Creatividad y Sociedad
Creativity & Society · Revista de la Asociación para la creatividad (ASOCREA)
creatividadysociedad.com ISSN: 1887-7370

Competencia mediática-publicitaria: Marco teórico-epistemológico y estudio exploratorio de su aplicación en Educación Primaria

Media-advertising competence: Theoretical-epistemological framework and exploratory study of its application in Elementary Education.

Daniel Díaz Gutiérrez
Investigador independiente, dandiagut@gmail.com
Dr. Luis M. Romero-Rodríguez
Universidad Rey Juan Carlos, luis.romero@urjc.es https://orcid.org/0000-0003-3924-1517

Resumen
La presente investigación busca, en primer lugar, desarrollar un marco teórico y epistemológico sobre la necesaria inclusión de la publicidad como contenido pedagógico en la educación formal, tratándose a la misma como un elemento transversal del desarrollo de la competencia mediática y digital. Asimismo, busca poner de manifiesto la importancia que tiene el tratamiento de la publicidad en el aula para el alumnado de educación primaria, midiendo las habilidades de análisis publicitario y el desarrollo de una competencia publicitaria. Para ello se realiza un estudio de carácter cuantitativo semi-experimental, con alcance exploratorio en 46 alumnos de 4º de Educación Primaria del CEIP Clara Campoamor de Huércal de Almería (Almería). Los resultados resaltan que aquellos estudiantes (grupo experimental) que tuvieron formación sobre publicidad previo al análisis de una pieza publicitaria pudieron evidenciar con mayor facilidad los elementos, técnicas, propósitos y público objetivo que aquellos que no tuvieron contacto con actividades formativas relativas al análisis publicitario.
Palabras clave:
Publicidad · competencia mediática · educación primaria · alfabetización audiovisual · medios de comunicación

Abstract
This research aims, in the first place, to develop a theoretical and epistemological framework on the necessary inclusion of advertising as pedagogical content in formal education, treating it as a transversal element of the development of media and digital competence. It also seeks to highlight the importance of the treatment of advertising in the classroom for primary school students, measuring advertising analysis skills and the development of an advertising competence. For this purpose, a semi-experimental quantitative study is carried out, with an exploratory scope in 46 students of 4th year of Primary Education of the CEIP Clara Campoamor de Huércal de Almería (Almería). The results highlight that those students (experimental group) who had training on advertising prior to the analysis of an advertising piece were able to evidence more easily the elements, techniques, purposes and target audience than those who did not have contact with training activities related to advertising analysis
Keywords:
Advertising · media competence · primary school · audiovisual literacy · media

1. Publicidad y educación. Un binomio posible

¿La publicidad puede formar parte de la escuela? ¿la escuela es tenida en cuenta por la publicidad? ¿qué sucede cuando el alumnado tiene la oportunidad de analizar y crear publicidad como parte de su plan de estudios? Estas interrogantes reflejan un panorama que, desde el siglo pasado y hasta nuestros días, aún se encuentra sin una definición propia. Sin embargo, citando a Baudrillard, se podría decir que "nuestro mundo es en su esencia publicitario" (1997, p. 23).

La primera cuestión que emerge al tratar de responder a estas inquietudes es saber qué es lo que entendemos por educación y qué por publicidad; ámbitos que en algunas ocasiones han tratado de seguir un mismo cauce, y en otras muchas se han separado por considerar «aburrido» y «falto de motivación» a uno y «frívolo» y «peligroso» al otro.

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

Hablar de educación remite de forma directa a la escuela, institución surgida del Estado moderno en el siglo XIX. Creación social que introduce la novedad, frente a los dispositivos anteriores de transmisión de la cultura y la tradición, de contener en un recinto cerrado y específico a niños y adolescentes, reuniéndolos con otros de su misma edad, bajo consignas, normativas y funciones claramente establecidas como son los horarios, los objetivos, la división de los contenidos en asignaturas con planteamientos modulares y progresivos, con sistemas de evaluación y promoción, con normas y sistemas de control disciplinario. Su función es formar a los ciudadanos del mañana, transformar a esos pequeños a los que acoge en personas útiles para la sociedad (Walzer, 2010, p. 74).

La Real Academia Española de la Lengua (RAE) señala que la publicidad "es la divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores o usuarios". Por su parte, la Ley General 34/1988, de 11 de noviembre, de Publicidad, la define como "toda forma de comunicación realizada por una persona física o jurídica, pública o privada, en el ejercicio de una actividad comercial, industrial, artesanal o profesional con el fin de promover de forma directa o indirecta la contratación de bienes muebles o inmuebles, servicios, derechos y obligaciones". Por tanto, si nos atenemos única y exclusivamente a estas definiciones, la educación y la publicidad caminan por senderos diferentes.

En el ámbito escolar, los anuncios publicitarios se consideran un medio ocioso e incluso deleznable que no puede formar parte del proceso educativo. Por su parte, el ámbito de la publicidad es todavía más indócil respecto del otro término en discordia: los publicitarios no quieren saber nada del «aburrimiento» que:

> […] se le supone al trabajo pedagógico; más aún, ni siquiera se plantean que pueda existir relación alguna entre las tareas del profesor y las que ellos llevan a cabo. Y así, ambas esferas de la vida social avanzan absolutamente alejadas, una respecto de la otra, sin posibilidad de compenetración o punto de encuentro (Méndiz Noguero y Cristófol Rodríguez, 2011, p. 11).

Por su parte, el consumo de medios no garantiza que se adquieran competencias y habilidades, por lo que resulta improrrogable una educación crítica en competencia mediática, entendiéndose como el conjunto de destrezas, aptitudes, habilidades y actitudes para poder recodificar el «bombardeo» de contenidos, imágenes y aplicaciones que forman parte de nuestro hábitat y ecosistema cotidiano. Las instituciones educativas, sin embargo, "se caracterizan por la lenta introducción de los cambios dentro de su estructura" (Aguaded y Guzmán, 2014, p. 38).

Sin embargo, las generaciones actuales (*millenials*, nativos digitales…) han nacido inmersas en el ecosistema digital, frente a sus predecesoras, que bien no habían entrado en este sistema o han debido hacerlo de forma más progresiva, con sus propias dificultades y limitaciones diversas, con brechas generacionales, etarias, de conocimiento, geográficas y económicas, en definitiva, la brecha digital (*digital divide*).

En esta línea, la educación y la comunicación deben ir de la mano y aspirar conjuntamente a llegar lejos. La primera a ser algo más que enseñanza o didáctica y la segunda a ser algo más que utilización de los recursos mediáticos (Romero, 2013). Así, ambas deben ocuparse desde edades tempranas y han de

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

promover la participación y la alfabetización en todas sus dimensiones y la comunicación en los múltiples formatos digitales, que en fin, son el presente y el futuro de la comunicación. En palabras de Aguaded (1993, p.144):

> Consumidores y ciudadanos han de poseer, por ello, los mecanismos críticos necesarios para interpretar el lenguaje audiovisual, para descubrir en los mensajes publicitarios qué hay en ellos de información y de manipulación tergiversada de la realidad, hacia qué orientan al consumidor, cuáles son los trasfondos que están detrás de los monopolios informativos y publicitarios; en definitiva, descubrir e integrar como personas libres los mensajes del entorno.

1.1. La educación en medios de comunicación: la publicidad

Como recuerda Arconada (2006), el periodista Robert Guérin escribió que "el aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad". De este modo, Guérin (y, a su vez, también lo hace Arconada) subrayaba algo tan obvio como que en nuestras sociedades el espacio público es ya inevitablemente un espacio publicitario.

La utilización didáctica de los medios audiovisuales y de comunicación debe partir de proyectos educativos, en el que profesores y centros planteen propuestas curriculares coherentes con epicentro en la realidad social y de las necesidades educativas de los discentes como futuros ciudadanos. Vivimos en la «era tecnológica» o en la «Sociedad de la Información», por lo que “si hay algo que define con precisión a nuestra actual sociedad es el caudal informativo y tecnológico al que estamos expuestos: comunicaciones, información, ruidos, tecnologías, etc.” (Aguaded, 1993).

Decía el prestigioso ministro francés Faure (1983, s.p.) que “la escuela ha de enseñar a vivir, a pensar, a actuar, a realizarse de forma libre y crítica”. Este desarrollo integral del ciudadano para una sociedad que le va a exigir ser creativo y crítico requiere una peculiar estructuración del currículum, la utilización de nuevos medios didácticos, de nuevos métodos pedagógicos..., en definitiva, de una nueva manera de entender el acto educativo.

El sociólogo canadiense Marshall McLuhan señaló de forma muy atinada en la década de los años 60 esa contradicción entre educación y comunicación:

> Hay una diferencia abismal entre el ambiente del aula y el ambiente de información electrónica que se respira en el hogar moderno. Al niño televidente de hoy se lo afina al minuto con el diapasón de las noticias adultas: inflación, disturbios, guerra, impuestos, delincuencia, bellezas en traje de baño... y queda perplejo cuando ingresa en el ambiente del siglo XIX que caracteriza todavía al sistema educacional, con información escasa pero ordenada y estructurada por patrones, temas y programas fragmentados y clasificados (McLuhan, 1987, p. 14).

Además de McLuhan, otros académicos han denotado de igual manera el análisis de esta contradicción: Weingartner (1979, p. 76) lo hace desde la perspectiva de la capacidad persuasiva:

> Al margen de la escuela, en el ambiente de los medios, hay un enorme poder para el proselitismo, para la propaganda y para la persuasión. En cambio, dentro de la escuela, este poder está totalmente ausente... Ante esta poderosa capacidad electrónica para desarrollar pensamiento en el mundo real fuera de la escuela, ésta no tan solo se ha vuelto anacrónica en su forma actual, sino también ineficaz.

Por su parte, la socióloga e investigadora Lazar (1985, pp. 19-20), cuyos estudios se centran en el papel de los medios de comunicación, señala que:

> […] El niño se encuentra atrapado entre dos culturas radicalmente diferentes. La una es libresca, oficialmente reconocida. La otra, televisiva, es contestada y, a pesar de ello, universal. Por una parte, en la escuela sólo se le habla al alumno de la cultura clásica, que se define como noble. Por otra, ante la pequeña pantalla, se sumerge en una cultura de mosaico, que aparece como subcultura a los ojos de la mayoría de los maestros.

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

Algunos estudiosos consideran que la responsable de esta situación es la escuela, como el pedagogo francés Freinet (1974) que destaca que el «desorden cultural» persistirá sin cambios en tanto la escuela siga con la pretensión de educar a los niños con instrumentos y sistemas que si bien eran válidos hace cincuenta años están desbordados por la técnica actual. Subsistirán en la escuela las lecciones, los brazos cruzados, las memorizaciones y los ejercicios muertos, define, mientras que fuera de las aulas se atiborrarán en una borrachera, lo califica, de imágenes, ilustraciones y cine.

También McLuhan y Leonard (1974) culpabilizan a la escuela de esta disociación formativa. De hecho, a su juicio, las instituciones escolares estarían hasta tal punto errando en su objetivo que estarían incluso malgastando. Advierten ambos investigadores que la energía disponible en preparar a los alumnos para un mundo que ya no existe.

Así pues, la introducción de los medios audiovisuales y de comunicación en nuestras aulas puede y tiene que ser la punta de lanza que permita esa reflexión seria sobre nuestro modelo de entender y concebir la enseñanza (Aguaded, 1993), tal y como recoge la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa que incluye entre sus principios pedagógicos, recogidos en el artículo 19, que cita "la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas".

1.1.1. Origen y evolución de la educación en medios de comunicación

Manuel Area (1995, p. 8) indica que la educación en medios de comunicación tiene como axioma la

> […] elaboración, desarrollo y evaluación de programas curriculares dirigidos a educar al alumnado, tanto como consumidor crítico de productos culturales ofertados por los distintos medios de comunicación, como para que sea capaz de expresar sus propios mensajes a través de los lenguajes específicos de cada uno de los medios.

En esta misma línea, según Masterman (1993), las perspectivas teóricas sobre la educación en medios de comunicación podrían ser clasificadas en tres grandes paradigmas:

> El «paradigma de la inoculación» fue predominante durante el periodo comprendido desde principios del siglo XX hasta los años 60. Fue un periodo caracterizado, por una parte, por la irrupción y expansión social de los primeros medios de comunicación no impresos y, por otra, por el temor a los efectos perversos que estos nuevos medios podrían tener sobre la población en general y sobre la educación de los niños y jóvenes en particular. De este modo, la educación en medios de comunicación nació con la pretensión de proteger y defender a los niños de los efectos perversos de los mass media. Se perseguía «inocular» en el alumnado una visión negativa de los medios de modo que éstos no se dejaran seducir por los valores y costumbres que vehiculaban Masterman, 1993, pp. 5-6).

Un paradigma que como se puede apreciar *ut supra*, está muy centrado en la propia teoría crítica de Adorno, Horkeimer, Marcuse y Habermas.

En la década de los sesenta, con la llegada a las escuelas de una nueva generación de profesorado “formado culturalmente tanto en la letra impresa como en las experiencias de visualización cinematográfica, se cambió el punto de vista sobre el valor cultural de los medios de masas con el paradigma de las artes populares” (Masterman, 1993, p. 6). Como dice Masterman (1993, p. 6):

> Ellos generaron una nueva respuesta a la pregunta de por qué estudiar los medios. Fue capacitar al alumnado a discriminar no unos medios contra otros, sino dentro de los mismos. Era necesario establecer la diferencia entre una buena y mala película, entre programas de televisión de alta y baja calidad.

A principios de los ochenta, la educación en medios recoge e integra en sus principios teorías y conceptos provenientes de otros ámbitos en el paradigma de la representación. La semiótica demostró, por un lado, que los medios proporcionaban una representación codificada simbólicamente de una realidad, pero no ofrecen un reflejo fiel de la misma, sino la interpretación particular y subjetiva que de esa realidad ha elaborado el autor del medio. Y por otro, hace referencia a los criterios de valor para discriminar la calidad cultural de unos productos sobre otros. Se desplazó, por tanto, el interés que el paradigma de las artes populares tenía sobre la valoración estética de los medios hacia un interés sobre el poder ideológico y político.

Esto condujo a un replanteamiento radical de la educación en medios de comunicación, alterando los contenidos, las metas, la metodología de la clase y las formas de elaboración del conocimiento sobre los medios por parte del profesor y los alumnos. Fecé (2000) señala que las diversas actitudes ante los medios audiovisuales se corresponden también con formas o métodos de enseñanza de esos mismos medios. En este sentido, Aparici (1996, p. 19) destaca tres concepciones sobre la forma de educar para los medios:

- Concepción tecnicista: El profesor es un tecnólogo, su máxima preocupación consiste en saber cómo utilizar los medios en el aula, aunque sin reflexionar sobre ellos. Es la concepción de muchos periodistas: explican cómo trabajan, aunque sin reflexionar sobre la propiedad de los medios o las nociones de «objetividad» o «veracidad» de muchos especialistas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que privilegian la enseñanza del manejo sobre la del uso reflexivo.
- Concepción de los efectos: Se parte de la base de que la introducción en el aula de los medios audiovisuales será por sí sola beneficiosa para el alumno. Se da por supuesto que por el sólo hecho de introducir, por ejemplo, el vídeo, se va a producir un aprendizaje. Se trata de un modelo gatopardiano: se introducen artefactos en el aula para que todo siga igual.
- Concepción crítica: Los medios audiovisuales forman parte de los textos que se utilizan en el aula. Se pretende que los alumnos puedan «deconstruir» y construir mensajes, que entiendan el proceso de producción de los textos audiovisuales desde varias perspectivas: social, económica, política o estética.

Teniendo en cuenta la última concepción, caben destacar las consideraciones de Aguaded (1993) acerca de la educación en medios de comunicación. Este investigador plantea que el conocimiento de los medios de comunicación audiovisuales en la escuela no debe entenderse en ninguno de los niveles del sistema de la educación obligatoria como una formación especializada y técnica en los medios y menos aún como una «opcionalidad» que pueda estar reservada a un grupo específico del alumnado.

Por contra, expone, la explotación didáctica de la comunicación audiovisual no debe pretender ni formar «periodistas en miniatura», ni ofrecer conocimientos tecnológicos que sólo están al acceso de una minoría. El fin de la presencia curricular de la educación en medios es, de hecho, enseñar a descubrir en chicos y chicas los nuevos lenguajes como medios de conocimiento, interpretación y recreación de la realidad.

Así pues, la evolución de la educación en medios de comunicación se ha de constatar con una realidad social nueva, con un tipo de alumnado distinto y

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

que se manifiesta de manera diferente, lo que implica, a su vez, la necesidad de un nuevo tipo de escuela, transformada y transformadora.

Bernabéu (1997) considera que para comprender la educación en medios de comunicación hay que tener en cuenta la necesidad de un nuevo modelo de escuela capaz de reconocer los cambios y darles una réplica efectiva, incorporando el uso de las TIC en base a nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, nuevos recursos y materiales educativos, a la par que desarrollando las áreas de educación en comunicación y medios. También hace especial hincapié en el desarrollo de un nuevo tipo de sociedad que incorpora tecnologías y medios que sacan a la luz viejos problemas éticos y nuevas preocupaciones sociales.

Finalmente destaca la aparición de un nuevo tipo de alumnado que presenta la característica fundamental de necesitar grandes dosis de motivación para aprender y a quien aburre una explicación teórica tradicional. Es un alumnado que se ha socializado en un mundo de imágenes y que se ha «instruido» desde y con la mecánica discursiva audiovisual.

En este sentido, Romero-Rodríguez, Torres-Toukoumidis y Aguaded (2017) apuntan que técnicas audiovisuales, en conjunto con la gamificación y el uso de videojuegos educativos (*serious games*), resultan a todas luces beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no solamente «rompe» con los modelos pedagógicos tradicionales de clase magistral y la estática de su arquitectura profesor-alumno, sino que crea un sentido de horizontalidad en las didácticas. Asimismo, Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez, Pérez-Rodríguez y Björk (2016) apuntaron que el uso de videojuegos educativos aumentaba la capacidad de lectura y comprensión de textos, sino también desarrollaba sentido de competencia y cooperación en el alumnado.

1.1.2. Alfabetización mediática y publicidad

Es un hecho ampliamente consensuado que las actuales sociedades han sufrido en las últimas décadas una transformación profunda y significativa debido, sobre todo, al cambio que la irrupción y popularización de Internet y los dispositivos interconectados han supuesto a la generación y transmisión del conocimiento (Kozma, 2003; Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015).

Durante las últimas décadas, el concepto de «competencia» en términos de comunicación audiovisual ha ido ganando relevancia científica gracias a la gran influencia de los medios de comunicación en nuestra sociedad actual, especialmente reforzada por el desarrollo de las TIC (*v.gr.* Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2012; Tirado-Morueta, Aguaded & Hernando-Gómez, 2018).

Una visión analítica de la situación conduce a la constatación de que todas las posibilidades de la alfabetización mediática y digital conllevan unas repercusiones globales como las brechas digitales, brechas generacionales, carencias competenciales o desigualdades educativas (Casebourne y Armstrong, 2014).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.p) resalta que:

> […] la alfabetización mediática e informacional reconoce el papel fundamental de la información y los medios de comunicación en nuestra vida diaria, como parte central de la libertad de expresión y

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

> de información. Éstas facultan a los ciudadanos a comprender las funciones de los medios de comunicación y de información, a evaluar críticamente los contenidos y a tomar decisiones fundadas como usuarios y productores de información y contenido mediático.

En algunos países como EEUU, una coalición de educadores con intereses en ayudar a niños y jóvenes a fortalecer sus habilidades de análisis en medios han incrementado el impulso para incluir habilidades de alfabetización mediática dentro de los marcos curriculares estatales, hasta el punto de que los libros de texto de inglés ahora incluyen el estudio formal de la publicidad (Hobbs Irvin, Odell, Vacca y Warriner, 2000). Si estamos inmersos desde edades tempranas en un exceso desmesurado de signos, tendremos que apostar de forma paralela por la alfabetización mediática, digital y audiovisual teniendo en cuenta las cinco leyes de la alfabetización mediática e informacional.

Desde la educación se tiene que trabajar la habilidad a la hora de seleccionar información, el uso de los recursos comunicativos y también la capacidad de asimilación y reflexión sobre los datos, tratando de hacer buen uso de herramientas telemáticas; diferenciando información relevante de la que no lo es, sabiendo aprovechar las posibilidades comunicativas de las redes telemáticas o dando a conocer las posibilidades formativas de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Castro y García-Ruiz (2014) resaltan que no cabe duda que el contexto en el que los niños y niñas se desarrollan actualmente es un contexto mediático y tecnológico, de manera que algunos autores como Prensky (2011), se refieren a ellos como «nativos digitales». Esta apuesta por la alfabetización mediática está cada vez más presente en nuestro actual sistema educativo en todas sus variantes, incluida también la publicidad, a través de su docencia en las distintas etapas educativas.

1.1.3. La docencia de la publicidad

Biasutto (1995, p. 51), refiere que los docentes: “deben aprender de los medios de comunicación para atraer a su público (alumnado) y convencerles de sus mensajes (conocimientos)”. En esta línea, en palabras de Aguaded (1993, p.4):

> […] resulta necesario un uso didáctico del lenguaje publicitario en las aulas, tanto desde el análisis crítico y creativo de los mensajes publicitarios, hasta el estudio del medio publicitario: análisis de sus fundamentos, técnicas de elaboración de anuncios, nuevas tendencias de la publicidad, fases históricas, posibles mecanismos de defensa del consumidor, etc.

Al utilizar la publicidad en el aula, los maestros enfatizan las habilidades de análisis y evaluación de anuncios para identificar el propósito del mensaje, el público objetivo, el punto de vista y las técnicas persuasivas utilizadas (Buckingham, 2003).

Teniendo en cuenta el currículo citado en las dos etapas educativas obligatorias, tanto el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, como el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato incluyen entre sus objetivos (artículo 7), recomiendan actuaciones vinculadas a la educación mediática y, por consiguiente, a la publicidad:

- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

En cuanto a los elementos transversales (artículo 10), tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), encontramos algunos puntos relacionados nuevamente con la educación mediática, la alfabetización audiovisual y la publicidad:

- 1) Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas.
- 3) Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

En lo referente a las competencias clave, que se definen como las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, destacan: 1) Comunicación lingüística, 2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 3) Competencia digital, 4) Aprender a aprender, 5) Competencias sociales y cívicas, 6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y 7) Conciencia y expresiones culturales.

La publicidad será un contenido a trabajar en muchas de estas competencias, sobre todo en la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital, las competencias sociales y cívicas o la conciencia y expresiones culturales. Junto a dichas competencias, en el actual contexto mediático se hace patente la necesidad de incorporar la competencia mediática como elemento vertebrador en el currículo, que logre los objetivos de la educación en medios de comunicación, tal y como los entiende García (2010, p.151-152):

> Dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Así mismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación.

A nivel autonómico, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en su artículo 5 recoge entre sus objetivos:

- g) Incorporar las nuevas competencias y saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad, con especial atención a la comunicación lingüística y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por su parte, el artículo 38 *ejusdem* se hace eco de las competencias básicas de las enseñanzas obligatorias, destacando, entre otras:

- d) Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse

Mientras tanto, el artículo 184 que se centra en la colaboración con otras entidades, destaca en su sección 4ª a los medios de comunicación social y el papel que desempeñan en el acto educativo:

- La Consejería competente en materia de educación podrá establecer acuerdos de colaboración con los medios de comunicación, con objeto de hacer converger a los profesionales de la información y de la educación en un mismo proyecto de formación de la juventud andaluza.

- A tales efectos, los poderes públicos favorecerán que los medios de comunicación social tengan en cuenta en sus códigos éticos los principios que sustentan la educación andaluza, evitando la emisión de contenidos violentos, degradantes u ofensivos.

La Educación Infantil no se queda atrás. En este periodo no obligatorio, el artículo 43 de Iniciación en determinados aprendizajes muestra:

- 2. Asimismo, se fomentará la expresión visual y musical, la psicomotricidad y la iniciación en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.

El desarrollo temprano de la competencia mediática es un reto y una necesidad para favorecer el desarrollo de ciudadanos críticos, capaces de manejar información y comprender su sentido y significado. El lenguaje audiovisual ha de convertirse en un eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Una escuela comprometida con la realidad social ha de ofrecer un conocimiento creativo del lenguaje audiovisual, una «pedagogía comunicacional» que ofrezca resortes de interpretación y creación de los nuevos códigos" (Aguaded, 1993, p. 4). De lo contrario, la escuela estaría invirtiendo cada vez más tiempo en preparar para un mundo que no existe (Santos, 2013).

Por consiguiente, el alumnado debe saber más de publicidad que otras generaciones, para utilizar lo aprendido en beneficio propio y de su sociedad, incluyendo un nítido compromiso ético por un futuro en el que se conserven los derechos y se suavicen las desigualdades, criticando a la publicidad en sus dos posibilidades: crítica del papel de la publicidad en cierta forma de vivir la sociedad de consumo y crítica de algunos de sus mensajes o de sus características globales por entrar en contradicción con un deseable futuro social de mayor justicia.

La publicidad es un manifiesto cultural propio de la cultura de masas. Ha sido considerada ejemplo de retórica contemporánea e incluso de género literario. En esta línea, los docentes debemos trabajar para que nuestro alumnado adquiera la competencia comunicativa que precisa ante dicho discurso. Para ello, al menos, debemos intentar garantizarle un saber cómo se hace, un saber por qué se hace y un saber para qué se hace (Lomas, 2002).

El presente esfuerzo de investigación busca, en primer lugar, desarrollar un marco teórico y epistemológico claro sobre la necesaria inclusión de la publicidad como contenido pedagógico en la educación formal, tratándose a la misma como un elemento transversal del desarrollo de la competencia mediática y digital. Asimismo, busca poner de manifiesto la importancia que tiene el tratamiento de la publicidad en el aula para el alumnado, midiendo las habilidades de análisis publicitario y el desarrollo de una competencia publicitaria.

2. Materiales y método

La presente investigación pretende poner de manifiesto la importancia que el tratamiento de la publicidad en el aula tiene para el alumnado de educación primaria, midiendo las habilidades de análisis publicitario y el desarrollo de una competencia publicitaria. Teniendo en cuenta que se busca realizar un análisis acerca de la presencia de la publicidad como elemento competencial en Educación Primaria, para el desarrollo de este proceso investigativo, se opta por

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

trabajar con una investigación de enfoque cualitativo y de diseño cuasiexperimental.

2.1. Muestra

Para lograr los objetivos referidos *ut supra*, se realizó una intervención directa exploratoria con dos grupos llevando a cabo en uno de ellos el desarrollo de una unidad didáctica centrada en la publicidad, mientras que en el otro no se aplicó. En la investigación participaron dos clases de 4º de Educación Primaria del CEIP Clara Campoamor de Huércal de Almería (Almería), colegio de titularidad pública de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Este centro es tipo L2, cuenta con 450 alumnos en total, de los cuales 150 son de etapa infantil y 300 de primaria. De estos últimos, 100 conforman el segundo ciclo y 46 el cuarto nivel, que conforman la muestra definitiva del presente estudio. Así, asumiendo que el universo de primaria del centro es de 300 alumnos, la aplicación de la fórmula para el cálculo de muestras finitas no resulta efectiva, toda vez que el estudio se trata de un análisis exploratorio (no representativa). De los 46 alumnos de la muestra (M_e), 21 son de sexo femenino y 25 masculino, siendo la clase “A” el grupo experimental y la “B” el grupo de control:

Tabla 1. Distribución del alumnado por grupo y sexo

Grupo	*n* muestra	Sexo	
		Femenino	Masculino
4º A	22	11	11
4º B	24	10	14
Total	**46**	**21**	**25**

2.2. Instrumentos

Se optó por trabajar con un cuestionario previo [pre-test] que se aplicó a ambas clases (aulas) con preguntas de carácter demográfico (variables independientes) para tener datos sobre el núcleo familiar, su relación con las TIC y su nivel de alfabetización mediática.

Por otro lado, fue aplicado un cuestionario post-test validado con preguntas cerradas, ya que de esta manera resultaba más fácil de responder y de codificar, reduciendo la ambigüedad de las respuestas, favoreciendo la comparación de las contestaciones y requiriendo menos esfuerzo por parte del encuestado, dadas sus características etarias. Sin embargo, estas preguntas exigen una mayor laboriosidad y conocimiento del tema, limitando las respuestas a opciones y pudiendo tener diversas interpretaciones. Los objetivos de las preguntas eran:

- Identificar el producto y el público objetivo.
- Descubrir el propósito del mensaje publicitario.
- Detectar las técnicas utilizadas en publicidad para atraer la atención.
- Apreciar los valores que transmiten los mensajes publicitarios.

Ambos cuestionarios utilizados para la investigación fueron validados por 8 expertos en los campos de la comunicación y la educación, con un amplio bagaje

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

investigativo, con el fin de que se hicieran los ajustes pertinentes teniendo en cuentas las observaciones y propuestas realizadas.

Tabla 2. Promedio por indicador cuantitativo del juicio de expertos

Indicador	Promedio	Kappa de Cohen (*k*)	Indicador	Promedio	Kappa de Cohen (*k*)
1	2,88	0.96	7	2,44	0.798
2	2,55	0.851	8	2,66	0.913
3	2,55	0.851	9	2,66	0.795
4	2,55	0.851	10	2,55	0.721
5	2,55	0.851	11	2,33	0.752
6	2,55	0.851	12	2,55	0.763
Promedio ponderado i1 a i12			2,568		
Promedio ponderado Kappa de Cohen (*k*)			0.829		

Promedio ponderado i1 a i12: n= 0-3 (r= 2,568) Bueno-Muy Bueno. Promedio ponderado Kappa de Cohen: 0.829 (Grado de acuerdo interjueces superior a 80%).

Una vez validado el cuestionario se pasó una prueba piloto a 5 alumnos y alumnas elegidos aleatoriamente para comprobar a través del cálculo del Alfa de Cronbach el nivel de coincidencia existente en las respuestas a través de las variaciones. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. El coeficiente Alfa fue de 0.7203698 que según George y Mallery (2003) es considerado aceptable.

Tabla 3. Variación de las respuestas de la prueba piloto

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	Total
R1	0	5	4	1	2	2	5	2	0	4	2	4	31
R2	5	0	0	2	3	0	0	4	2	1	1	3	21
R3	0	0	0	3	0	4	0	1	3	0	0	0	11
R4	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	2	0	6
Var.	6.25	6.25	3.58	0.91	2.25	3.66	6.25	1.58	2.25	3.58	0.91	4.25	122.9
Suma de varianzas							41.75						
Alfa de Cronbach							0.720						

2.3. Aplicación del instrumento

A continuación, se les pasó un pre-test y un post-test con preguntas vinculadas a un anuncio audiovisual del producto Nesquick de la marca Nestlé, lanzado en el año 2009 bajo el eslogan «Échale Nesquick», que iba dirigido a un target preadolescente (9-13 años), articulado en torno a atributos como la música, la amistad o las conductas irreverentes. Pero si algo destacaba de esta campaña publicitaria era su jingle pegadizo compuesto por Guille Milkyway y su grupo musical electropop *La casa azul* en exclusiva para la marca de cacao en polvo y que fue un verdadero éxito.

El gran objetivo del cuestionario es colocar a todos los entrevistados en la misma situación psicológica. Todos deben entender lo mismo cuando se les formulen las diferentes cuestiones, aunque sean distintas personas las que apliquen dicho cuestionario (Hague y Jackson, 1994). De ahí la importancia que tiene realizar el pre-test. Es decir, se hace necesario hacer una encuesta piloto antes de sacar a la calle la definitiva con la finalidad de obtener la seguridad de

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

que el cuestionario va a ser entendido en el mismo sentido en el que ha sido pensado por los investigadores (Vinuesa, 2005).

La investigación se realizó en diferentes fases. Primero hubo una toma de contacto con la muestra a la que se le explicó los objetivos de la investigación, así como los instrumentos que se iban a utilizar para la recogida de datos e información. A continuación, se aplicó el cuestionario al alumnado de 4º de Educación Primaria durante las sesiones de Lengua Castellana y Literatura tanto en el grupo experimental como en el grupo control en una segunda fase.

Antes de pasar el pre-test se explicó a los alumnos y alumnas la forma correcta de rellenarlo y se les resolvió diferentes dudas que tenían al respecto. Tras visionar un par de veces el anuncio publicitario objeto del estudio, la cumplimentación del cuestionario se realizó en poco más de 5 minutos.

Luego se puso en práctica la intervención para el grupo experimental en la tercera fase, que consistió en la realización de una unidad didáctica centrada en la publicidad con una duración de 2 semanas dividida en 9 sesiones, agrupadas a su vez en 5 bloques de actividades (iniciación, sexismo en los juguetes, publicidad y alimentación, marcas estereotipadas y cartel publicitario).

Llevada a cabo la intervención, se volvió a pasar el cuestionario (post-test) tanto en el grupo experimental como en el grupo control en una cuarta fase con la finalidad de comenzar el estudio y poder cotejar así los resultados obtenidos antes y después de la explicación y puesta en práctica de la unidad didáctica.

En la quinta fase de la investigación se realizó un análisis comparativo de los resultados obtenidos en el pres-test y en el post-test tanto por parte del grupo experimental como por parte del grupo control.

Finalmente, tras analizar y contrastar los resultados de los cuestionarios de ambos grupos de la muestra, se elaboraron una serie de conclusiones en base a la información obtenida con la finalidad de establecer futuras líneas de investigación.

3. Análisis de los resultados

3.1. Sobre el producto y el público objetivo (*target*)

El alumnado en el tratamiento de la alfabetización mediática y publicitaria reveló una tendencia mínimamente mayor a identificar el producto del anuncio publicitario en comparación con el grupo de control. Tanto en el pre-test como en el post-test, el 100% de los alumnos y alumnas del grupo experimental supieron identificar el producto objeto de análisis. Por el contrario, los estudiantes del grupo de control, a pesar de que en el pre-test supieron identificar el producto, en el post-test no lo tuvieron tan claro, y un 4.34% señalaron otro producto que no era.

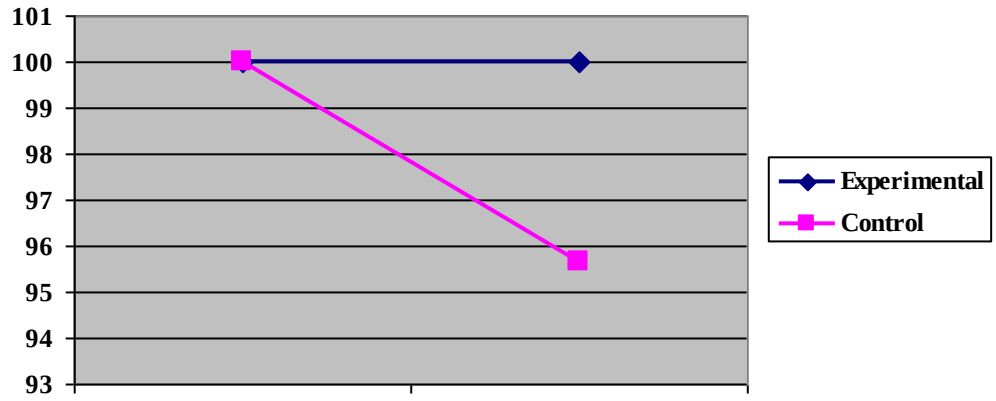


Figura 1. Identificación del producto en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

En cuanto a la identificación del público objetivo el 85.71% del alumnado del grupo experimental, tanto en el pre-test como en el post-test, identificó correctamente al público objetivo del anuncio en la opción a y el 14.28% consideró correcta la opción b, adolescentes, que, en cierto modo, también podría ser incluida dentro de dicho público al encontrase próximo en el rango de edad. El grupo de control en el pre-test acertó plenamente; sin embargo, en el post-test diversificó sus respuestas y un 91.30% reconocieron al público objetivo mientras que un 8.69% identificaron el anuncio como dirigido a la más amplia gama de consumidores, incluyendo a adolescentes y adultos. Los estudiantes que recibieron instrucción en alfabetización mediática y publicitaria durante varias sesiones tuvieron menos probabilidades de interpretar el anuncio como dirigido a personas adultas y ancianas.

El grupo experimental estaba más capacitado para dar una descripción explícita de los elementos visuales y verbales del anuncio para explicar su razonamiento y la elección de la opción escogida, reconociendo que un anuncio no está destinado para llegar a todos los espectadores posibles, pero está diseñado para comunicarse con un grupo demográfico específico.

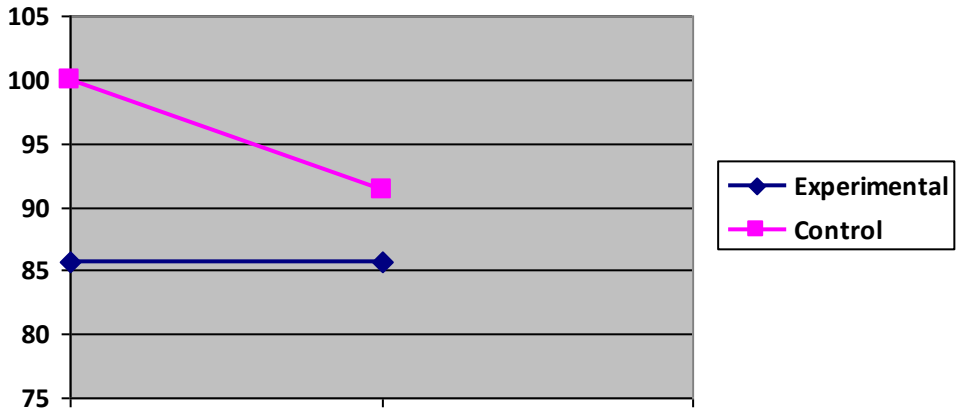


Figura 2. Identificación del público objetivo en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

3.2. Sobre el propósito del mensaje publicitario

Ante la pregunta «qué te transmite el anuncio», el 80.95% del grupo experimental, tanto en el pre-test como en el post-test, consideró que Nesquick es una bebida divertida mientras que el 19.04% optó por otras opciones como que el colegio es un lugar aburrido o que tengo ganas de que llegue el verano. Por su parte, el grupo control en el pre-test coincidió casi en su totalidad en la primera opción y en el post-test los resultados cambiaron, considerando el 86.95% del alumnado que Nesquick es una bebida divertida y el 13.04% dejándose llevar por las ganas del verano.

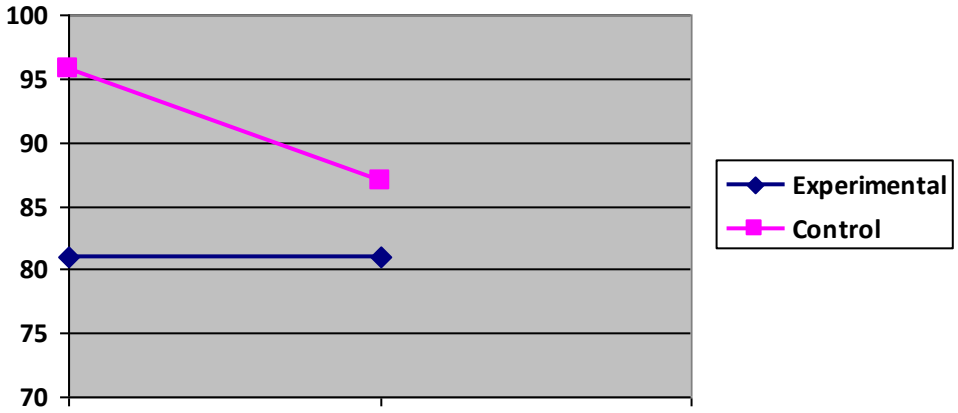


Figura 3. Identificación del propósito en la pregunta 3 en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

La proporción de estudiantes del grupo experimental que identificó el propósito emocional asociativo del anuncio se mantuvo constante antes y después de la intervención de la unidad didáctica. En tanto, el otro grupo mostró menos influencia ante el propósito emocional del anuncio del cacao soluble en el pre-test y ya en el post-test casi se iguala al grupo en donde se llevó a cabo la intervención. Pero más que ser conscientes del propósito emocional es posible que la proximidad a las vacaciones de verano influyera indirectamente en la elección de sus opciones.

Con la pregunta «por qué crees que le puede gustar a la gente este anuncio», las opciones podían ser múltiples. El grupo experimental, tanto en el pre-test como en el post-test tuvo unas respuestas muy parecidas y repartidas entre las tres primeras opciones: porque muestra que los amigos pueden ayudarse, porque es alegre y porque es divertido, eligiendo el 61.90% la opción porque es alegre en el pre-test y en el post-test el 66.66% porque es divertido. Independientemente del ítem escogido, el alumnado era consciente del propósito emocional que el anuncio televisivo quería transmitir.

Por su parte, el grupo control eligió las mismas opciones que el grupo experimental como las más apreciadas en el pre-test y el post-test, poniendo en evidencia que, aunque este alumnado no recibió formación en alfabetización

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

mediática y publicidad, percibió el componente emocional que a veces la publicidad quiere transmitir al receptor.

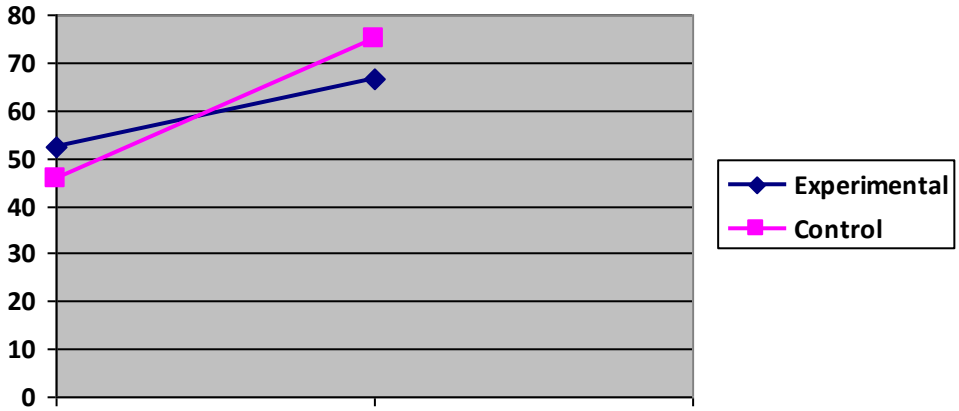


Figura 4. Identificación del propósito en la pregunta 4 en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

Para la pregunta 5 del cuestionario, el 42.85% de los alumnos y alumnas del grupo experimental en el pre-test contestaron a la opción a y en el post-test aumentó al 52.38%, mientras que en el grupo control fue a la inversa, el 45.83% seleccionó esa misma opción y en el post-test se redujo al 43.47%. Resulta también significativo como en este grupo el 25% del alumnado eligió la opción d que era "no lo sé" en el pre-test y el 21.73% en el post-test frente al 4.76% del grupo donde se llevó a cabo la unidad didáctica, poniendo de manifiesto en esta pregunta la dificultad de los estudiantes del grupo control a la hora de identificar el propósito del anuncio desde un punto de vista persuasivo.

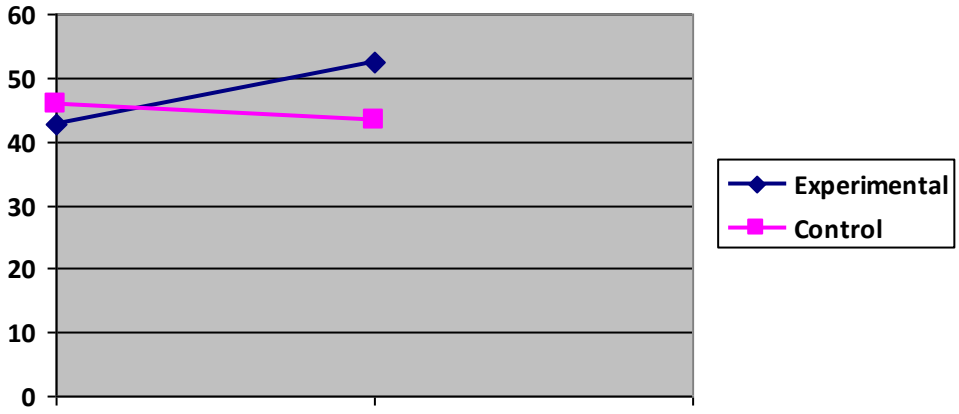


Figura 5. Identificación del propósito en la pregunta 5 en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

La pregunta 6, última del cuestionario que pretendía permitir al alumnado descubrir el propósito del mensaje indaga directamente en tal fin y, plantea «cuál es el propósito del mensaje de este anuncio». Tanto en el pre-test como en el

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

post-test, el 90.47% de los alumnos y alumnas del grupo experimental identificaron que el propósito del anuncio es beber Nesquick, así como el 95.65% de los estudiantes del otro grupo. Esto pone de manifiesto que tanto un grupo como otro tenían claros los elementos verbales y visuales del anuncio que fueron diseñados para atraer y mantener la atención del espectador.

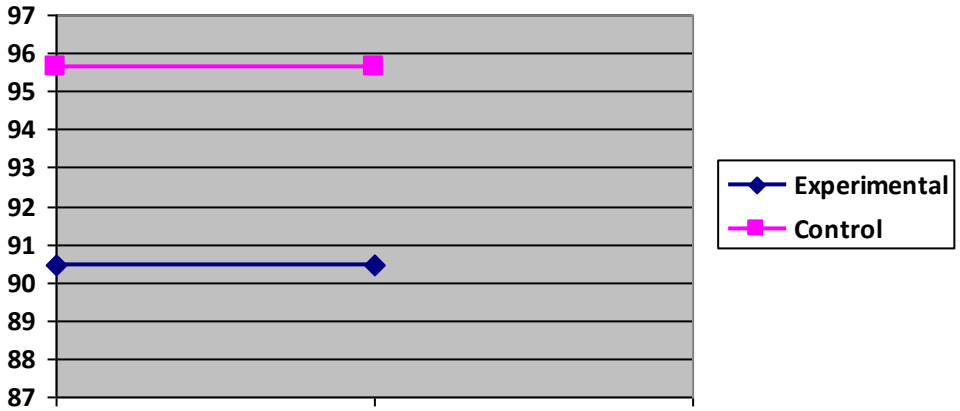
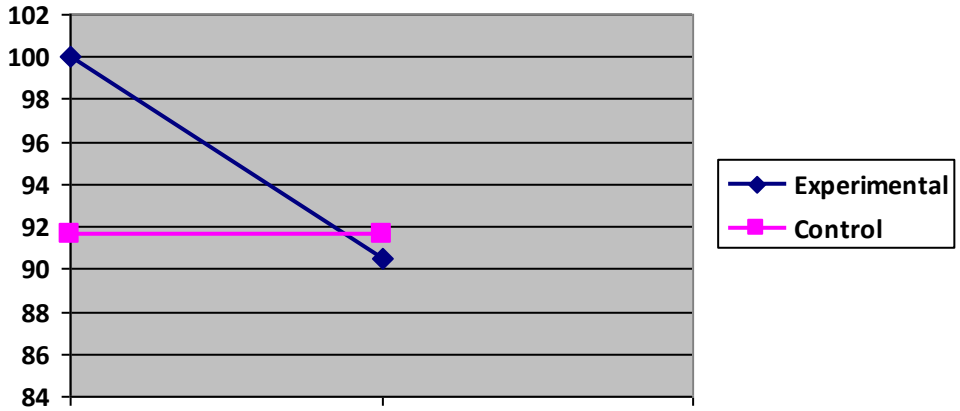


Figura 6. Identificación del propósito en la pregunta 6 en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

3.3. Técnicas utilizadas en la publicidad

Ante la pregunta de si «te gusta el anuncio», el 100% del alumnado del grupo experimental en el pre-test contestó que sí, frente al 91.66% del grupo control. Sin embargo, en el post-test este último grupo se mantuvo en el mismo porcentaje mientras que el grupo en donde se llevó a cabo la intervención experimentó un cambio pasando del 100% al 90.47% y un 9.52% de los alumnos y alumnas señalaron que no les gustaba, propiciado, quizás, por lo trabajado en el aula durante varias sesiones y por la adquisición de una visión más crítica ante el mensaje publicitario. De esta manera, los estudiantes en el tratamiento de la alfabetización mediática y la publicidad identificaron un mayor número de técnicas de construcción que aquellos en el grupo de control.



Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

Figura 7. Identificación de técnicas utilizadas en publicidad en la pregunta 7 en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

Con la pregunta de «por qué crees que te gusta el anuncio» se pretendía que el alumnado identificara aquellos elementos visuales o sonoros que se utilizan en el mensaje publicitario para llamar la atención del público objetivo y ver la capacidad que tenían para identificar las formas en que persuade la publicidad al vincular las emociones con el consumo de productos. En esta ocasión no había una única opción correcta y el alumnado podía marcar varias respuestas a la vez.

En el grupo experimental y en el grupo control, tanto en el pre-test como en el post-test, la opción más señalada por los alumnos y alumnas fue la b "porque el ritmo es alegre". Les siguieron en ambos grupos las opciones a "por la música", d "por el mensaje" y c "por las imágenes".

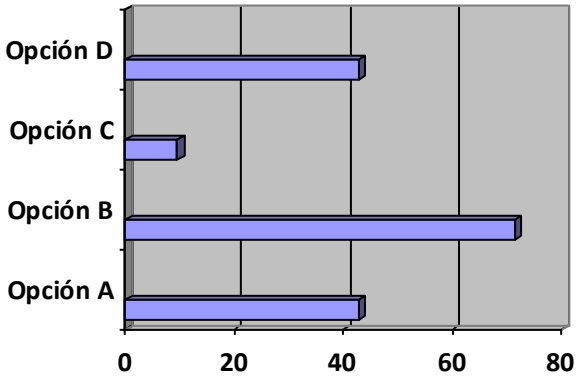


Figura 8. Identificación de técnicas utilizadas en publicidad en la pregunta 8 en el grupo experimental en el pre-test.

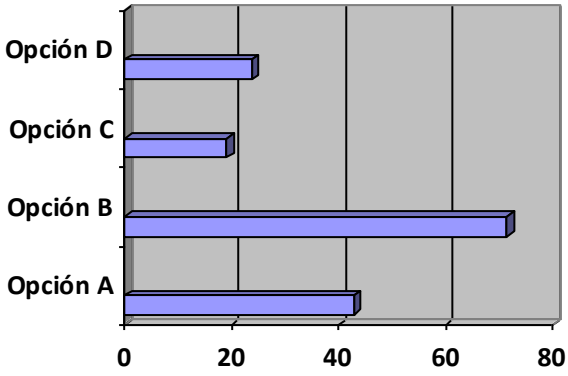


Figura 9. Identificación de técnicas utilizadas en publicidad en la pregunta 8 en el grupo experimental en el post-test.

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

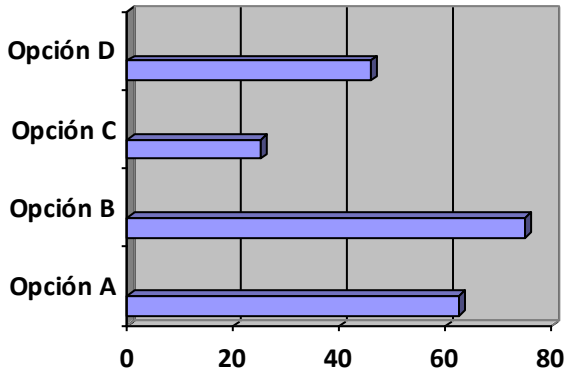


Figura 10. Identificación de técnicas utilizadas en publicidad en la pregunta 8 en el grupo control en el pre-test.

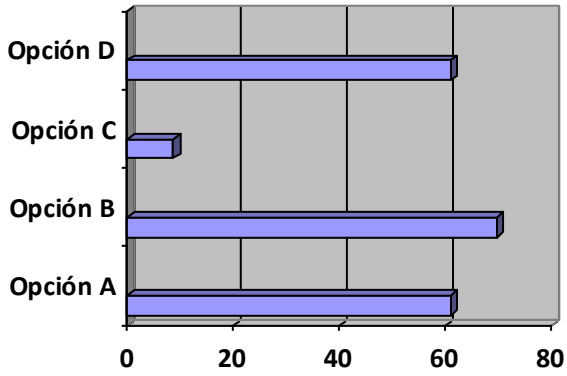


Figura 11. Identificación de técnicas utilizadas en publicidad en la pregunta 8 en el grupo control en el post-test.

En la pregunta 9, tanto el alumnado del grupo donde se llevó a cabo la unidad didáctica, como el grupo control en el pre-test y en el post-test, marcaron mayoritariamente la opción d. El 76.19% de los alumnos y alumnas del grupo experimental optaron por la diversión si se bebe Nesquick y el 69.56% de los estudiantes del grupo control, que pese a no haber recibido la formación en alfabetización mediática y publicidad una mayoría supo identificar al igual que el otro grupo la finalidad de la marca a través de las técnicas de persuasión empleadas como un *jingle* pegadizo, imágenes divertidas y un ritmo acelerado e intenso como el que les gusta a la mayoría de los menores de edad.

La mayor capacidad de los estudiantes para identificar las técnicas utilizadas en publicidad para persuadir proporciona la evidencia de que la instrucción en alfabetización mediática conduce a niveles más altos de conocimiento de la naturaleza de los mensajes de los medios de comunicación.

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

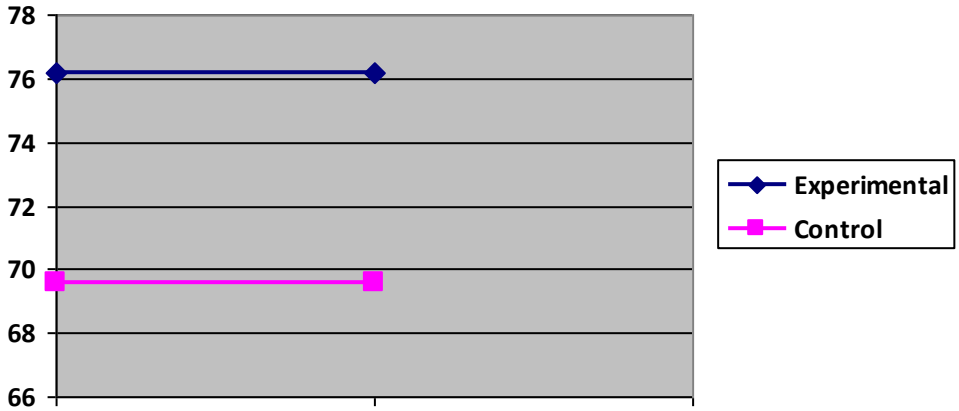


Figura 12. Identificación de técnicas utilizadas en publicidad en la pregunta 9 en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

La pregunta 10 del cuestionario hace alusión a la aparición de la mascota en el anuncio publicitario, siendo ésta una de las técnicas más empleadas en publicidad buscando afinidad con el consumidor. La creación de mascotas publicitarias es parte de una estrategia comercial, que apela a generar acciones en el consumidor logrando fijar conceptos y emociones mediante el carisma de un personaje diseñado para una marca o producto.

Ante la pregunta de si «te gusta que salga la mascota de la marca en el anuncio», el 85.71% de los alumnos y alumnas del grupo experimental en el pre-test contestaron que sí mientras que en el post-test esa respuesta bajó al 76.19%, contestando un 23.80% que no le gustaba que apareciera Quicky, la mascota del cacao en polvo de Nestlé creada en 1973. En el grupo control el 100% del alumnado dijo que sí le gustaba que apareciera la mascota en el pre-test y ese porcentaje apenas se vio alterado en el post-test, donde tan sólo un 4.34% señaló que no le gustaba que apareciera el conejo marrón en el anuncio.

Se puede apreciar como el grupo que recibió formación en alfabetización mediática y publicidad tuvo una mayor respuesta negativa a esta pregunta al ser más conscientes de las técnicas de persuasión publicitaria y al dejar de lado el componente emocional que la mascota puede crear en el público infantil, desarrollando una visión crítica ante el mensaje publicitario y no dejándose llevar en exceso por aquellos elementos creados para el fin comercial.

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

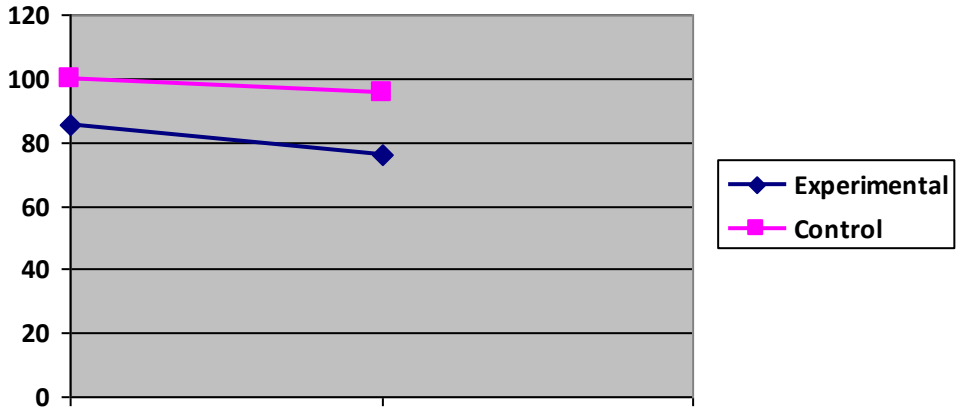


Figura 13. Identificación de técnicas utilizadas en publicidad en la pregunta 10 en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

3.4. Valores que transmite el mensaje publicitario

Tanto el alumnado que recibió la intervención como el que no, en la pregunta 11 coincidieron mayoritariamente en la misma opción, dejando de lado las emociones o sentimientos que el anuncio podía despertar en ellos y centrándose en el valor puramente comercial. Así en el pre-test y en el post-test, el 52.38% de los estudiantes del grupo experimental eligió la opción b que se centraba en el valor comercial del anuncio: beber Nesquick. Y el 66,66% de los alumnos y alumnas del grupo de control hicieron lo mismo. La amistad, hacer lo que se quiera y conseguir lo que se proponga quedaron en un segundo plano a la hora de ser elegidos.

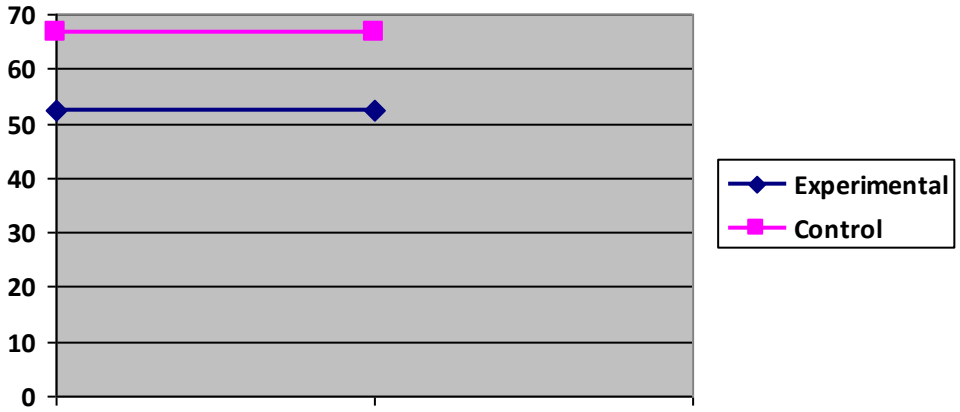


Figura 14. Identificación de los valores que transmite el mensaje publicitario en la pregunta 11 en el grupo experimental y en el grupo de control en el pre-test y post-test.

La última pregunta del cuestionario se centraba en los valores que los protagonistas del anuncio transmitían, coincidiendo de nuevo ambos grupos a la hora de elegir en las mismas opciones. Unos valores que ensalzaban la amistad y la empatía. Unos valores muy importantes para el alumnado y, por

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

consiguiente, los que decidieron elegir para concluir con este instrumento de investigación. En esta ocasión no había una única opción correcta y el alumnado podía marcar varias respuestas a la vez. En el grupo experimental y en el grupo control, tanto en el pre-test como en el post-test, las opciones más señaladas por los alumnos y alumnas fueron la a y la b a una distancia considerable de las opciones c y d.

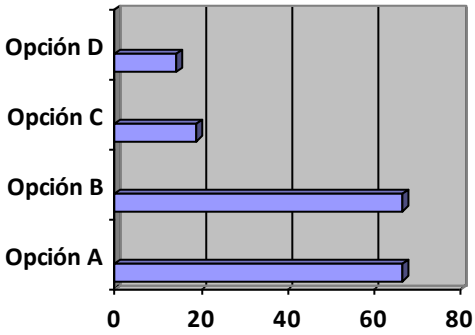


Figura 15. Identificación de los valores que transmite el mensaje publicitario en la pregunta 12 en el grupo experimental en el pre-test y post-test.

4. Discusión y conclusiones

Conde (1997, p. 210) señala que la publicidad y los efectos que produce se pueden considerar como uno de los temas más discutidos y debatidos. Podemos hablar, sin temor a equivocarnos, de la importante influencia que tiene la publicidad en los niños, los cuales pasan una media de más de tres horas diarias ante el televisor.

Dicho esto, y a modo de conclusión, se puede decir que la presencia de la publicidad en el aula y la formación en alfabetización mediática contribuyen a que el alumnado sea capaz de analizar críticamente la publicidad porque:

En comparación con los estudiantes del grupo control, aquellos que sí recibieron instrucción en alfabetización mediática y publicidad fortalecieron sus habilidades de análisis publicitario. Obtuvieron una comprensión más sofisticada del concepto de público objetivo, reconociendo que un solo anuncio no está destinado a llegar a todos los espectadores posibles, pero está diseñado para comunicarse con un grupo demográfico específico. El grupo experimental tuvo un mayor porcentaje de acierto en cuanto a la identificación del target en el pre-test y en el post-test si lo comparamos con el grupo control que diversificó un poco más sus respuestas a la hora de decidir a quién iba dirigido el anuncio publicitario.

La proporción de estudiantes del grupo experimental que identificó el propósito emocional asociativo del anuncio se mantuvo constante antes y después de la intervención de la unidad didáctica, mientras que en el grupo control no. Los estudiantes del grupo de tratamiento de alfabetización mediática

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

y publicidad aumentaron su capacidad para identificar las formas en que persuade la publicidad al vincular las emociones con el consumo de productos.

El grupo experimental fue más consciente de las técnicas de persuasión publicitaria al dejar de lado el componente emocional, desarrollando una visión crítica ante el mensaje publicitario y no dejándose llevar en exceso por aquellos elementos creados para el fin comercial. Por lo que la alfabetización mediática mejora la respuesta del alumnado ante los mecanismos que la publicidad usa para atraer a su público objetivo.

En lo referente a la identificación de los valores, apenas hubo diferencias entre un grupo y otro, pero si se trabaja en el aula el lenguaje publicitario sería una herramienta ideal para el desarrollo de una visión crítica de la publicidad.

En lo que respecta a las limitaciones se podría destacar que el reducido número de la muestra era insuficiente para llevar a cabo un estudio más laborioso de las relaciones entra variables, por lo que trabajar con una muestra más amplia sería la primera limitación que se ha podido observar en esta investigación para obtener resultados con mayor fiabilidad.

Además, el hecho de que la muestra se haya realizado en el mismo centro escolar hace que sea muy homogénea en muchos aspectos, empezando por el tipo de alumnado, los aspectos socioculturales o los factores económicos. Por lo que sería interesante poder ampliar la zona de intervención y hacer el estudio con otros colegios del municipio o incluso de otras localidades, lo cual nos permitiría obtener un mayor conocimiento de la realidad educativa existente y podría dejar de ser una limitación.

El hecho de que la intervención con el grupo experimental se haya llevado a cabo al final del curso también ha podido ser otra limitación, ya que factores externos y medioambientales han podido influir en los resultados de la investigación. El calor, el cansancio amontonado al final del trimestre, el nerviosismo del alumnado en esas fechas o la acumulación de tareas y exámenes finales han constituido una limitación más para que la participación de los alumnos y alumnas haya sido más fluida en la realización de la unidad didáctica y en las actividades programadas.

El número de las sesiones ha podido jugar en nuestra contra ya que ha sido escasa y lo ideal es que se hubiera trabajado durante todo el curso académico para que de esta manera se notaran más la asimilación de los contenidos y la adquisición de las competencias clave, siendo el desarrollo de la competencia publicitaria un elemento primordial de la alfabetización mediática. Un tiempo más amplio de la intervención permitiría al alumnado un mayor conocimiento de las estrategias, técnicas y lenguajes de la publicidad.

La publicidad es un campo que avanza de forma vertiginosa, sobre todo en el mundo audiovisual. Las tácticas publicitarias se adaptan a los tiempos y focos de población de forma continua para tener éxito en la trasmisión o el convencimiento de la necesidad de lo anunciado. Como propuestas de mejora para futuras investigaciones a nivel de diseño metodológico se podría plantear que la intervención tenga una mayor duración en el tiempo para que así los efectos en el alumnado sean mejores y más duraderos.

Sería también interesante y enriquecedor ampliar la muestra de la investigación porque al haberla llevado a cabo en un sólo centro escolar ha sido

Creatividad y Sociedad · Creativity & Society | ISSN: 1887 7370

muy reducida y homogénea, ya que como dice Tonucci (2016) "la diversidad, lejos de ser una dificultad o una barrera, es una ventaja y una riqueza que debe aprovecharse".

Asimismo, trabajar el lenguaje publicitario en sus diferentes soportes y no sólo en el medio televisivo para que la identificación de técnicas de persuasión, valores y propósitos sea mayor sería también una propuesta atractiva para desarrollar en el alumnado la competencia publicitaria.

La formación en medios de comunicación para los alumnos y alumnas en todas las etapas educativas y no sólo como un contenido curricular insuficiente por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía sería otra propuesta a tener en cuenta para incluir en los planes de estudios.

Por último, se podría destacar que igualmente de importante sería la formación en educomunicación del profesorado para desarrollar en los alumnos y alumnas esas competencias tan necesarias para vivir en la sociedad de la información y la comunicación en la que se encuentran inmersos.

Referencias

Aguaded, I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuesta desde los medios*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".

Aguaded, I. (1995). Publicidad, ¿cómo la vemos? [Advertising, how do we see it?]. *Comunicar*, 5, 8-11. http://bit.ly/2A9DVKL

Aguaded, I. & Guzmán, M.D. (2014). Competencia mediática y educación: una alianza necesaria. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 273-274, 38-42. http://bit.ly/2ObfPIX

Aguaded, I. & Pérez-Rodríguez, A. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales para la ciudadanía en Andalucía. *NAER*, 1, 25-30. DOI: 10.7821/naer.1.1.22-26

Aguaded, I. & Romero-Rodríguez, L.M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society, 6*(1), 44-57. http://dx.doi.org/10.14201/eks20151614457

Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre.

Arconada, M.A. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó.

Area, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum escolar. *Pixel - Bit. Revista de Medios y Educación*, 4, 5-19. http://bit.ly/2uJWYGk

Baudrillard, J. (1997). *La ilusión y la desilusión estéticas*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Bernabéu, N. (1997). La educación en materia de comunicación en la reforma educativa. In Jiménez, A. (Ed.), *Comunicación y Educación*. Actas del III Congreso "Educación y Sociedad", Vol. I. Granada: CODLG.

Biasutto, M.A. (1995). Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica. [From the advertising language to the didactic action]. *Comunicar,* 5 , 51-57. http://bit.ly/2LLixN6

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporany culture*. Cambridge: Polity Press.

Casebourne, J., & Armstrong, K. (2014). *Digital Social Innovation. Second Interim Study Report*. European Commission.

Castro, A., & García-Ruiz, R. (2014): Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 273-274, 43-48. http://bit.ly/2mDPAaZ
Conde, A. (1997). Estudiemos la publicidad. In I. Aguaded (Ed.), *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión* (pp. 209-216). Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria.
De la Orden, A. (1985). *Investigación educativa. Diccionario Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
Faure. E. (1983). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
Fecé, J.L. (2000). Lectura crítica de medios audiovisuales. In J.M. Pérez (Ed.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica* (pp. 135-168). Barcelona: Paidós.
Freinet, C. (1979). *Las técnicas audiovisuales*. Barcelona: Laia.
Gallego, M.J. (1995). Profesores y publicidad en la universidad. [Professors and advertising at the university]. *Comunicar*, 4, 118-127. http://bit.ly/2LxtbdE
García, A. (2010). Publicitar la Educomunicación en la universidad del siglo XXI. In R. Aparici, (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0.* (pp. 151-170) Barcelona: Gedisa.
George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
Hague, P., & Jackson, P. (1994). *Cómo hacer investigación de mercado*. Bilbao: Ediciones Deusto.
Hobbs, R. (2004). Analyzing advertising in the English Language Arts Classroom: A quasi-experimental study. Studies In Media & Information Literacy Education. http://bit.ly/2A6l4jT
Hobbs, R., Irvin, J., Odell, L., Vacca, R., & Warriner, J. (2000). *Elements of language*. Austin: Holt, Rinehart and Winston (HRW).
Kozma, R. (2003*). Technology, Innovation and Educational Change: A Global Perspective*. Eugene: ISTE.
Lazar, J. (1985): *École, communication, télévision*. París: PUF.
Lomas, C. (2002). El masaje de los mensajes publicitarios. In C. Lomas (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 275-292). Barcelona: Paidós.
López, Z. (2017): La publicidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Secundaria en España: retos y desafíos. *Lenguaje y Textos*, 45, 89-99. DOI: https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7365
Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
McLuhan, M. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
McLuhan, M. & Leonard, G. B. (1981). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
Méndiz Noguero, A., & Cristófol Rodríguez, C. (2011). *Publicidad, educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ministerio de Educación.
Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
Romero, L. (2013). Hacia un estado de la cuestión de las investigaciones sobre desinformación / misinformación. *Correspondencia & Análisis, 3*(3), 319-342.
Romero-Rodríguez, L.M., Torres-Toukoumidis, A. & Aguaded, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas. *Educar, 53*(1), 109-128. http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.846
Santos, M.A. (2013). *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
Tirado-Morueta, R., Aguaded, I. & Hernando-Gómez, A. (2018). The socio-demographic divide in Internet usage moderated by digital literacy support. *Technology in Society, 55*, 47-55. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2018.06.001
Tonucci, F. (2016): *Con ojos de maestro*. Losada: Barcelona.
Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L.M., Pérez-Rodríguez, 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
Vinuesa, M.L. (2005). La encuesta. Observación extensiva de la realidad social. In Berganza, M.R., & Ruiz, J.A. (Eds.), *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. (pp. 177-205). Madrid: McGraw Hill
Walzer, A. (2010). Publicidad y educación. Apuntes sobre una compleja relación. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 67-81. http://bit.ly/2mF1xNG
Weingartner, C. (1979). No more pencils, no more books, no more teacher's dirty look. In Kierstead, F. (Ed.), *Educational Futures: Soucerbook, I*. (pp. 76). Washington D.C: World Future Society.