursos necesarios y está reforzada por tecnología automatizada. Los proveedores de desinformación se aprovechan de la vulnerabilidad de los receptores, a quienes esperan reclutar como amplificadores y multiplicadores.

Verdadero
Falso

36. ¿Cuál es la diferencia entre los siguientes textos?

1. "El emocionante partido de fútbol dejó a la afición en éxtasis con el gol del equipo local en los últimos minutos".
2. "Según mi opinión personal, el nuevo plan de desarrollo económico es un paso positivo para el país".
3. "La película recibió críticas mixtas por parte de los expertos, pero en mi opinión, es un verdadero desastre".

1. "El equipo local ganó el partido de fútbol con un gol en los últimos minutos, lo que generó una gran alegría entre los aficionados".
2. "Según los expertos en economía, el nuevo plan de desarrollo económico puede tener un impacto positivo en el país".
3. "La película ha generado opiniones variadas entre los críticos, quienes han destacado tanto aspectos positivos como negativos".

ANEXO VI - Criterios de valoración del cuestionario de adolescentes

Criterios de valoración

Cuestionario sobre competencia mediática. Nivel: Secundaria

1. Tabla sobre las dimensiones presentes en las distintas preguntas del cuestionario

Preguntas 1-6 sobre aspectos demográficos y grado de formación.

	Lenguaje	Tecnología	Recepción e interacción	Programación y producción	Ciudadanía, Ideología y Valores	Estética
Pregunta 7						
Pregunta 8						
Pregunta 9						
Pregunta 10						
Pregunta 11						
Pregunta 12						
Pregunta 13						
Pregunta 14						
Pregunta 15						
Pregunta 16						
Pregunta 17						
Pregunta 18						
Pregunta 19						
Pregunta 20						
Pregunta 21						
Pregunta 22						
Pregunta 23						
Pregunta 24						
Pregunta 25						
Preguntas añadidas en el Postest						
Pregunta 26						
Pregunta 27						
Pregunta 28						
Pregunta 29						
Pregunta 30						
Pregunta 31						
Pregunta 32						
Pregunta 33						
Pregunta 34						
Pregunta 35						
Pregunta 36						

2. Tabla sobre la justificación, puntuación y nivel de dominio de las distintas preguntas del cuestionario.

Pregunta	Justificación	Puntuación	Nivel de dominio
Pregunta 7	Saber cuál es el nivel de conocimientos de los alumnos acerca de las herramientas que utilizan en su navegación por Internet.	Respuestas 3,4 y/o 5= 1 punto Respuestas 1 y 2= 0 puntos	1. El alumnado conoce la herramienta que usa en sus búsquedas y sus características. 0. El alumnado no conoce las características de su buscador ni ha tenido capacidad de decisión sobre éste.
Pregunta 7.1	Capacidad para manejar correctamente las herramientas comunicativas.	Respuestas 2 y 5 = 2 puntos Respuestas 3 y 4 = 1 puntos Respuestas 1 y 6 = 0 puntos	2. El alumnado es capaz de manejar correctamente las herramientas de búsqueda. 1. El alumnado tiene una capacidad relativa para manejar motores de búsqueda. 0. El alumnado no tiene la capacidad de elegir el navegador que mejor se adapte a sus necesidades.
Pregunta 8	Capacidad de realizar una búsqueda en Internet.	Respuesta abierta	1. Realiza búsquedas eficazmente. 0. No pone en práctica técnicas de búsqueda eficazmente.
Pregunta 9	Capacidad para adaptar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen.	Respuestas 5 y 6 = 2 puntos Respuestas 2 y 4 = 1 punto Las demás = 0 puntos	2. Identifica los conceptos más relevantes para la búsqueda, incluidos los operadores booleanos. 1. Identifica conceptos relacionados con la búsqueda. 0. No identifica los conceptos de búsqueda más relevantes y/o utiliza artículos, preposiciones y otras palabras irrelevantes en la búsqueda.
Pregunta 10	Capacidad de selección de la información hallada en los medios.	Respuesta 4 = 2 puntos Respuestas 1 o 2 = 1 punto	2. El alumno sabe reconocer la fiabilidad de la información por las características de la web.

		Las demás = 0 puntos	1. El alumno identifica en la web algún rasgo de fiabilidad. 0. El alumno no sabe cómo evaluar la fiabilidad de una web.
Pregunta 10.1	Conocer la capacidad crítica y de evaluación de la información.	Respuestas 2, 3 y 4 (dos o tres de estas respuestas) = 2 puntos Una de las respuestas anteriores = 1 punto Las demás = 0 puntos	2. El alumno es capaz de evaluar la calidad de la página donde aparece la información. 1. El alumno conoce alguno de los elementos que hay que tener en cuenta en la evaluación de la información. 0. El alumno no sabe cómo evaluar la calidad de la información en sus búsquedas en Internet.
Pregunta 11	Conocer la percepción que el alumnado tiene sobre su conocimiento de los lenguajes, para después comprobarlo con la siguiente pregunta.	No puntuable.	
Pregunta 12	Identificar los conocimientos que tienen de los distintos lenguajes de la comunicación mediática.	Respuestas 1, 3 y 4 (tres respuestas) = 2 puntos Una o dos de las anteriores respuestas = 1 punto Las demás = 0 puntos	2. El alumno es capaz de identificar el significado de los diferentes lenguajes involucrados en la comunicación mediática. 1. El alumno es capaz de identificar alguno de los lenguajes involucrados en la comunicación. 0. El alumno no es capaz de identificar los lenguajes de la comunicación mediática.
Pregunta 13	Esta pregunta es necesaria para responder a la siguiente.	No puntuable.	
Pregunta 13.1	Conocer la percepción sobre la influencia que tienen sobre el alumnado determinados aspectos de la publicidad.	Depende, en parte, del anuncio que haya elegido en la pregunta anterior.	2. Es capaz de identificar claramente los aspectos de la publicidad que más le influyen. 1. Identifica algunos aspectos que tienen menos peso. 0. No es capaz de reconocerlos

Pregunta 14	En esta pregunta, los dos anuncios tienen elementos estéticamente reseñables. Es necesaria para la respuesta siguiente.	Respuesta A = 1 puntos Respuestas B = 0 puntos	1. Reconoce técnicamente los elementos estéticos. 0. No identifica las características estéticas.
Pregunta 14.1	Identificar los conocimientos sobre la estética. Sensibilidad para reconocer una producción mediática que no cumple con los requisitos mínimos de calidad estética.	Respuestas 2 y 4 = 3 puntos Respuestas 6 = 2 puntos Respuestas 1 y 3 = 1 punto Respuesta 5 = 0 puntos	3. El alumnado es capaz de reconocer las características estéticas que destacan en la página. 2. Reconoce solo algunas de las características estéticas que se destacan en la página. 1. No identifica bien las características estéticas.
Pregunta 14.2	Conocer los motivos vinculados a la pregunta anterior.	Respuesta abierta. No puntuable.	
Pregunta 15	Conocer la capacidad para identificar sensaciones que le transmite la publicidad al recibirla.	Respuestas: 2 y 3 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. El alumno es capaz de identificar las sensaciones que le transmite la publicidad. 0. El alumno no es capaz de identificar las sensaciones que le transmite la publicidad.
Pregunta 15.1	Conocer si el alumno es capaz de reconocer la influencia que la publicidad tiene sobre él (principio de la ilusión de la invulnerabilidad)	Respuesta 3 = 2 puntos Respuesta 1 = 1 punto Las demás = 0 puntos	2. El alumno cree que el anuncio convence a otros pero no a él. 1. Cree que el anuncio convence a todos por igual. 0. No es capaz de reconocer la influencia del anuncio sobre el espectador.
Pregunta 15.2	Junto con la pregunta anterior, conocer la capacidad de identificación del alumno en la interacción de emociones y racionalidad en los anuncios publicitarios.	Respuesta 2 = 1 punto Demás respuestas = 0 puntos	1. El alumno reconoce que el anuncio recurre principalmente a las emociones. 0. El alumno no es capaz de reconocer la utilización que hace el anuncio de las emociones.
Pregunta 16	Identificar los conocimientos que tienen sobre diferentes tecnologías.	9 relaciones = 3 puntos De 6 a 9 = 2 puntos De 3 a 6 = 1 punto	3. El alumno conoce todos los conceptos tecnológicos expuestos. 2. El alumno conoce la mayoría de los

		Menos de 3 = 0 puntos	conceptos tecnológicos expuestos. 1. El alumno conoce algunos conceptos tecnológicos expuestos. 0. El alumno conoce muy pocos o ninguno de los conceptos tecnológicos expuestos.
Pregunta 17	Identificar su conocimiento del papel de los profesionales de la producción mediática.	8 relaciones = 3 puntos De 5 a 7 = 2 puntos De 2 a 4 = 1 punto Menos de 2 = 0 puntos	3. El alumno conoce todas las profesiones expuestas. 2. El alumno conoce la mayoría de las profesiones expuestas. 1. El alumno conoce algunas profesiones expuestas. 0. El alumno conoce muy pocas o ninguna de las profesiones expuestas.
Pregunta 18	Conocer el grado de responsabilidad social que tiene el alumnado.	Respuesta 1 = 2 puntos Respuesta 2 = 0 puntos Respuesta 3 = 1 puntos	2. El alumno tiene responsabilidad social y sabe cómo ejercerla. 1. El alumno tiene responsabilidad social pero no sabe cómo ejercerla. 0. El alumno no tiene responsabilidad social.
Pregunta 18.1	Conocer la capacidad crítica de los alumnos en relación a los medios. Y además completa la respuesta anterior en el conocimiento sobre la responsabilidad social de éstos.	Respuesta abierta	2. El alumno tiene capacidad crítica en la recepción de los medios. 1. El alumno es crítico sólo ante determinados medios o en situaciones concretas. 0. El alumno no posee actitud crítica frente a la recepción mediática.
Pregunta 19	Explorar las percepciones y actitudes críticas del alumnado hacia aspectos específicos de los medios de comunicación y el entorno digital, que podrían considerarse problemáticas o cuestionables desde el punto de vista ético, social o cultural.	Respuesta abierta no puntuable.	
Pregunta 20	Conocer si se da la participación activa del	Respuesta 1 = 1 punto	1. El alumno participa activamente en la

	alumnado en la sociedad a través de los medios.	Demás = 0 puntos	sociedad a través de los medios. 0. El alumno no participa en la sociedad a través de los medios.
Pregunta 20.1	Conocer cómo el alumnado participa activamente en la sociedad a través de los medios.	Respuestas 1, 2, 3 y 4 = 1 punto Respuesta 5 = 0 puntos Otras se respuestas se evalúan individualmente	1. El alumno participa activamente en la sociedad a través de los medios. 0. El alumno no participa en la sociedad a través de los medios.
Pregunta 21	Conocer la capacidad de decisión que tienen sobre lo que ven.	Respuestas 1, 2 o 3 = 2 puntos Respuesta 4 = 1 punto Respuesta 5 = 0 puntos	2. El alumno tiene capacidad de decisión sobre qué ve. 1. El alumno decide algunas veces sobre qué ve. 0. El alumno no tiene capacidad de decisión sobre lo que ve.
Pregunta 21.1	Conocer la capacidad de decisión que tienen sobre lo que ven en las plataformas streaming.	Respuesta 1 = 2 puntos Respuestas 2 = 1 punto Otras se respuestas se evalúan individualmente	2. El alumno tiene capacidad de decisión sobre qué ve online. 1. El alumno no decide sobre qué ve online.
Pregunta 22	Conocer la capacidad crítica a la hora de seleccionar lo que transmiten los medios.	Respuestas de 1 a 5 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. El alumno posee capacidad crítica a la hora de seleccionar un determinado programa o película. 0. El alumno se deja llevar por otros a la hora de seleccionar un determinado programa o película.
Pregunta 23	Conocer si trabajan con los distintos lenguajes	Respuesta 1 = 1 punto Respuestas 2 y 3 = 0 puntos	1. El alumno trabaja en la edición de los distintos lenguajes o de alguno de ellos. 0. El alumno no trabaja en la edición de los distintos lenguajes o de alguno de ellos.
Pregunta 23.1	Identificar el conocimiento del alumnado sobre las diferentes herramientas de edición.	Más de 2 relaciones = 2 puntos 1 relación = 1 punto	2. El alumnado conoce diferentes herramientas y con diferentes especificidades.

		Ninguna relación = 0 puntos	1. El alumnado solo conoce una herramienta o solo una para cada lenguaje. 0. El alumnado no conoce ninguna herramienta de edición.
Pregunta 24	Conocer la capacidad de los alumnos para construir una secuencia visual.	Secuencia: 1, 5, 4, 2, 7 = 1 punto Otro orden = 0 puntos	1. El alumno es capaz de construir una secuencia visual correctamente. 0. El alumno tiene algún error de continuidad al construir una secuencia visual.
Pregunta 25	Identificar los conocimientos acerca del proceso de producción.	4 coincidencias = 2 puntos 3 coincidencias = 1 punto Menos de 3 = 0 puntos	2. El alumno conoce todos los pasos a seguir en el proceso de producción. 1. El alumno conoce la mayoría de los pasos a seguir en el proceso de producción. 0. El alumno no conoce el proceso de producción en su mayor parte.
Preguntas añadidas en el Postest			
Pregunta 26	Evaluar la capacidad del alumnado para identificar y priorizar acciones que fomenten una convivencia pacífica y democrática.	Respuesta 3 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. El alumnado conoce críticamente las normas sociales y éticas, para la participación democrática. 0. No conoce las normas sociales y éticas.
Pregunta 27	Evaluar la conciencia sobre la corresponsabilidad en la defensa y promoción de los derechos humanos dentro del contexto familiar.	Respuesta 3 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. Tiene conciencia sobre la corresponsabilidad dentro de la familia, en defensa y promoción de los derechos humanos. 0. No tiene conciencia sobre la corresponsabilidad dentro de la familia.
Pregunta 28	Conoce el concepto básico relacionado con la discriminación, en sus dimensiones ética y de interacción social.	Respuesta 1 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. Conoce el significado de discriminación. 0. No conoce el significado básico de la discriminación.
Pregunta 29	Conocer la capacidad del alumnado para identificar una estrategia adecuada en una situación de	Respuesta 4 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. El alumnado sabe cómo comportarse en una situación de conflicto.

	conflicto, promoviendo valores de respeto, empatía y diálogo.		0. El alumnado no conoce estrategias adecuadas en situaciones de conflicto.
Pregunta 30	Conocer el propósito de las reglas como elemento fundamental para garantizar la equidad y el orden en contextos sociales.	Respuesta 3 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. El alumnado conoce la importancia de las reglas. 0. No conoce la importancia de las reglas.
Pregunta 31	Conocer la capacidad para identificar y analizar estereotipos de género en los mensajes mediáticos.	Respuesta 3 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. El alumnado sabe reconocer y analizar los estereotipos en los mensajes mediáticos. 0. No reconoce los estereotipos en los mensajes mediáticos.
Pregunta 32	Evaluar la capacidad del alumnado para valorar los argumentos y enunciados éticos y morales.	Respuesta 3 = 1 punto Las demás = 0 puntos	1. El alumnado sabe valorar la solidez y pertinencia de argumentos y enunciados. 0. El alumnado no sabe valorar argumentos y enunciados.
Pregunta 33	Conocer los motivos vinculados a la pregunta anterior.	Respuesta abierta. No puntuable.	
Pregunta 34	Conocer la capacidad crítica para analizar conceptos clave relacionados con la comunicación mediática, la desinformación y la ciudadanía digital, especialmente en lo que respecta a las implicaciones éticas y sociales del término "Fake News".	Respuesta 1 = 1 punto Respuesta 2 = 0 puntos	1. El alumnado sabe reconocer los discursos manipulativos y sabe evaluar la información de manera crítica. 0. El alumnado no sabe reconocer los discursos manipulativos y evaluar la información de manera crítica.
Pregunta 35	Conocer la capacidad de comprender críticamente el concepto de desinformación,	Respuesta 1 = 1 punto Respuesta 2 = 0 puntos	1. El alumnado sabe identificar y combatir la desinformación. 0. El alumnado no sabe identificar la desinformación.
Pregunta 36	Conocer la capacidad de identificar la diferencia entre un texto objetivo y uno subjetivo.	Respuesta abierta	1. El alumnado sabe reconocer la diferencia entre un texto objetivo y uno subjetivo.

ANEXO VII – Postest - Prueba de disponibilidad léxica

		M ☐ H ☐
Teatro		

ANEXO VIII – Postest - Prueba de comprensión lectora



LA REPRESENTACIÓN SERÁ LA TRAMPA

La acción se desarrolla en un castillo junto a una playa en Italia.

Acto primero

Lujoso salón de invitados de un hermoso castillo al lado de la playa. Puertas a derecha e izquierda. Mobiliario de salón en medio del escenario: un sofá, una mesa y dos sillones. Grandes ventanas al fondo. Noche estrellada. El escenario está a oscuras. Cuando se levanta el telón, se oye a unos hombres que conversan en voz alta tras la puerta de la izquierda. La puerta se abre y entran tres caballeros de esmoquin. Uno de ellos enciende la luz inmediatamente. Se dirigen hacia el centro en silencio y se sitúan alrededor de la mesa. Se sientan a la vez, Gál en el sillón de la izquierda, Turai en el de la derecha y Ádám en el sofá del medio. Silencio muy largo, casi violento. Se estiran cómodamente. Silencio. Después:

GÁL

¿Por qué estás tan pensativo?

TURAI

Estoy pensando en lo difícil que es comenzar la representación de una obra de teatro. Presentar a todos los personajes principales al inicio, cuando todo empieza.

ÁDÁM

Me imagino que debe ser complicado.

TURAI

Es endiablidamente complicado. La obra de teatro empieza. El público se queda en silencio. Los actores salen al escenario y el tormento comienza. Es una eternidad; a veces pasa hasta un cuarto de hora antes de que el público averigüe quién es quién y a qué hace ahí.

GÁL

¡Sí que tienes una mente peculiar! ¿No puedes olvidarte de tu profesión ni siquiera por un momento?

TURAI

Imposible.

GÁL

No pasa ni media hora sin que te pongas a hablar de teatro, actores u obras. Hay más cosas en el mundo.

TURAI

No las hay. Soy dramaturgo. Ésa es mi maldición.

GÁL

No debes ser esclavo de tu profesión.

TURAI

Si no la dominas, eres su esclavo. No hay término medio. Créeme, no es fácil empezar bien una obra de teatro. Es uno de los problemas más arduos de la puesta en escena. Presentar a los personajes rápidamente. Fijémonos en esta escena de aquí, con nosotros tres. Tres caballeros de esmoquin. Supongamos que no suben al salón de este castillo señorial, sino a un escenario, justo cuando comienza la obra de teatro. Tendrían que hablar sobre toda una serie de temas sin interés hasta que pudiera saberse quiénes somos. ¿No sería mucho más fácil comenzar todo esto poniéndonos de pie y presentándonos a nosotros mismos? *Se levanta.* Buenas noches. Los tres estamos invitados en este castillo. Acabamos de llegar del comedor, donde hemos tomado una cena excelente y hemos bebido dos botellas de champán.

Mi nombre es Sándor Turai, soy autor teatral, llevo escribiendo obras de teatro desde hace treinta años, ésa es mi profesión. Punto y final. Tu turno.

GÁL

Se levanta. Mi nombre es Gál, también soy autor teatral. También escribo obras de teatro en colaboración con este caballero aquí presente. Somos una pareja famosa de autores teatrales. En todos los carteles de las buenas comedias y operetas se lee: escrita por Gál y Turai. Naturalmente, ésta es también mi profesión.

GÁL y TURAI

A la vez. Y este joven...

ÁDÁM

Se levanta. Este joven es, si me lo permiten, Albert Ádám, veinticinco años, compositor. Escribí la música de la última opereta de estos dos amables caballeros. Éste es mi primer trabajo para el teatro. Estos dos ángeles veteranos me han descubierto y ahora, con su ayuda, me gustaría hacerme famoso. Gracias a ellos me han invitado a este castillo, gracias a ellos me han hecho el frac y el esmoquin. En otras palabras, por el momento, soy pobre y desconocido. Aparte de eso soy huérfano y me crió mi abuela. Ella ya falleció. Estoy solo en el mundo. No tengo ni nombre, ni fortuna.

TURAI

Pero eres joven.

GÁL

E inteligente.

ÁDÁM

Y estoy enamorado de la solista.

TURAI

No debiste añadir eso. Los espectadores lo habrían averiguado de todas formas.

Todos se sientan.

TURAI

Y bien, ¿no sería ésta la manera más sencilla de empezar una obra de teatro?

GÁL

Si nos permitiesen hacerlo, sería fácil escribir obras de teatro.

TURAI

Créeme, no es tan complicado. Piensa en todo ello como en...

GÁL

De acuerdo, de acuerdo, de acuerdo, no empieces a hablar de teatro otra vez. Estoy harto de ello. Ya hablaremos mañana, si quieres.

“La representación será la trampa” es el comienzo de una obra de teatro del dramaturgo húngaro Ferenc Molnár.

Utiliza el texto “La representación será la trampa” para responder a las siguientes preguntas.

Pregunta 1

109

¿Qué estaban haciendo los personajes de la obra de teatro justo antes de que se levantase el telón?

Pregunta 2

109

“Es una eternidad; a veces pasa hasta un cuarto de hora (...)” (líneas 32-33).

Según Turai, ¿por qué un cuarto de hora es “una eternidad”?

- A Es mucho tiempo para esperar a que el público se quede quieto en un teatro abarrotado.
- B Parece que se tarda un siglo en aclarar la situación al comienzo de una obra de teatro.
- C Siempre parece que a un dramaturgo le lleva mucho tiempo escribir el comienzo de una obra de teatro.
- D Parece que el tiempo avanza lentamente cuando ocurre un suceso importante en una obra de teatro.

Pregunta 3

109

En general, ¿qué está haciendo el dramaturgo Molnár en este fragmento?

- A Está mostrando el modo en que cada personaje va a resolver sus propios problemas.
- B Está haciendo que sus personajes demuestren cómo es una eternidad en una obra de teatro.
- C Está dando un ejemplo de una típica y tradicional escena inicial de una obra de teatro.
- D Está utilizando a los personajes para representar uno de sus propios problemas de creación.

La Representación será la Trampa: Codificación estímulo PISA de Comprensión lectora

Recurso didáctico de lectura. Tipo: Texto continuo

**LA REPRESENTACIÓN SERÁ LA TRAMPA:
RESPUESTAS Y CRITERIOS DE CORRECCIÓN**

Pregunta 1

1 0 9

¿Qué estaban haciendo los personajes de la obra de teatro justo antes de que se levantase el telón?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: Se refiere a la cena o a beber champán. Puede parafrasear el texto o citarlo directamente.

- Acaban de cenar y de tomar champán.
- "Acabamos de llegar del comedor, donde hemos tomado una cena excelente". [Cita directa].
- "Una cena excelente y hemos bebido dos botellas de champán". [Cita directa].
- Cena y bebidas.
- Cena.
- Bebían champán.
- Cenaron y bebieron.
- Estaban en el comedor.

Sin puntuación:

Código 0: Da una respuesta insuficiente o vaga.

- Muestra una comprensión inexacta del material o da una respuesta inverosímil o irrelevante.
- Los tres estamos invitados en este castillo.
- Conversan en voz alta tras la puerta. [Es parte del acto primero, no anterior a él.]
- Gracias a ellos le hicieron a Ádám el frac y el esmoquin. [No justo antes de los sucesos del texto.]

- Se preparaban para salir al escenario. [Se refiere a los actores más que a los personajes.]
- La acción se desarrolla en el interior de un castillo junto a una playa en Italia.
- Hablando de teatro.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Teatral.

Situación: Lectura de uso personal.

Proceso de comprensión: Interpretación e integración.

Tipo de respuesta: Abierta construida.

Pregunta 2

1 0 9

“Es una eternidad; a veces pasa hasta un cuarto de hora (...)” (líneas 32-33).

Según Turai, ¿por qué un cuarto de hora es “una eternidad”?

- A Es mucho tiempo para esperar a que el público se quede quieto en un teatro abarrotado.
- B Parece que se tarda un siglo en aclarar la situación al comienzo de una obra de teatro.
- C Siempre parece que a un dramaturgo le lleva mucho tiempo escribir el comienzo de una obra de teatro.
- D Parece que el tiempo avanza lentamente cuando ocurre un suceso importante en una obra de teatro.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: B Parece que se tarda un siglo en aclarar la situación al comienzo de una obra de teatro.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Teatral.

Situación: Lectura de uso personal.

Proceso de comprensión: Interpretación e integración.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

Pregunta 3

1 0 9

En general, ¿qué está haciendo el dramaturgo Molnár en este fragmento?

- A Está mostrando el modo en que cada personaje va a resolver sus propios problemas.
- B Está haciendo que sus personajes demuestren cómo es una eternidad en una obra de teatro.
- C Está dando un ejemplo de una típica y tradicional escena inicial de una obra de teatro.
- D Está utilizando a los personajes para representar uno de sus propios problemas de creación.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Máxima puntuación:

Código 1: D Está utilizando a los personajes para representar uno de sus propios problemas de creación.

Sin puntuación:

Código 0: Otras respuestas.

Código 9: Sin respuesta.

CARACTERÍSTICAS DE LA PREGUNTA

Clasificación textual: Texto continuo.

Tipo de textos: Teatral.

Situación: Lectura de uso personal.

Proceso de comprensión: Comprensión global.

Tipo de respuesta: Elección múltiple.

ANEXO IX – Unidades Didácticas

Unidad Didáctica 1: Introducción

Descripción de la actividad	Es la sesión introductora, fundamental para conocer a los alumnos y para que comprendan la finalidad y propósito del proyecto, así como los objetivos y contenidos que se desarrollarán a lo largo de las sesiones; además, se ilustrará la planificación temporal, las actividades y cómo se va a evaluar. Por último, se resolverán las dudas o cuestiones que puedan surgir. En esta sesión se realizará una evaluación diagnóstica a través del Cuestionario sobre las competencias mediáticas, para saber el nivel de conocimiento que tienen los alumnos de todos los temas que se van a abordar y posteriormente habrá un diálogo entre profesor y alumno al respecto.
Objetivos	Conocer los objetivos y contenidos del proyecto: • Explicar la planificación temporal, la metodología y las actividades de las Unidades Didácticas; • Detectar los conocimientos previos de los alumnos sobre las competencias mediáticas.
Contenidos	Teóricos • La evolución de la comunicación (medios tradicionales, emergentes, TICs); • Radio y podcast (lenguaje radiofónico, escribir un guion y editing); • Oportunidades y retos de Internet; • Cómo nos representamos a través de internet; • Desinformación y fakenews; • Seguridad, privacidad online y ciudadanía digital; • Agenda ONU 2030. Procedimentales • Realización de un cuestionario sobre las competencias mediáticas; • Participación en la puesta en común; • Ejercicios de respiración y dicción. Actitudinales • Valorar los medios de comunicación como herramientas necesarias y útiles para la transmisión de información y opinión; • Interés por participar en el desarrollo de la UD.
Competencias	• Competencia comunicativa; • Competencia el aprendizaje autorregulado; • Competencia social y cívica: a través de la cooperación en el trabajo grupal. Comprender críticamente la realidad. • Aprender a aprender. Procedimientos de búsqueda, selección, registro y tratamiento de la información. • Destrezas para organizar, analizar y sintetizar la información. • Sensibilización y expresión cultural.
Resultados del aprendizaje	El alumno ha de conocer objetivos, contenidos, planificación temporal, metodología y actividades del proyecto.
Metodología	Clase frontal y trabajo del alumno guiado por el profesor.
Materiales	Presentación digital y cuestionario online.
Duración	1 hora y 30 minutos (sesión larga)
Espacios	Aula informática.

Desarrollo	• Lluvia de ideas sobre los conceptos de “creatividad” y “aprendizaje creativo” a través de la herramienta Mentimeter (5 min); • Presentación de la UD por parte del profesor (5 min); • Realización del cuestionario sobre las competencias mediáticas por parte de los alumnos (20 minutos); • Puesta en común oral y cierre (5 minutos).
Evaluación	En esta UD se evaluarán los conocimientos previos del alumnado a través del cuestionario sobre las competencias mediáticas.

Unidades Didácticas realización-desarrollo

Unidad Didáctica 2 - Evolución de la comunicación – Medios tradicionales y emergentes

Descripción de la actividad	La actividad empieza con una actividad de calentamiento (lluvia de ideas sobre las palabras “medio de comunicación”, eje2.1) para introducir el tema de la nueva UD y sigue con una actividad práctica (eje2.2): en grupos de cuatro los estudiantes tienen que identificar los géneros periodísticos en los materiales proporcionados por el docente: noticia, reportaje, crónica, entrevista, editorial, crítica, columna y artículo de opinión. Una vez realizada la actividad, se comentan y analizan los resultados en clase con el profesor, el cual, a continuación, va a explicar las características y estructura de estos géneros y destaca que la noticia es uno de los más relevantes y utilizados diariamente en todos los medios de comunicación y la evolución de los medios tradicionales a los emergentes, ilustrando los varios tipos y sus características. Finalmente, los alumnos deben realizar el ejercicio 2.3 para trabajar los contenidos teóricos.
Objetivos	• Comprender la importancia de los medios de comunicación en la sociedad; • Conocer la evolución de los medios tradicionales (analógicos) a los emergentes; • Conocer los géneros periodísticos y las estructuras; • Detectar los temas de interés de la sociedad en que vivimos; • Distinguir entre lo objetivo y subjetivo y entre información y opinión; • Conocer las características y funcionalidades de los medios digitales y emergentes; • Analizar las características, finalidades y funcionalidades de las redes sociales; • Reflexionar sobre los distintos perfiles de redes sociales, analizando los más destacados y populares entre la juventud; • Desarrollar el espíritu crítico; • Comprender las ventajas del trabajo en equipo; • Acercar a los alumnos al mundo periodístico.
Contenidos	Conceptuales • Evolución de los medios en el mundo; • Géneros periodísticos; • Convergencia mediática; • Plataformas digitales y apps; • Realidad aumentada y realidad virtual;

	• Programación, robótica e inteligencia artificial; • Impresión 3D; • Características de las redes sociales y las más utilizadas; • Nuevos perfiles: de la celebridad a la influencia; • Interacción y participación en las redes sociales. Procedimentales • Identificación de los rasgos propios de la noticia, el reportaje, la crónica, la entrevista y la crítica, el editorial y el artículo de opinión; • Analizar algunos fragmentos de diferentes medios de comunicación (prensa, radio, redes sociales, blog). Actitudinales • Valorar la prensa y los géneros informativos como medio comunicativo imprescindible para la transmisión de información y opinión, e instrumento útil para fomentar la reflexión, la opinión y la acción; • Interés en desarrollar la capacidad crítica a través del análisis de textos; • Interés en desarrollar la capacidad crítica hacia las redes sociales.
Competencias	• Competencia en comunicación lingüística: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral; • Competencia digital: saber utilizar las TICs; • Competencia social y cívica: participar de manera constructiva en las actividades del curso en general y del grupo en particular.
Resultados del aprendizaje	• Al finalizar esta clase, los estudiantes serán capaces de: • Comprender la evolución de los medios de comunicación a lo largo del tiempo; • Distinguir entre los medios de comunicación tradicionales y emergentes; • Conocer los géneros periodísticos y sus características; • Comprensión de las características y finalidades de las redes sociales, según el análisis realizado en torno a sus políticas, funcionalidades y potencialidades; • Reconocimiento de los diversos perfiles en redes sociales según la popularidad de las cuentas y las características de los influencers; • Distinguir una noticia periodística de una de opinión; ser más consciente de lo que es objetivo y lo que es subjetivo.
Metodología	Trabajo en grupo del alumno guiado por el profesor.
Materiales	• Fotocopias. • Proyector y pantalla; • Móviles • Acceso a Internet.
Duración	1 hora y 30 minutos (sesión larga)
Espacios	Aula ordinaria
Desarrollo	• Presentación de la UD e introducción a través de una lluvia de ideas sobre “medios de comunicación” a través de Mentimeter (5 min); • Ejercicio 2.2 (5 minutos)

	• Corrección y presentación sobre la evolución de los medios de comunicación: de los tradicionales a los emergentes (10/12 min); • Ejercicio 2.3 y corrección (25 minutos) • Reflexión y cierre (5 minutos).
Evaluación	Esta actividad se evaluará gracias a la observación directa de la realización de los ejercicios propuestos y también a la actitud y la participación en clase; además, los estudiantes tendrán que saber identificar los diferentes géneros periodísticos y sus rasgos principales, y los diferentes medios emergentes.

Unidad Didáctica 3: La Radio

Descripción de la actividad	El docente comienza la clase poniendo un informativo de radio local. A continuación, explica antes las características del medio radiofónico y luego las diferencias entre las noticias de la prensa y en radio. Después, los alumnos realizan la ficha de ejercicios 3 en grupo para trabajar de manera práctica los contenidos teóricos de la noticia radiofónica. A los grupos se les encargará en esta sesión la realización de una noticia para un informativo de radio, que deberán montar en un podcast. Se proporcionan por correo electrónico algunos enlaces para profundizar los conceptos expresados en la clase.
Objetivos	• Descubrir la radio como medio de comunicación; • Aprender las características básicas de la comunicación y del lenguaje radiofónico; • Aprender la estructura de la noticia radiofónica; • Aprender a redactar una noticia para un informativo radiofónico; • Aprender a locutar; • Ampliar el vocabulario del alumno; • Saber reconocer las características de los principales géneros radiofónicos.
Contenidos	Conceptuales • El medio de comunicación radiofónico; • Conocimiento del lenguaje radiofónico; • Conocimiento de las características del informativo radiofónico; • Los varios tipos de titulares y su importancia; • La radio como medio de comunicación social y de confianza; • Elementos de la comunicación radiofónica; • Saber comunicar. Procedimentales • Escucha de informativos radiofónicos para el análisis de sus elementos; • Redacción del informativo radiofónico; • Realización de ejercicios de reflexión, escritura y locución. Actitudinales • Valorar la radio como medio de comunicación para la transmisión de información y opinión; • Interés por la investigación y el análisis de los hechos desde distintas perspectivas; • Creatividad y proactividad.

Competencias	• Competencia en comunicación lingüística: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral; • Competencia mediática: sab destrezas lingüísticas er buscar en Internet informaciones fidedignas y materiales de estudio; utilizzo crítico y seguro de las TICs; • Competencia aprender a aprender: saber buscar, recolectar, organizar, analizar y sintetizar la información; • Competencia social y cívica: participar de manera constructiva en las actividades del curso en general y del grupo en particular.
Resultados del aprendizaje	• El alumno conoce las características de la radio como medio de comunicación; • El alumno conoce el lenguaje radiofónico; • El alumno sabe redactar un informativo radiofónico.
Metodología	• Explicación teórica del profesor con utilizzo del proyector o pantalla digital; • Ejercicio de escucha de noticias de la radio con la ayuda de las herramientas disponibles (portátil y altavoces, proyector, pantalla digital); • Juego: lectura de noticias en voz alta en grupos imitando la locución de los periodistas radiofónicos; • Ejercicios individuales para aprender a locutar; • Trabajo individual y en grupo con la supervisión del profesor.
Materiales	• Fotocopias. Fichas del grupo de ejercicios 4; • Conexión a Internet; • Portátil y proyector para escuchar el informativo de radio.
Duración	1 hora y 30 minutos (sesión larga)
Espacios	Aula ordinaria.
Desarrollo	Presentación de la actividad y reparto del material (5 min); • Escucha de informativos de radio (3 min); • Clase teórica (10 min); • Ejercicios en grupo y corrección (30 min).
Evaluación	Se evaluará la observación directa de los ejercicios propuestos, la actitud y la participación en clase; además, los estudiantes tendrán que conocer las características del lenguaje de la comunicación radiofónica.

Unidades Didácticas 4 y 5: Los Pódcast

Descripción de la actividad	En esta clase se aprenderá qué es un pódcast y cómo se crea paso a paso, desde la idea hasta la locución final y la elección del canal de difusión para llegar a la audiencia específica. Los estudiantes aprenderán a utilizar la voz, la respiración, la entonación, el ritmo y las pausas para realizar una lectura de la noticia en voz alta finalizada a la creación del pódcast; además, aprenderán el montaje radiofónico. Sería útil desarrollarla en el aula de informática para que los estudiantes puedan practicar con el ordenador. Con esta actividad los alumnos podrán descubrir los distintos componentes del lenguaje radiofónico que conforman cualquier programa de radio (voz; voz y música; voz, música y efectos; voz, música, efectos y silencio) y practicarlos, así como llegar a la creación del producto digital “pódcast” a través del montaje radiofónico.
Objetivos	• Conocer qué es un archivo de audio, un pódcast, sus usos y sus ventajas; • Cómo se escribe un guion radiofónico. • La locución y sus características; • Mejorar la pronunciación; • Aprender el proceso de grabación de un pódcast; • Sabe cómo y dónde publicar un pódcast; • Conocer el montaje radiofónico y sus técnicas. • Reflexión metacognitiva con relación a la credibilidad que gana el discurso cuando hay una adecuación entre las características vocales y el contenido.
Contenidos	Conceptuales • Evolución de la radio en el ecosistema mediático; • Qué es el pódcast: usos y ventajas; • Pódcast y videopódcast; • Cómo se escribe un guion para el pódcast; • Proceso de locución y grabación: técnicas y consejos; • Editing: técnicas y herramientas; • Las plataformas de pódcasting; Procedimentales • Del texto escrito al texto radiofónico para internet; • Saber locutar y grabar un pódcast • Creación de un pódcast en un archivo mp3. • Publicar los pódcasts online; Actitudinales • Valoración de la importancia de la radio como medio de comunicación inclusivo por excelencia, responsable y de confianza; • Valoración de la importancia del pódcast como herramienta adecuada por aprender, informarse e informar, por su facilidad de uso, acceso, producción y distribución de contenidos. • Ser activos, críticos y realistas hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, evaluando fortalezas y debilidades; • Trabajo colaborativo, motivación y curiosidad.
Competencias	• Competencia en comunicación lingüística: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral;

	• Competencia digital: saber buscar material en Internet, uso creativo, crítico y seguro de las TICs, conocimientos relacionados con lenguaje textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro; respeto de los principios éticos en el uso de la información y de la tecnología; • Competencia en aprender a aprender: el alumno sabe iniciar y controlar su proceso de aprendizaje en la realización de las tareas (escritura guion, locución, grabación), tiene conciencia y lo reconoce; aprovecha la reflexión crítica para llevar a cabo la creación de un podcast; • Competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: desarrollo de las capacidades de análisis, planificación y gestión; conocimiento de distintas estrategias para afrontar las tareas y superar las dificultades que surjan. • Competencia social y cívica: adoptar una comunicación eficaz y no violenta, fomentar la tolerancia, la empatía y el respeto de las opiniones de todos; colaborar con integridad y honestidad.
Resultados del aprendizaje	• El alumno conoce las ventajas, las características técnicas y de uso de radio y podcasts; • El alumno sabe escribir un guion radiofónico; • El alumno locutar una noticia; • El alumno sabe grabar un podcast; • El alumno sabe hacer el editing de la grabación; • El alumno conoce las plataformas de podcasting y sabe usarlas.
Metodología	• Explicación teórica del profesor; • Explicación técnica guiada por el profesor, mientras que los alumnos siguen el procedimiento paso a paso en el ordenador; • Ejercicios individuales para aprender a locutar; • Trabajo individual y en grupo del alumno guiado por el profesor.
Materiales	• Fotocopias Ficha 4 • Conexión a Internet; • Portátil y proyector (o pantalla interactiva); • Ordenadores y micrófonos; • Programa Audacity.
Duración	1 hora y 30 minutos (cada sesión)
Espacios	Aula informática.
Desarrollo	Primera Sesión • Presentación de la actividad 4 por parte del profesor (2 min); • Clase magistral sobre el podcast y el editing radiofónico (10 min); • Reparto del material por parte del profesor (2 min); • Ejercicio práctico para escribir un guion (15 min); • Ejercicios prácticos de grabación y edición de podcasts por parte de los alumnos (en parejas) siguiendo los pasos indicados en la teoría según el programa Audacity (25 min). Segunda Sesión • Grabación, edición y montaje de las noticias preparadas por cada uno de los grupos el programa Audacity (50 min).

Evaluación	Se evaluará el resultado final del producto (la grabación de la noticia radiofónica), siguiendo la rúbrica.
-------------------	---

Unidad Didáctica 6: Oportunidades y retos de internet

Descripción de la actividad	Con la web 2.0, las redes sociales y “ <i>la sociedad de plataformas</i> ”, Internet se ha hecho fundamental para la vida de las personas y, por consiguiente, por toda la sociedad. Situaciones excepcionales, como por ejemplo la pandemia, definitivamente ha confirmado a Internet como una herramienta importante para el aprendizaje. No obstante, Internet no solo ha supuesto grandes beneficios a la sociedad, sino que plantea diversos retos. En esta unidad, exploraremos las diferentes oportunidades y retos que ofrece Internet hoy día. A través de actividades interactivas y discusiones en grupo, los estudiantes comprenderán cómo aprovechar las oportunidades que brinda Internet, al tiempo que desarrollan habilidades para afrontar los retos y riesgos asociados a su uso.
Objetivos	• Conocer y reconocer los retos y riesgos asociados al uso de Internet; • Desarrollar habilidades para utilizar Internet de manera segura y responsable; • Comprender las oportunidades que ofrece Internet en ámbitos como la educación, el trabajo y la comunicación; • Reflexionar sobre el impacto de Internet en la sociedad y en su vida personal.
Contenidos	• Definición de Internet y su importancia en la sociedad; • Breve historia de Internet y su evolución; • Oportunidades (educación en línea y acceso a información; oportunidades laborales y emprendimiento; comunicación y redes sociales; entretenimiento y cultura digital); • Retos y riesgos de Internet (privacidad y seguridad en línea; cyberbullying y acoso digital; desinformación y fake news; adicción a Internet y uso excesivo de las redes sociales); • Habilidades para afrontar los retos (uso responsable de las redes sociales y la privacidad en línea; identificación y prevención del cyberbullying; evaluación crítica de la información en Internet; establecimiento de límites saludables en el uso de Internet).
Competencias	• Competencia en comunicación lingüística: expresar y comunicar ideas de forma clara y coherente sobre los temas relacionados con Internet, sus oportunidades y retos; • Competencia mediática: utilizar de manera crítica, segura y responsable las TICs, incluyendo Internet; • Competencia para aprender a aprender: adquirir habilidades para aprender de manera autónoma y buscar información relevante en Internet;

	Competencia social y cívica: comprender el impacto de Internet en la sociedad y actuar de manera ética y responsable en el entorno digital.
Resultados del aprendizaje	El alumno: - comprende críticamente los usos que los jóvenes hacen de las plataformas sociales; - identifica nuevas posibilidades de utilizar la tecnología al servicio de la educación de forma responsable y crítica; - identifica riesgos de Internet asociados a los contenidos que se consumen; - identifica posibles conductas disruptivas que puedan vulnerar los derechos humanos con prácticas online; - conoce las ventajas y los límites de Internet para ejercer la ciberciudadanía; - asume una ciudadanía responsable en el manejo de la información en el espacio digital; - es más consciente del concepto de libertad frente a los avances en el control de la información privada de los ciudadanos. - identifica las posibilidades del avance social al utilizar Internet como herramienta de trabajo colaborativo;
Metodología	- Explicación teórica del profesor; - Trabajo individual y en grupo del alumno guiado por el profesor.
Materiales	- Acceso a Internet; - Proyector y pantalla;
Duración	1 hora y 30 minutos (sesión larga)
Espacios	Aula ordinaria
Desarrollo	- Presentación UD e Introducción a Internet (5 min.); - Oportunidades de Internet (7 min.) - Retos y riesgos de Internet (7 min.) - Habilidades para afrontar los retos (5 min.); - Reflexión en grupo y cierre (5/10 min.)
Evaluación	Se evaluará la observación directa de los ejercicios propuestos, la actitud y la participación en clase.

Unidad Didáctica 7: Valores y Emociones. Representación en los medios de información

Descripción de la actividad	En esta unidad se tratan temas vinculados con las emociones de los adolescentes y también problemas típicos de este periodo, como las formas de ciberviolencia. Se hablará de sexismo (lenguaje, películas, canciones que lo fomentan), de estereotipos y prejuicios. Esta unidad didáctica utilizará principalmente cuestionarios online y vídeos de sensibilización. A conclusión de esta actividad los estudiantes contribuirán a la realización de un decálogo de buenas prácticas para la vida virtual.
Objetivos	• Conocer y reconocer las varias formas de ciberviolencia; • Reflexionar sobre la conducta virtual personal; • Ser más consciente de las necesidades de los adolescentes; • Comprender qué son el sexismo, los estereotipos y los prejuicios y reflexionar sobre el lenguaje personal, hasta llegar a saberlo reconocer en las canciones, las publicidades, las películas y series tv; • Reflexionar sobre la inclusividad y otros valores sociales.
Contenidos	• Definición de ciberviolencia y de todas sus declinaciones; • Breve análisis sobre las necesidades de los adolescentes; • Definición de sexismo, estereotipos y prejuicios; • Decálogo de buenas prácticas de comportamiento virtual; • Vídeos de sensibilización • Cuestionarios online.
Competencias	• Competencia socioemocional: desarrollo de la autoconciencia emocional, autoestima, empatía, asertividad, resolución de los conflictos; promoción de la igualdad de género; valorar la diversidad; conocimiento, ejercicio y respeto a los derechos humanos; aprender a tomar decisiones para el autocuidado; • Competencia mediática: utilizar de manera crítica, segura y responsable las TICs, incluyendo Internet.
Resultados del aprendizaje	El alumno: • comprende críticamente qué es la ciberviolencia y en cuántas formas puede declinarse; • es más conciente sobre sus comportamientos frente a las varias formas de ciberviolencia; • aprende qué es el sexismo, los estereotipos de género y los prejuicios y aprende a reconocerlos en su lenguaje, en las publicidades, en las canciones y en las películas; • asume más conciencia sobre la inclusividad y la diversidad. • identifica cuál es el comportamiento correcto que se debería mantener online.
Metodología	• Explicación teórica del profesor; • Trabajo en grupo del alumno guiado por el profesor.
Materiales	• Acceso a Internet; • Proyector y pantalla;
Duración	1 hora y 30 minutos (sesión larga)

Espacios	Aula ordinaria
Desarrollo	• Presentación UD e Introducción con vídeo (7 min.); • Ciberviolencia (30 min.) • Necesidades adolescentes (7 minutos) • Sexismo - estereotipos – prejuicios - (30 min.) • Reflexión en grupo y cierre (10 min.)
Evaluación	Se evaluará la observación directa de los ejercicios propuestos, la actitud y la participación en clase.

Unidad Didáctica 8: Redes Sociales – Víctimas o victimarios

Descripción de la actividad	Esta unidad está basada en la visión del capítulo “Caída en picado” de la serie tv Black Mirror dedicada a las redes sociales y a sus consecuencias en la socialización. A conclusión, los estudiantes realizarán un cuestionario de reflexión y análisis.
Objetivos	• Reflexionar sobre las consecuencias individuales y sociales del apego a las redes sociales; • Reflexionar sobre los cambios del proceso de socialización debido al uso masivo de las redes sociales; • Poner en relación el capítulo y el mundo actual; • Reflexionar sobre la importancia que las redes sociales tienen para los estudiantes y la sociedad en general.
Contenidos	• Características de la serie tv Black Mirror; • Adicción a las redes sociales; • Consecuencias negativas de las redes sociales sobre la autoestima.
Competencias	• Competencia mediática: realizar un análisis crítico sobre las dimensiones de las competencias digitales y mediáticas en el capítulo objeto de análisis; • Competencia social y cívica: comprender el impacto de las redes sociales en la vida personal y en la sociedad en general, y actuar de manera ética y conciente.
Resultados del aprendizaje	El alumno: • comprende críticamente el uso que los jóvenes hacen de las redes sociales y de las consecuencias psicológicas y emocionales que pueden tener; • es más conciente sobre las ventajas y las desventajas en el proceso de socialización virtual y real; • es más conciente sobre el uso personal de las redes sociales y las razones por las cuales las usan masivamente.
Metodología	• Explicación teórica del profesor; • Trabajo individual del alumno.
Materiales	• Acceso a Internet; • Proyector y pantalla; • Google Form
Duración	1 hora y 30 minutos (sesión larga)
Espacios	Aula ordinaria o salón de actos con posibilidad de tener una pantalla ideal para la visión de un capítulo de serie tv.
Desarrollo	• Presentación UD e Introducción (5 min.); • Visión del capítulo (1 hora y 10 minutos)

	• Cuestionario online (20 min.)
Evaluación	Se evaluará la observación directa de los ejercicios propuestos, la actitud y el cuestionario online de reflexión y análisis del capítulo.

Unidad Didáctica 9: Desinformación y fakenews

Descripción de la actividad	Los medios de comunicación tienen un papel fundamental en la sociedad al informar, educar y entretener a las personas. Sin embargo, es importante reconocer que también pueden tener influencias y sesgos que pueden conducir a la manipulación de la información. Es importante tener una actitud crítica al consumir información de los medios y buscar fuentes diversas y confiables. También es útil comparar diferentes puntos de vista y verificar los hechos antes de formarse una opinión. En esta unidad, exploraremos todos aquellos conceptos que permitirán a los estudiantes entender el fenómeno de la desinformación, cómo reconocerla y la importancia de tener un periodismo de calidad. A través de una serie de tareas muy variadas, los estudiantes aprenderán a reconocer las fuentes de calidad y el fact checking.
Objetivos	• Comprender cómo los medios pueden manipular la información mediante el lenguaje, las imágenes y los datos; • Desarrollar habilidades críticas para analizar y evaluar la información de los medios; • Promover la conciencia sobre la importancia de buscar fuentes confiables y diversas, y de compartir solo las informaciones de calidad.
Contenidos	• Relación entre redes sociales y jóvenes; • Adolescencia y construcción de la identidad; • La importancia del periodismo; • Diferencia entre objetividad y subjetividad; • Periodismo digital; • Derecho a la información es un derecho humano; • Diferencia entre desinformación - fake news - • Misinformación - información errónea; • Época de la sobreinformación; • Posverdad; • Los diferentes tipos de desinformación; • Desorden de la información; • Diferencia entre publicidad e información; • Fact checking y herramientas; • Tareas.
Competencias	• Competencia mediática: detectar la desinformación; utilizar de manera crítica, segura y responsable las TICs; individuar fuentes confiables; • Competencia para aprender a aprender: adquirir habilidades para aprender de manera autónoma y buscar información de calidad en Internet; • Competencia social y cívica: comprender el impacto de la desinformación en la sociedad y actuar de manera ética y responsable en el entorno digital.
Resultados del aprendizaje	El alumno: • comprende críticamente la ventaja de un periodismo de

	• calidad; • comprende los riesgos de una sociedad desinformada; • aprende a verificar las fuentes y a buscar las de calidad; • reflexiona sobre la necesidad de compartir solo información de calidad; • identifica nuevas posibilidades de utilizar la tecnología al servicio de la información de forma responsable y crítica; • conoce las ventajas de Internet para ejercer la ciberciudadanía; • asume una ciudadanía responsable en el manejo de la información en el espacio digital; • es más consciente del concepto de libertad frente a los avances en el control de la información privada de los ciudadanos. • identifica las posibilidades del avance social con la información de calidad.
Metodología	• Explicación teórica del profesor; • Trabajo individual del alumno guiado por el profesor.
Materiales	• Acceso a Internet; • Proyector y pantalla;
Duración	1 hora y 30 minutos (sesión larga)
Espacios	Aula ordinaria
Desarrollo	• Presentación UD e Introducción (5 min.); • Exploración de los conceptos centrales de la UD (45); • Tareas (el resto del tiempo) • Tareas para la casa.
Evaluación	Se evaluará la observación directa, la actitud, la participación en clase y el resultado de las tareas

ANEXO X – Guía para escribir un guion radiofónico

¡Realizamos un Programa de Radio!



¡Nos lanzamos a conquistar las ondas radiofónicas!

Instrucciones

¡Ahora que tienen equipo armado y tema escogido, hay que asignar roles y dividir las tareas!

El secreto para el éxito es el buen trabajo grupal, que se obtiene con el respeto de todos los miembros y tener una comunicación eficaz y no violenta.

Se necesita:

- **investigar** sobre el tema escogido según lo aprendido durante las clases del curso. ¡Ojo a la desinformación! Y busca informaciones que sean realmente útiles a los oyentes;
- **ser creativos**;
- **escribir** el guion^[1];
- **crear** cuñas^[2];
- **escoger** toda la música necesaria al programa y a las cuñas;
- **pensar** en todos los elementos del lenguaje radiofónicos necesarios para la realización de su idea, **buscarlos y encontrarlos** para utilizarlos;
- **grabar** los textos y las cuñas revisados;
- una vez que hayan grabado textos y cuñas, escogido música y otros elementos del lenguaje radiofónico necesarios al programa, el último paso será **la edición**.

^[1] Los guiones se presentan escritos en un documento Word bien organizado y ordenado según la estructura estudiada durante las clases de radio.

^[2] La **cuña radial** es un anuncio auditivo destinado a publicitar productos, empresas, marcas o servicios a través de un claro y conciso mensaje que **no excede los 30 segundos de duración**, el cual siempre debe ir enfocado en impactar a sus oyentes para provocar el recuerdo del producto o servicio que están promoviendo.

Es importante utilizar una comunicación eficaz y capaz de captar la atención del radioyente.

Características de una cuña: es breve (entre los 10 y 30 segundos), original, pegajosa, cercano, tiene una palabra clave. La música dentro de la cuña es vital y también la voz, es decir, entonación y pronunciación.

Se pueden crear: cuñas habladas, cuñas cantadas y cuñas dramatizadas.

Es fundamental coordinar y organizar el trabajo.

Decidir quién hace qué:

- todos ayudan en investigar sobre el tema para elegir los puntos a tratar;
- quiénes se ocuparán de la escritura del guion;
- quiénes se ocuparán de la escritura de las cuñas;
- quiénes se ocuparán de la música y de los efectos de sonidos;
- quiénes serán los locutores para los textos del programa y para las cuñas;
- quiénes se ocuparán de la edición.

¿A quién sirve un guion?

- **Al operador.** Para saber qué viene luego de lo que está sucediendo y preparar el material con el tiempo necesario.
- **Al locutor.** Para organizarse con el tiempo y el orden de las cosas, para saber cómo se llaman las canciones y los audios que se van a presentar y para adelantarse a lo que viene en el siguiente bloque.
- **Al productor.** Para llevar el tiempo, junto con el operador, y tomar decisiones al respecto.

Consejos prácticos

- Identifica bien tu target y hace siempre un buen uso del lenguaje, para que todos puedan entender;
- Ya que las cuñas están estrictamente vinculadas con el tema y, por consiguiente, con el guion, se recomienda escribirlas después de tener listo el borrador del guion;
- Cada uno debe tener el mismo guion, para que el trabajo se desarrolle de manera fluida y prolija;
- Se debe tener en cuenta que el guion de radio tiene que ser concebido para que el producto sea escuchado, por lo que cualquier mensaje que precise de lo gestual deberá ser explicado de forma verbal.
- El guion permite asegurar que no se dejará nada afuera y que todo tendrá su debido tiempo y saldrá con cierto orden.



Estructura de un programa de radio

Hay diferentes tipos de programas de radio (musicales, informativos, deportivos) y de ello dependerá la estructura del guion. En general, un programa de radio tiene la siguiente estructura:

- **Apertura.** Una cortina musical (siempre la misma) que suena con el fin de llamar la atención del oyente. También incluye el nombre de la emisora (¡si existe!), del programa y el eslogan.
- **Introducción.** Los conductores se presentan, saludan a la audiencia y mencionan qué contenido va a tratar el programa del día.
- **Contenido del programa.** Las temáticas que se abordan se irán desarrollando.
- **Música.** Las canciones que se emiten dentro del programa.
- **Despedida.** La música de la apertura u otra nueva se repite (siempre debe ser la misma), mientras se agradecen a los oyentes y se invitan a volver a escuchar el programa o los programas de la “emisora”.

¡IMPORTANTE!

- 1) EL ENTERO PROGRAMA, COMPLETO DE ENTRADILLA, CONTENIDOS TEMÁTICOS, CUÑAS, INDICATIVOS, MÚSICA, EFECTO DE SONIDOS, DESPEDIDA NO PUEDE DURAR MÁS DE 30 MINUTOS; POR LO TANTO, SÉ CALCULAR PRECISAMENTE EL TIEMPO PARA TODOS LOS ELEMENTOS QUE QUIERAS UTILIZAR;

Elementos principales de un guion radiofónico:

Encabezado: se coloca en la parte superior de la primera página del guion. El encabezado presenta el nombre del programa, la emisora, la duración, fecha, coordinación general, locutores, operador y tema del mismo.

Sintonía (o tapa) de entrada: la sintonía puede elaborarse a partir de una cortina musical, efectos de sonido y una voz en off indicando el nombre del programa. Su función es hacer que los oyentes identifiquen el programa de inmediato al escucharla, dotando el espacio de una especie de "personalidad".

Entrada (enganche) o presentación: es un breve texto introductorio con el cual el locutor debe presentar el programa indicando, sobre todo, el tema a tratar. La idea es "enganchar" a la audiencia para animarla a escuchar el resto de la transmisión.

Indicativo: es una voz en off con el nombre de la emisora o del programa. Son menciones, mensajes que se ponen a lo largo del programa de radio con el fin de recordar el nombre de su radio, frecuencia de emisora, donde se escuchan...etc. También sirve de apoyo para diferenciar contenidos y publicidades.

Tapa (careta) de sección: es similar a la tapa de presentación, solo que esta identifica una sección específica del programa. Puede haber más de una sección en cada bloque o segmento.

Cuñas: se diferencian de los cortes comerciales de la radio porque son cuñas publicitarias realizadas dentro del espacio del programa. Pueden ser grabadas o narradas en vivo por un locutor.

Sintonía (o tapa) de despedida: cumple la misma función de la tapa de presentación, pero despidiendo el programa e indicando los créditos correspondientes a los locutores, el operador, la radio o el equipo de producción.



ANEXO XI - Ejemplo de Guion Radial

BLOQUE 1				
Quién	Observaciones	Audio	Tiempo real	Tiempo total (Hr:min:seg)
Control	Fade in Sintonía de entrada	Música representativa del programa	10 seg	00:00:10
Locutora 1		¡Hola, amigos! Bienvenidos a su programa xxxxxxxx Yo soy Paula.	3 min	00:03:10
Entra Locutora 2		Y yo soy Francesca.		
Control		Intro Disney		
Entra Locutora 1		Y con nosotras aprenderás que todos los sueños se pueden hacer realidad.		
Música de fondo				
Entra Locutora 2		¡Así es, Pau! Pero antes de empezar el programa, déjame contarte lo que me pasó camino al estudio...		
Control	Fade in Entradilla	Música representativa del programa	5 seg	00:03:15
BLOQUE 2				
Entra Loc 1		Contenido...	4 min	00:07:15
Control	Música de fondo	...		
Control	Primera cuña	Nombre cuña	20 sec	00:07:35
Entra Loc 2		Contenido...	1 min	00:08:35
Control	Música 1	ABBA "Mamma mia!"	3:30 min	00:12:20
	Fade out música 1			
Control	Indicativo		10 sec	00:12:30
Entra Loc 2		Contenido...	1:30 min	00:14:00
Entra Loc 1		Contenido ...	3:20 min	00:17:20
Control	Música de fondo			

Etc... etc...

FICHA GUION	
Nombre del programa	
Duración	
Tema del programa	
Target	
Bloques del programa	

Locutores	1)
	2)
	3)
	4)
	...

Control/Operadores	Ricardo UCN
--------------------	-------------

Editores	1)
	2)
	3)

Música	1)
	2)
	3)

ANEXO XII – Rúbrica de evaluación del guion radial

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL GUION RADIAL					
INDICADORES	7 EXCELENTE	6 SATISFACTORIO	5 BIEN	4 SUFICIENTE	3 INSUFICIENTE
TÍTULO	El guion tiene un título muy original y creativo y guarda una relación muy estrecha con el contenido del mismo.	El guion tiene un título bastante original y creativo y guarda una relación estrecha con el contenido del mismo.	El título del guion es sencillo pero eficaz, si bien guarda una relación evidente con el contenido del texto.	El título del guion no es demasiado original ni creativo, si bien guarda una relación evidente con el contenido del texto.	El título del guion no es nada original ni creativo. Además, no guarda ninguna relación con el contenido del texto.
ESTRUCTURA	Se distingue con mucha claridad los diferentes apartados del texto (introducción, argumentación y conclusión) que aparecen desarrollados de una manera muy equilibrada y clara, y el uso muy bueno de todos los elementos del lenguaje radiofónico estudiados en modo creativo y preciso.	Se distingue con claridad los diferentes apartados del texto que aparecen desarrollados de manera equilibrada y clara, y el uso bastante discreto de todos los elementos del lenguaje radiofónico estudiados.	Desarrollo sencillo de todos los apartados del guion, que resulta suficientemente ordenado y claro. Uso suficiente de todos los elementos del lenguaje radiofónico estudiados.	Carencias en uno de los apartados en los que debía construirse el texto que, en general, resultan desarrollados con pocos problemas de equilibrio y claridad. Apenas suficiente el uso de todos los elementos del lenguaje radiofónico estudiados.	Falta estructura organizativa en el texto. La información se da de una manera caótica y no se hace buen uso de los elementos radiofónicos estudiados.
ADECUACIÓN	El guion se adecúa perfectamente a todas las consignas dadas en cuanto a extensión, uso de todos los elementos del lenguaje radiofónico, sujetos involucrados, forma de presentar la información, etc.	El guion se adecúa de manera bastante adecuada a todas las consignas dadas en cuanto a extensión, uso de todos los elementos del lenguaje radiofónico, sujetos involucrados, forma de presentar la información, etc.	El guion se adecúa suficientemente a las consignas dadas en cuanto a extensión, uso de todos los elementos del lenguaje radiofónico, sujetos involucrados, forma de presentar la información, etc.	El guion no siempre se adecúa a las consignas dadas en cuanto a extensión, uso de todos los elementos del lenguaje radiofónico, sujetos involucrados, forma de presentar la información, etc.	Se ha hecho caso omiso de las consignas dadas en cuanto a extensión, uso de todos los elementos del lenguaje radiofónico, sujetos involucrados, forma de presentar la información, etc.
TEXTO	Los textos son muy originales y ocurren. Los contenidos destacan por otorgar una información muy precisa, bien completa y pertinente.	Los textos son bastante originales y ocurren. Los contenidos otorgan una información bastante completa y pertinente.	Los textos son sencillos y mantienen suficiente precisión y pertinencia.	Los textos no son demasiado originales ni ocurren. Los contenidos no son lo suficientemente precisos ni pertinentes.	Los textos no están bien trabajados, son imprecisos, incompletos o inexistentes.
CORRECCIÓN (Lingüística y comunicativa)	No se han cometido errores ortográficos, morfosintácticos ni de puntuación, ni de presentación en la planilla. El registro lingüístico es muy adecuado y sabe comunicarse eficazmente de acuerdo con la audiencia a la que va dirigido. Destaca un excelente uso del vocabulario, que resulta muy rico y variado y sin repeticiones.	Se han cometido muy pocos errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación. Se presenta una planilla bastante precisa y ordenada. El registro lingüístico es adecuado para el medio radial y se comunica discretamente con la audiencia a la que va dirigido. Buen uso del vocabulario, con pocas repeticiones.	Se han cometido solo algunos errores ortográficos, morfosintácticos y de puntuación. El guion se presenta en una planilla suficientemente ordenada. El registro lingüístico es adecuado y se comunica de acuerdo con la audiencia a la que va dirigido. Se observan varias repeticiones lexicales.	Se han cometido varios errores ortográficos, morfosintácticos y de puntuación. El guion se presenta en una planilla no siempre precisa y ordenada. El registro lingüístico no siempre es adecuado y se le dificulta comunicarse de acuerdo con la audiencia a la que va dirigido. Se observan muchas repeticiones lexicales.	Se han cometido muchos errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación. El guion se presenta desordenado y poco claro. El registro lingüístico es totalmente inadecuado para el medio radial y no sabe comunicarse de acuerdo con la audiencia a la que va dirigido. Los textos son pobres lingüísticamente.
TRABAJO GRUPAL	Todos los miembros del grupo saben trabajar muy bien en equipo con proactividad, educación y respeto; saben cooperar y compartir de forma muy eficaz y presenta con éxito el programa de radio definitivo.	El grupo trabaja bastante bien en equipo, comparte ideas y conceptos, y presenta el programa de radio definitivo sin demasiados problemas.	La mayoría del grupo trabaja en equipo con suficiente tranquilidad y consigue presentar el programa de radio definitivo.	Solo algunos miembros del grupo trabajan bien en equipo y llevan a cabo las tareas. Hay poca cooperación entre ellos y escaso compromiso por parte de algunos.	El grupo no sabe trabajar en equipo, no se compromete con la tarea, resulta desorganizado y poco disciplinado. No se entrega el programa de radio.
PUNTUALIDAD	Se entrega el guion antes de los términos establecidos.	Se entrega el guion justo dentro de los términos establecidos.	Se entrega el guion con menos de día de retraso.	Se entrega el guion con más de un día de retraso.	No se entrega el programa.

ANEXO XIII – Tabla de publicaciones

ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS CIENTÍFICAS INDEXADAS	REVISTA	AUTORES	INDEXACIÓN	DOI
Pódcasts: una experiencia innovadora de enseñanza-aprendizaje en los adolescentes de secundaria de Antofagasta para reflexionar sobre sus vivencias post-Covid.	RIE - Revista Innovaciones Educativas	Méndiz-Rojas, Heleny; Di-Cintio, Antonella; Romero-Jeldres, Marcela	Latindex – ERIHPLUS – Scielo – Redalyc.org	10.22458/ie.v26iespecial.5359
#discapacidad y #diversidadfuncional. Análisis de la autorepresentación de creadores de contenidos con discapacidad en TikTok.	Ámbitos	Bonilla-Del Río, Mónica; Di-Cintio, Antonella; Pérez-Rodríguez, Amor	ESCI (JCR 2024: Q4);	10.12795/Ambitos.2024.i65.01
Pódcasts y ePortfolio para desarrollar las habilidades comunicativas en un proceso de aprendizaje autorregulado	EDUCATIO SIGLO XXI	Di-Cintio, Antonella; Pérez-Rodríguez, Amor	JCR (2024) Q4; SJR 2024: Q1 (Education)	Aceptado 19-09-2025

ARTÍCULOS EN PROCESO DE REVISIÓN EN REVISTAS CIENTÍFICAS INDEXADAS	REVISTA	AUTORES	INDEXACIÓN	DOI
Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de segundo medio	Revista SIGNOS. Estudios de Lingüística	Di-Cintio, Antonella; Cepeda-Guerra, Milko; Méndiz-Rojas, Heleny	SJR 2024: Q1 (Linguistic and Language)	
Consideraciones Metodológicas sobre la Relación Entre Metodología Mixta y Pragmatismo en Educación: una Revisión de Alcance	El Profesorado	Di-Cintio, Antonella; Karen Pascal Mamani; Mario Castro Guerra; Alicia Zepeda González; Viviana Espinoza; Pedro Rodríguez Rojas; Marcela Romero	SJR 2024: Q3 (Education); Emerging JCR	

El podcast como texto multimodal para desarrollar las competencias comunicativas y mediáticas	Pixel-Bit	Di-Cintio, Antonella; Pérez-Rodríguez, M.A.; Delgado-Ponce, Águeda; Méndiz-Rojas, H.	JCR-ESCI Q2 (Education & Educational Research) SJR 2023: Q2 (Computer Networks and Communications)
---	-----------	--	--

COMUNICACIONES EN CONGRESOS PUBLICADAS	REVISTA	AUTORES	FECHA	DOI/ISBN
Visualizar los podcasts como una experiencia de aprendizaje en los adolescentes	Grupo Comunicar	Heleny Méndiz-Rojas, Antonella Di-Cintio, Marcela Romero-Jeldres	15-17/10/2024	10.3916/Alfamed2024
Percepción del humor, challenges y discapacidad en TikTok.	Grupo Comunicar	Bonilla-Del Río, Mónica; Di Cintio, Antonella; Pérez-Rodríguez, Amor.	12-7-2022	10.3916/Alfamed2022
The impact of the proposed digital services act on Advertising aimed at children	ECREA Book	Di-Cintio, Antonella	19-22/10/2022	978-80-908364-2-6
El uso de podcasts y e-portfolio para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en un proceso de aprendizaje autorregulado	SEDLL – Universidad de Oviedo	Di-Cintio, Antonella	24/11/2022	978-84-18482-63-2
#gretathunberg y la participación activa en TikTok. ¿Conciencia social o parodia?	Congreso H - Comunicación, Medios Audiovisuales y Análisis	Di-Cintio, Antonella; Barrezueta-Cabrera, Tania	4-9/04/2022	https://www.youtube.com/watch?v=_1Mp4mGDPtE&t=3s

CAPÍTULOS DE LIBRO PUBLICADOS	REVISTA	AUTORES	INDEXACIÓN	FECHA
#gretathunberg y la participación activa en TikTok. ¿Conciencia social o parodia? Incluso en el libro “Escenarios digitales de la comunicación.	Gedisa	Di Cintio, Antonella; Barrezueta-Cabrera, Tania.	SPI	2022

ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA	REVISTA	AUTORES	NÚMERO
Radio y podcast en el aula, un apoyo para el docente.	Comunicación y Pedagogía	Méndiz-Rojas, Heleny; Di-Cintio, Antonella.	nº 331-332. Redes Sociales y Educación

VISIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES FUTURAS	REVISTA	AUTORES	INDEXACIÓN
Desempeño en comprensión lectora de estudiantes de secundaria: análisis comparativo con los niveles de PISA	OCNOS. Revista de estudios sobre lectura	Di-Cintio, Antonella.; Pérez-Rodríguez, Amor.; Delgado-Ponce, Águeda	SJR 2024: Q2 (Education); Emerging JCR
La disponibilidad léxica como predictor de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria	Investigaciones Sobre Lectura (ISL)	Di-Cintio, A; Cepeda-Guerra, M.	JCR Q2; SJR 2024: Q1 (Linguistic and Language), Q2 (Education)
Alfabetización mediática a través del podcast	Icono 14	Di-Cintio, A; Méndiz-Rojas, H; Pérez-Rodríguez, A; Delgado-Ponce, A	SRJ 2024: Q2; Emerging JCR
Competencia ciudadana y narrativa digital	Revista de Investigación Educativa (RIE)	Di-Cintio, A; Pérez-Rodríguez, A; Delgado-Ponce, A	SRJ 2024: Q2; Emerging JCR