

# La percepción de la violencia audiovisual entre universitarios: estudio de caso en estudiantes de periodismo (Universidad de Málaga)

*Ikus-entzunezko indarkeriaren pertzepzioa unibertsitarioen artean: kasua aztertzea kazetaritzako ikasleengan (Málaga Unibertsitatea)*

The perception of audiovisual violence among university students:  
A case study of journalism students (University of Malaga)

Sara González-Fernández\*

Universidad de Cádiz

**RESUMEN:** Este trabajo aborda la percepción que tienen los universitarios sobre la violencia emitida en la ficción audiovisual. La muestra está compuesta por 230 alumnos del grado de Periodismo de la Universidad de Málaga. La metodología utilizada es un cuestionario *online* de preguntas cerradas a partir de un muestreo aleatorio simple. Los resultados indican que los participantes carecen de competencias mediáticas para analizar de forma crítica los contenidos violentos de ficción. Se concluye con la necesidad de reforzar la formación mediática de los estudiantes para que cuenten con una mayor capacidad de análisis y minimizar, así, su impacto e influencia.

**PALABRAS CLAVE:** violencia; ficción audiovisual; alfabetización mediática; jóvenes, universidad.

**ABSTRACT:** *This study examines the perception that university students have of the violence broadcast in audiovisual fiction. The sample is composed of 230 students of the Journalism degree at the University of Malaga. The methodology used is an online questionnaire of closed questions based on simple random sampling. The results indicate that the participants lack media skills to critically analyse violent fictional content. The conclusion is that there is a need to reinforce the media training of the students so that they have a greater capacity for analysis and thus minimise its impact and influence.*

**KEYWORDS:** *violence; audiovisual fiction; media literacy; young people; university.*

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Sara González-Fernández, C/Pintor González Santos, n.º 4, 4.º D. 41008. Sevilla – [sara.gonzalez@uca.es](mailto:sara.gonzalez@uca.es) – <https://orcid.org/0000-0002-7773-5318>

**Cómo citar / How to cite:** González-Fernández, Sara (2023). «La percepción de la violencia audiovisual entre universitarios: estudio de caso en estudiantes de periodismo (Universidad de Málaga)», *Zer*, 28(54), 161-183. (<https://doi.org/10.1387/zer.23648>).

Recibido: 18 mayo, 2022; aceptado: 30 noviembre, 2022.

ISSN 1137-1102 - eISSN 1989-631X / © 2023 UPV/EHU



Esta obra está bajo una Licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

## Introducción

La transformación en el estilo de vida, así como la adopción de nuevos hábitos de visionado multipantalla ha provocado que la relación con la ficción audiovisual sea cada vez más estrecha al tener una mayor presencia en la vida del usuario, especialmente, entre la población joven. Y todo ello hace que la influencia que ejercen dichos contenidos en el comportamiento, opinión y deseos del espectador se incrementen con respecto al resto de estímulos que recibe de la sociedad.

En este sentido, hay que tener presente que «los medios audiovisuales actúan en una doble vertiente, como constructores de la realidad social al proponer modos de comportamiento y como reflejo de la misma sociedad en la que se realizan» (Parra, Postigo y Vera, 2019: 234). Y es que, de acuerdo con Medrano, Martínez de Morantín y Pindado (2014: 31), los recursos simbólicos que los medios de comunicación ofrecen a las personas jóvenes son utilizados por ellas para negociar y construir su propia identidad. Si se focaliza la atención en la ficción televisiva, en ellas se representan y, en ocasiones, se refuerzan las estructuras sociales y los valores culturales de una realidad con la que los espectadores pueden sentirse identificados. De ahí la capacidad de influencia con la que cuenta este tipo de contenidos, sobre todo, para la configuración de la realidad del público joven, en particular, y de la opinión pública, en general:

Constituyen fuentes de realidad, logrando a veces que la audiencia se identifique con determinadas situaciones. Obtienen la aceptación social porque conectan con dimensiones plenamente personales, profundizan, plasman o analizan la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos y pasiones. Y lo hacen con tal fuerza que llega al mundo interior del espectador despertando pensamientos, valoraciones, cambios de actitud y percepción de la realidad (Sánchez-Labela, 2015, p. 11).

De esta forma, se puede decir que la ficción televisiva «hace las veces de instrumento de educación informal de los espectadores» (Chicharro, 2011: 183), a pesar de que cada vez más se usa como una herramienta de educación formal dentro de las aulas al considerarse como una nueva oportunidad de enseñanza-aprendizaje (Aldecoa-Arnáiz, Del Valle-Eskauriaza y Celestino-Gutiérrez, 2015; Marín y Samp Pedro-Requena, 2016; Barroso y Gallego, 2017).

En este panorama mediático, los contenidos violentos tienen una parcela de protagonismo muy destacada en la ficción audiovisual, debido a que se configuran como un elemento narrativo más del relato de muy fácil inserción: a través de ella se consigue captar la atención del espectador de una forma muy efectiva al contar con un lenguaje universal que no requiere traducción ni interpretación (Liceras, 2014: 356). El embellecimiento de las imágenes violentas con el fin de estimular y captar la

atención del espectador es una constante en los contenidos audiovisuales de ficción, sobre todo, si se tiene en cuenta de la capacidad intrínseca que tiene la violencia de despertar emociones de diferente índole, desde el miedo y el rechazo, hasta la fascinación o la diversión:

La violencia representada en la ficción audiovisual se caracteriza por su tono repetitivo, por el atractivo de los agresores, por el humor, por la ausencia de castigos y la presencia de premios para los agresores, por el uso de armas bastante accesibles para cualquiera, por la ausencia de dolor en las víctimas, y, lo que más interesa, por presentarse como una cualidad propia de la masculinidad (Garrido y Ramírez, 2020: 520).

## **1. Violencia y ficción audiovisual**

La relación de la violencia con la ficción audiovisual tiene un largo recorrido, a pesar de que, en la actualidad, tenga una mayor repercusión por la relevancia que tienen los contenidos de las series, miniseries o webseries en la industria cultural y el panorama mediático internacional. Según la Organización Mundial de la Salud (2002: 1), «la violencia está tan presente que se la percibe a menudo como un componente ineludible de la condición humana, un hecho ineluctable ante el que se ha de reaccionar en lugar de prevenirlo» y esta apreciación se puede extrapolar al ámbito de los medios de comunicación y, especialmente, al ámbito de la televisión, puesto que es un medio que transmite formas de vida, que refleja la sociedad, «pero también hay que admitir que la televisión conforma los estilos de vida de quienes la ven» (Medina, Gutiérrez y Diego, 2016: 113) y provoca que el comportamiento de los espectadores se reproduzca de acuerdo a las reacciones generadas tras su visualización (Bandrés-Goldáraz, 2022).

Es por ello por lo que la inserción de la violencia en los contenidos audiovisuales ha sido una de las cuestiones que, tradicionalmente, más interés ha suscitado en la comunidad científica, tanto desde el punto de vista de los efectos o la influencia que puede generar en el espectador como de la representación que se hace de ella. Una representación que refleja cómo han progresado las conductas violentas, desde las agresiones físicas, verbales y psicológicas hasta las ejercidas a través del teléfono móvil y cualquier dispositivo portátil con conexión a Internet (Rivera, Reynoso y Vilchis, 2018).

La violencia es «todo tipo de agresión (comportamiento) en contra de una persona o grupo con la intención de lastimarlo o dañarlo física o psicológicamente» (Carrillo, 2016: 171). Es una realidad multidimensional que dificulta la posibilidad de encontrar una causa o motivación única que provoque cualquier manifestación violenta, de entre las que destacan principalmente dos grandes tipologías: la violen-

cia física: la única violencia medible e incontestable centrada en el ataque directo y corporal contra las personas (Chenais, 1981) y la violencia psicológica: la que comprende actos o conductas de humillación, menosprecio, control y culpabilización y donde las amenazas y la coerción tienen un papel destacado. De ellas se derivan otro tipo de violencias, como la económica: caracterizada por el abuso y control financiero para coaccionar y limitar la libertad y las posibilidades de desarrollo de una persona; la verbal: que pretende minusvalorar y socavar la autoestima de otra persona a través de insultos, palabras degradantes, juicios de valor o acusaciones; la simbólica: que coacciona a la víctima para que se adhiera a las posiciones dominantes que inculcan clasificaciones como alto/bajo, blanco/negro, rico/pobre, masculino/femenino, heterosexual/homosexual, etc. y que acaban siendo naturalizadas (Mendes, *et al.*, 2017); la estructural: se aprecia cuando «se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social» (La Parra y Tortosa, 2003: 57) o la de género: un fenómeno multicausal sustentado en estructuras de poder y dominación hacia la mujer que deriva en daños físicos y/o psicológicos con el fin de provocar un grave daño emocional (Perela, 2010).

Independientemente de su manifestación, la violencia es todo aquello que puede dañar de forma directa e indirecta a uno mismo, a otras personas o al entorno y se ejerce física, psicológica, estructural y económicamente (Vinyamata, 2014). Es un fenómeno social y multidimensional, complejo de categorizar y capaz de despertar múltiples emociones, algo que los medios de comunicación saben explotar hasta convertirlo, en las ocasiones más extremas, en un espectáculo mediático en el que llegan a prevalecer los mensajes que normalizan la violencia y los actores legítimos que pueden hacer uso de ella:

No solo existe una aceptación de la violencia dentro de la industria audiovisual de entretenimiento, llegando incluso a ser un reclamo para ciertos sectores del público que disfrutan con ella, sino que existe por costumbre de representación una legitimación de esa violencia por parte del hombre, de la masculinidad. Se une la normalización de la violencia a gran escala con la aceptación de la representación del hombre como individuo poseedor de la misma y del poder a través de ella (Aparicio, 2019, p. 22).

Incluso puede contribuir a la perpetuación de estereotipos, como ocurre con la representación de la imagen de la inmigración en la ficción, donde estudios como el de Mastro y Greenberg (2000) o el de Igartua *et al.* (2014) señalan, entre otros aspectos, que se tiende a representar a este colectivo de manera negativa, relacionado con actividades delictivas, comportándose de forma violenta y presentando rasgos de personalidad agresivos y conflictivos. Algo similar se puede encontrar en la representación de la violencia sexual en la ficción, pues, como sostiene Zecchi (2019), la representación de las violaciones contribuye a reforzar el imaginario de víctima perfecta de un

acto de violencia, ya que para ser considerada como tal hay que ser guapa y joven, no llevar ropa provocativa, ser sexualmente inactiva y poner resistencia al violador.

En este sentido, hay que precisar que la influencia o la percepción que se tiene de la violencia en los contenidos de ficción o no ficción es muy diferente. Si se tiene como referencia a la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973), que defiende la influencia de la observación en el aprendizaje de conductas, la violencia realista genera un miedo más intenso que el derivado de la violencia ficticia. Así lo demuestran estudios como el de Van der Molen y Bushman (2008), donde se pone de manifiesto que los niños reaccionan con más miedo y preocupación cuando se exponen a la violencia que se inserta en las noticias que cuando se exponen a la violencia que se inserta en la ficción, porque saben que es falsa y se acaba cuando finaliza el programa. De esta forma, mientras que la violencia audiovisual que refleja hechos acontecidos en la realidad suele despertar el rechazo, la perturbación y la animadversión en el espectador debido al alto grado de cercanía, la violencia audiovisual que está inserta en contenidos de ficción muestra un mundo irreal en el que la fantasía tiene un mayor protagonismo y, por tanto, es más fácil identificarse con los hechos o con los protagonistas porque forman parte de un imaginario lleno de artificios por el que el espectador se deja seducir. Por ello, «la ficción puede ser mucho más eficaz que la no ficción a la hora de influir en opiniones de la gente» (Montero, 2006: 21).

Es en este contexto donde se insertan los asesinos en serie o los protagonistas que recurren frecuentemente a la violencia en su rol de salvadores y reciben la aceptación y la popularidad del público, pues aparecen envueltos en una estética que embellece sus acciones por más horrendas que éstas puedan llegar ser. De cualquier forma, hay que tener en cuenta que la violencia no deja de ser un elemento narrativo más del relato audiovisual, pero puede perder esta función cuando se inserta en los contenidos de forma indiscriminada y sin justificación, ya que provoca la desconexión del espectador de la historia al dejar de tener sentido el transcurso de la misma. Es en este punto cuando se potencia la trivialización de la violencia, algo a lo que, sin duda, ha contribuido la televisión y sus contenidos cuando han comenzado «a escenificarla y a representarla hasta la saturación» (Hernández, 2014: 107). Una saturación que va unida a una espectacularización de la violencia con el fin de potenciar su lado más comercial y atraer al espectador. Y es aquí donde hay que tener en cuenta que todos los recursos simbólicos que ofrecen los medios de comunicación a las personas jóvenes son utilizados por ellas para moldear y construir su propia identidad (Medrano, Martínez de Morentin y Pindado, 2014: 31). Una función moldeadora que es aún si cabe más evidente en los productos de ficción, porque, además, «suelen colocarse en la cima de las preferencias juveniles» (García-Muñoz y Fedele, 2011: 138).

No obstante, el grado de interés o de atracción que despierte la violencia en el espectador es una cuestión individual que no se puede extrapolar al público en su conjunto, ya que aquí entran en juego las características biológicas, culturales y

psicológicas del sujeto que consume este tipo de contenidos. Todo ello va a hacer que la percepción y, sobre todo, la influencia que reciba de los contenidos violentos de ficción sean más o menos relevantes en la construcción de su identidad o en el aprendizaje de conductas o comportamientos.

### 1.1. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y CONSUMO AUDIOVISUAL

La responsabilidad social que se les presume a las instituciones educativas para con sus alumnos debe reflejarse en la capacidad de crear un férreo compromiso con sus estudiantes para dotarle de las mejores herramientas con las que hacer frente a su realidad académica, personal y profesional. En este contexto y, teniendo en cuenta la transformación digital y comunicacional en la que está inmersa la sociedad actual, resulta indispensable desarrollar una educación crítica frente a los contenidos que generan las plataformas de Internet, las redes sociales y los medios:

Debe contemplarse la alfabetización mediática no solo en relación con los aspectos de los medios y los lenguajes audiovisuales, sino atendiendo también a los grandes procesos de desarrollo mental: atención, educación perceptiva (pictorial consciousness), estructuras de representación, factualidad y realismo social, narrativa, drama, etc.) (Del Río, Álvarez y Del Río, 2004).

La alfabetización mediática cobra más relevancia que nunca si se tiene en cuenta que la sociedad vive rodeada de una información y de un contenido que llega al usuario teniendo éste intención o no de acceder a él. Es por ello por lo que debe «promover la formación de una conciencia crítica ante los nuevos escenarios que crean los medios y una reflexión amplia sobre sus características» (Mesquita-Romero, Fernández-Morante y Cebreiro-López, 2022: 48). La capacidad para discernir las tipologías de producción del relato, así como su veracidad o el grado de realismo y ficción puede resultar muy complejo en un momento en el que el ciudadano se encuentra desbordado por la cantidad de estímulos informativos que recibe. De esta forma, resulta vital que se asienten y se refuercen las bases de una formación en educación mediática, donde los centros educativos fomenten la interacción con los entornos mediáticos y favorezca la formación de una ciudadanía con sentido crítico en su relación tanto con la tecnología, como con los medios y con la creación de contenidos (Buckingham, 2016). Una tarea que, por otra parte, no resulta sencilla:

Esta formación implica un profundo conocimiento de los medios de comunicación audiovisuales en diferentes aristas que van desde el estudio de su proceso productivo, al análisis del discurso, a lo tecnológico y lo estético, los públicos, las dinámicas de consumo y el contexto social; donde los espectadores en su condición de consumidores de productos mediáticos sean capaces de hacer una recepción crítica de los mensajes, de analizarlos y evaluarlos identificando intereses y valores que subyacen (Miranda, 2016).

La finalidad es la de contribuir a que la exposición a los medios y el consumo de sus contenidos sean fructíferos y gratificantes, a partir de la comprensión de los mensajes, de su lectura crítica y de su análisis relacional con otros contenidos. No obstante, a pesar de que los estudiantes cuentan en la actualidad con un enorme abanico de posibilidades para acceder y consumir contenidos, en la práctica educativa presentan problemáticas que evidencian sus carencias en competencias mediáticas (Altamirano, 2021: 2). Así, no hay que asumir que los más jóvenes, por el hecho de haber nacido en una sociedad en la que los medios y la tecnología forman parte de su entorno, son nativos digitales y conocedores tanto de su funcionamiento como del procesamiento de información que de ellos reciben. Su capacidad de adaptación no exime al sistema educativo de su responsabilidad de abordar con ellos la gestión de datos, su análisis y la interacción segura tanto con los medios como con sus contenidos (Cabrera-Hernández, 2017).

Sin embargo, para que el sistema educativo pueda hacer frente a la alfabetización mediática debe contar con unos profesores formados en la materia y con capacidad de transmitir estos conocimientos a sus alumnos, debido a que son agentes de cambio y transformación social. La UNESCO (2011) habla de la importancia de proporcionar una alfabetización mediática e informacional íntegra a los profesores para que, así, puedan empoderar a los estudiantes y conseguir que sean autónomos en un aprendizaje crítico y racional a lo largo de toda la vida. En esta línea, hay que señalar que las principales competencias mediáticas e informacionales que deben asumir los docentes se centran en (González, Gozávez y Ramírez, 2014: 20-21):

- El reconocimiento de dos grandes grupos de competencias: las competencias tecnológicas y las competencias pedagógicas, es decir, el conocimiento y dominio de recursos y dispositivos tecnológicos, junto con los conocimientos y habilidades para aplicar pedagógicamente en el aula tales recursos.
- La tendencia a definir un modelo competencial íntegro, que aúna competencias de tipo tecnológico junto con competencias referidas al lenguaje, la producción, la interpretación y la recepción de mensajes, incluidos aspectos éticos, cívicos y estéticos.

Todo ello contribuye de forma directa e indirecta a reducir la vulnerabilidad del usuario frente a la descodificación de los mensajes mediáticos, pues con la adquisición de los conocimientos y las destrezas necesarias, puede adquirir la capacidad analítica y reflexiva que requiere para ello. Educar la mirada en la recepción de contenidos narrativos, sean o no de ficción, es una tarea ineludible para canalizar la información tanto en el rol de emisor como de receptor. De esta manera, la alfabetización mediática es un compromiso para la sociedad en general y para los estudiantes de periodismo y comunicación en particular, pues una de las principales finalidades de este tipo de alfabetización es la de formar a estudiantes con la capacidad de crear productos mediáticos. Y serán ellos los que en un futuro se dediquen a crear contenidos y a difundirlos, y,

como profesionales, deben fomentar el pensamiento crítico y alejarse de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades (García Matilla, 2015; López- Safi, 2015).

## 2. Objetivos

Este trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

P1: ¿Cómo perciben los universitarios la violencia audiovisual?

P2: ¿Cómo se representa la violencia audiovisual en los contenidos de ficción?

P3: ¿Qué competencias mediáticas tienen para consumir de forma crítica este tipo de contenidos audiovisuales?

A partir de estas cuestiones se articula el objetivo principal de esta investigación, centrado en conocer la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la violencia que se emite en la ficción audiovisual. Dicho objetivo se concreta a partir de los objetivos específicos que se presentan a continuación:

1. Analizar la exposición mediática de los jóvenes profesionales de la información y la comunicación ante contenidos de violencia audiovisual.
2. Explicitar una conceptualización de violencia audiovisual en la ficción.
3. Explorar el potencial didáctico de la alfabetización mediática.

Al tratarse de unos objetivos un tanto ambiciosos, se ha concretado su ámbito de actuación con la finalidad de que los resultados sean mucho más precisos y su análisis, por tanto, más certero. Así, se pone el foco de atención en los jóvenes universitarios del grado de Periodismo de la Universidad de Málaga. El hecho de seleccionar a los estudiantes de esta titulación, además de por la proximidad y la accesibilidad a la información necesaria para llevar a cabo esta investigación, atiende, en primer lugar, al interés por conocer cómo interpretan los contenidos audiovisuales los futuros profesionales de los medios de comunicación, ya que se están preparando para trabajar en una profesión en la que van a crear contenidos de ficción y no ficción con fines informativos, formativos y de entretenimiento. Deben, por tanto, saber «interpretar y hacer juicios informados como consumidores de medios, pero también por convertirse en productores de medios, por propio derecho» (Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo, 2018: 38). En segundo lugar, atiende al interés por conocer las herramientas de alfabetización mediática con la que cuentan los estudiantes de Periodismo para interpretar los contenidos de ficción que consumen, pues, en función de ello, la influencia que ejercen dichos contenidos en los jóvenes puede ser de mayor o menor trascendencia y, en tercer lugar, al interés por conocer cómo perciben ellos la violencia que se emite en los contenidos de ficción en cuanto a su representatividad, cantidad y emotividad que despierta en ellos. Una información para valorar si se tiene en cuenta que el público joven es el que más consume este tipo de contenidos audiovisuales.

### 3. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, se ha seguido una estrategia de investigación descriptiva-exploratoria, algo que justifica la ausencia de hipótesis en este trabajo, ya que «todavía no se tiene la suficiente información como para realizar proyecciones sobre el fenómeno de interés» (Ramos-Galarza, 2020: 2) y que, por otra parte, permite la descripción, el registro, el análisis y la interpretación de los datos recabados para la realización de este trabajo. Se han utilizado tanto técnicas cualitativas, a partir de la revisión bibliográfica referente a la violencia audiovisual y la relación de los jóvenes con los contenidos de ficción, como técnicas cuantitativas, a partir del uso de la encuesta como instrumento preponderante en la investigación descriptiva, ya que permite la recopilación ordenada y estructurada de datos dentro de un área específica. Para lograr su eficacia como técnica cuantitativa hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) la población a estudiar, el número de individuos a incluir y cómo se van a seleccionar; b) qué datos se van a recoger (diseño de cuestionario); c) cómo se va a distribuir el cuestionario (método de administración); y d) cuándo se va a iniciar la encuesta y hacer un seguimiento de los que no responden (Morgan y Carcioppolo, 2014).

En definitiva, se ha diseñado una metodología apropiada para analizar e interpretar de forma crítica el objeto de estudio de este trabajo.

#### 3.1. POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Esta investigación se ha focalizado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. Se ha realizado un muestreo aleatorio simple, una técnica que requiere, necesariamente, el cumplimiento de dos procedimientos:

1. Calcular un tamaño de muestra que sea representativo de la población (con un margen de error y un nivel de confianza).
2. Seleccionar de la población las unidades o casos que conformarán la muestra, de manera que al inicio todos tengan la misma posibilidad de ser elegidos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 203).

La población de este estudio ( $N = 537$ ) se corresponde con el número total de alumnos matriculados en la titulación de Graduado en Periodismo en el curso académico 2021/2022, tal y como recoge el Portal de Transparencia de la Universidad de Málaga. Para un nivel de confianza del 95% y un margen de error de  $\pm 5$ ,

la muestra requerida es de 225 estudiantes, aunque, finalmente, han sido 230 los participantes.

### 3.2. TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

Para recabar la información requerida, se ha recurrido al método de investigación de la encuesta y se ha optado por el diseño de un cuestionario ad-hoc tanto por ser un eficiente instrumento de recolección estandarizada de datos, como por ser la forma más adecuada para recabar la información que responda a las necesidades que se plantean en este trabajo. El cuestionario se ha distribuido de forma *online* y, para ello, se ha recurrido a Google Forms, una herramienta de Google que permite la creación personalizada de cuestionarios *online*, así como la posibilidad de compartirlos y difundirlos a través de diferentes plataformas y/o redes sociales. Está compuesto por 14 ítems que se agrupan en 3 dimensiones y su tiempo de respuesta es, aproximadamente, inferior a los 10 minutos. Se caracteriza por contar con preguntas cerradas, ya que todas ofrecen opciones de respuesta fijadas previamente para que los participantes elijan entre ellas. De esta forma, se pueden recopilar datos cuantitativos y procesables estadísticamente de una forma ágil debido a su carácter concluyente. Estas preguntas cerradas se distribuyen, a su vez, de la siguiente forma: 8 ítems son de respuesta única (solo se puede elegir una respuesta de todas las opciones planteadas) y 6 ítems son de respuesta múltiple (se pueden elegir varias respuestas de todas las opciones planteadas). El cuestionario formó parte de un estudio piloto entre un reducido grupo de estudiantes con la finalidad de estudiar su grado de fiabilidad. Una vez realizado, se diseñó la versión definitiva del cuestionario, tras mejorar el enunciado y las respuestas fijadas de algunas preguntas.

Por otro lado, hay que señalar que, antes de que se responda al cuestionario y con el fin de garantizar la confidencialidad y la protección de datos de los alumnos, se informa tanto de las pretensiones de la investigación como del anonimato y la voluntariedad en la participación del mismo. Así, se les solicita su consentimiento digitalmente y solo si lo conceden pueden acceder a la contestación de las preguntas. Los datos recabados son confidenciales y no se encuentran disponibles en ninguna plataforma de Internet. El cuestionario ha sido distribuido por redes sociales, principalmente, por Twitter, pero también a través de Facebook e Instagram. Al no ser administrado en horario de clase ni a través del campus virtual de las asignaturas cursadas por los alumnos, se ha necesitado un mayor período de tiempo para alcanzar el tamaño de la muestra requerido para esta investigación. Así, el cuestionario ha estado disponible un total de 20 días, concretamente, del 3 al 22 de diciembre de 2021, ambos inclusive. Para su difusión ha sido imprescindible la colaboración del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, pero, sobre todo, la de los propios alumnos, ya que, gracias a su implicación, el alcance y la propagación del cuestionario ha sido mucho mayor.

TABLA 1  
Ítems del cuestionario

Perfil sociodemográfico
1. Género: — Masculino — Femenino — Otro
2. Edad: — De 18 a 20 — De 21 a 23 — 24 o más
3. Curso: — Primero — Segundo — Tercero — Cuarto
Conocimiento sobre violencia audiovisual
4. Nivel de formación (general o específica) recibida sobre la representación y el análisis de la violencia audiovisual en la universidad: — Ninguno — Poco — Bastante — Mucho
5. Grado de conocimiento y capacidad para analizar de forma crítica la violencia emitida en la ficción audiovisual: — Ninguno — Poco — Bastante — Mucho
6. De los siguientes tipos de violencia, señala los que eres capaz de identificar de forma clara en los contenidos de la ficción audiovisual: — Violencia física — Violencia psicológica — Violencia simbólica — Violencia sexual — Violencia económica — Violencia de género — Violencia verbal — Violencia estructural — Violencia autoinfligida
Percepción sobre la violencia audiovisual
7. Importancia que le otorgas a la violencia para decidir ver un contenido de ficción audiovisual: — Ninguna — Poca — Bastante — Mucha
8. Señala los tipos de violencia que consideras que más se representan en los contenidos de ficción audiovisual: — Violencia física — Violencia psicológica — Violencia simbólica — Violencia sexual — Violencia económica — Violencia de género — Violencia verbal — Violencia estructural — Violencia autoinfligida
9. Señala las causas por las que consideras que se recurre a la violencia en la ficción audiovisual: — Venganza — Consecución de objetivos — Demostración de fuerza y poder — Justicia — Prohibición — Obligación — Diversión — Defensa propia — Otros
10. Señala las emociones/sensaciones que te genera la violencia que aparece en los contenidos de ficción audiovisual: — Miedo — Sufrimiento — Rechazo — Adrenalina — Fascinación — Sorpresa — Entusiasmo — Diversión — Otras

### Percepción sobre la violencia audiovisual

11. De las siguientes respuestas, señala los términos con los que asocies la violencia en la ficción audiovisual:
  - Hombre — Mujer
  - Nivel económico alto — Nivel económico medio — Nivel económico bajo
  - Inmigrante — Autóctono
  - Acción grupal — Acción individual
12. Señala los efectos que crees que pueden provocar en el espectador los contenidos violentos de la ficción audiovisual:
  - Insensibilización hacia la violencia — Normalización de la violencia
  - Banalización de la violencia — Imitación de la violencia
  - Prevención contra la violencia — Denuncia contra la violencia
  - Otros
13. Señala la cantidad de violencia que consideras que hay en la ficción audiovisual actual:
  - Ninguna — Poca — Bastante — Mucho
14. Grado en el que consideras que puede influir, de forma directa o indirecta, la violencia en la ficción audiovisual en el comportamiento del espectador:
  - Nada — Poco — Bastante — Mucho

---

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

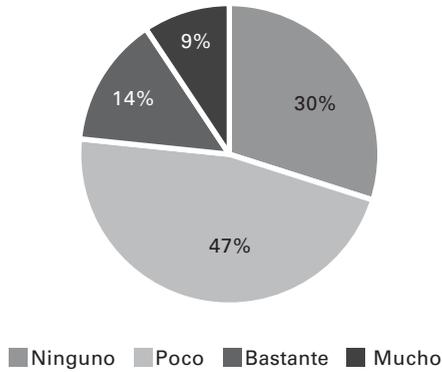
### 4.1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

Los datos relativos al perfil sociodemográfico de los estudiantes que han participado en el cuestionario se distribuyen de la siguiente forma: el 63,6% son mujeres y el 36,4% son hombres. En lo que respecta a la edad, el grupo de entre 18 a 20 años es el más numeroso, ya que representa al 52% de los encuestados; el de 21 a 23 años representa al 34% y el de 24 años o más, al 14%. En cuanto al curso en el que se encuentran matriculados, los alumnos de segundo curso son los que más han participado en el cuestionario, al representar el 47% del total; le siguen los alumnos matriculados en primero (25%), en tercero (17%) y en cuarto (11%).

### 4.2. CONOCIMIENTOS SOBRE VIOLENCIA AUDIOVISUAL

La primera pregunta de este bloque hace referencia a la formación que han recibido los estudiantes en su etapa universitaria, ya sea general o específica, sobre la representación y el análisis de la violencia audiovisual. El 47% de los encuestados responden que su nivel de formación sobre este aspecto es poco, mientras que el 30% señala que no cuentan con ningún tipo de formación en relación con este ám-

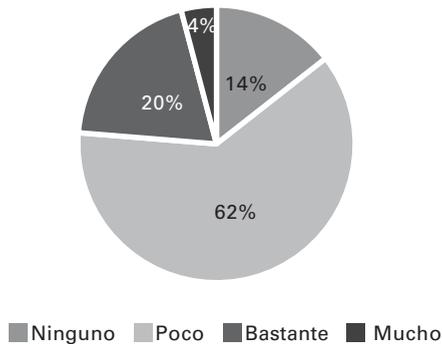
bito. Solo el 14% afirma que tienen bastante nivel de formación en violencia audiovisual y el 9% que cuenta con mucha.



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 1  
Formación recibida sobre violencia audiovisual en la universidad

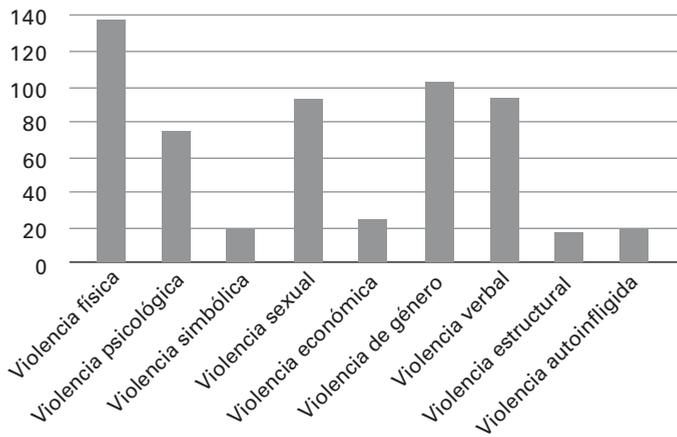
Por su parte, cuando se les pregunta acerca del grado de conocimiento y la capacidad con los que cuentan para analizar de forma crítica la violencia emitida en la ficción audiovisual, los datos obtenidos revelan que tienen un nivel insuficiente. Así, si por un lado, se suman los resultados de las variables «Ninguno» (30%) y «Poco» (47%) y, por otro, se suman los de las variables «Bastante» (14%) y «Mucho» (9%), se aprecia de forma más evidente que tiene un mayor peso el bajo nivel que reconocen tener los participantes (76%) que el alto (24%) para analizar la violencia mediática que consumen en los contenidos de ficción.



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 2  
Capacidad para analizar de forma crítica la violencia en la ficción audiovisual

En cuanto a la última pregunta que conforma este bloque, cabe señalar que el tipo de violencia que los participantes son capaces de identificar de forma más clara es la violencia física (24%), seguida de la violencia de género (18%), la violencia verbal (16%), la violencia sexual (16%) y la violencia psicológica (13%). Sin embargo, los estudiantes reconocen tener una baja capacidad para identificar la violencia económica (4%), la violencia simbólica (3%), la violencia estructural (3%) y la violencia autoinfligida (3%), algo que, sin duda, guarda relación con el escaso conocimiento que tienen los encuestados sobre este tipo de violencias.



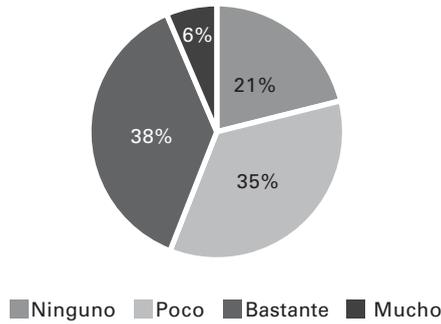
Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 3

### Capacidad para identificar los tipos de violencia en la ficción audiovisual

#### 4.3. PERCEPCIÓN SOBRE LA VIOLENCIA AUDIOVISUAL

La pregunta que guarda relación con la importancia que le dan a la violencia para elegir ver un contenido audiovisual, pone de manifiesto que el 73% de los participantes le dan ningún valor o poco a la violencia para decantarse por una ficción. Por su parte, el 27% restante considera que es un factor bastante o muy importante para decidir ver un contenido audiovisual. En relación con este último porcentaje, hay que señalar que el 66% de los participantes que lo conforman son hombres, mientras que el 34% restante son mujeres; unos datos que ponen de manifiesto las diferencias existentes entre ambos géneros con respecto a la relevancia que para ellos tiene la violencia en la ficción audiovisual.

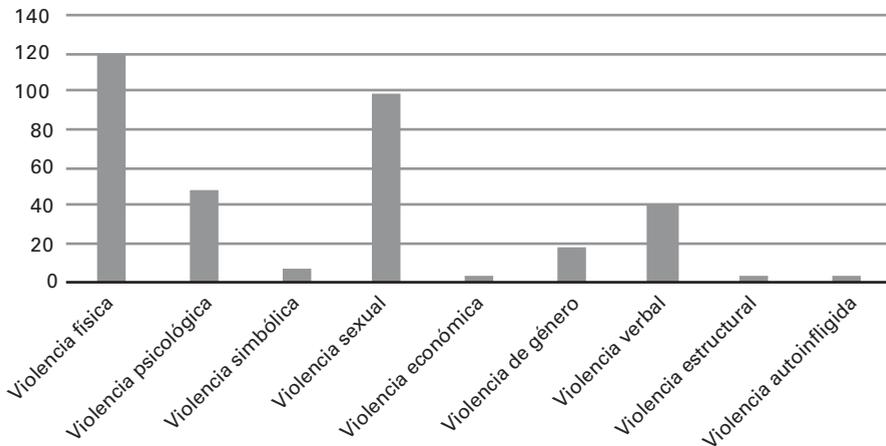


Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 4

**Importancia otorgada a la violencia para elegir un contenido de ficción audiovisual**

En lo que respecta a la pregunta relacionada con el tipo de violencia que, a juicio de los participantes, más se representa en la ficción audiovisual, la violencia física (35%) y la violencia sexual (29%) son las variables que reciben un mayor número de respuestas. Le siguen la violencia psicológica (14%) y la violencia verbal (12%). El resto de las opciones tienen un peso insignificante, ya que consideran que apenas hay cabida en los contenidos de ficción para la violencia de género (5%), la violencia simbólica (2%), la violencia económica (1%), la violencia estructural (1%) y la violencia autoinfligida (1%).

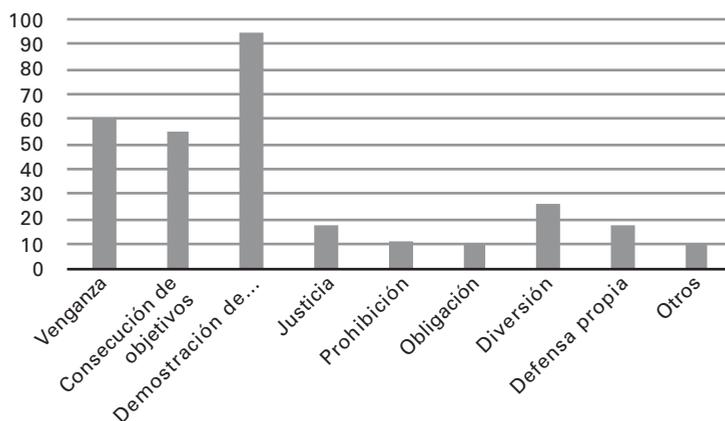


Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 5

**Tipo de violencia más representada en la ficción audiovisual**

Por otra parte, los participantes consideran que las causas por las que se recurre a la violencia en los contenidos de ficción audiovisual guardan relación, principalmente, con la demostración de fuerza y poder (31%), la venganza (20%) y la consecución de objetivos (18%). El resto de variables apenas tienen representación, aunque destaca la diversión (9%) como la causa minoritaria más destacada según las respuestas obtenidas por los encuestados.

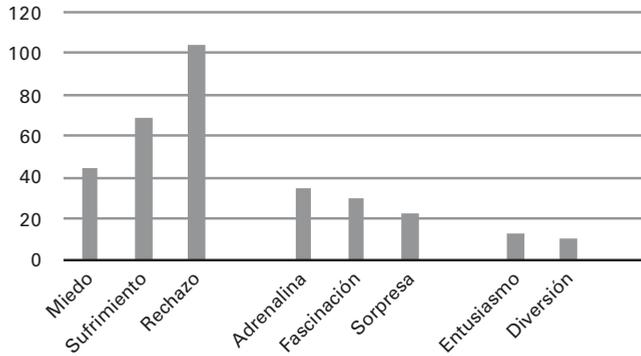


Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 6

#### Causas por las que se recurre a la violencia en la ficción audiovisual

La siguiente pregunta del cuestionario hace referencia a las emociones o sentimientos que les provoca la violencia emitida en los contenidos de ficción. En función de los datos recogidos, estos se pueden agrupar en dos grandes bloques: por un lado, las emociones negativas y por otro, las positivas. Con respecto a las primeras, se registra un mayor número de respuestas en ellas, siendo el rechazo (31%) la emoción preponderante, seguida por el sufrimiento (21%) y el miedo (14%). En relación con las segundas, hay que señalar que a los participantes la violencia no le provoca demasiadas emociones positivas, aunque, destaca la adrenalina (10%), que es seguida de cerca por la fascinación (9%), la sorpresa (7%), el entusiasmo (4%) y la diversión (3%). Dentro de este bloque llama, de nuevo, la atención el hecho de que las respuestas provengan mayoritariamente de los hombres (71%) frente a las registradas por parte de las mujeres (29%).

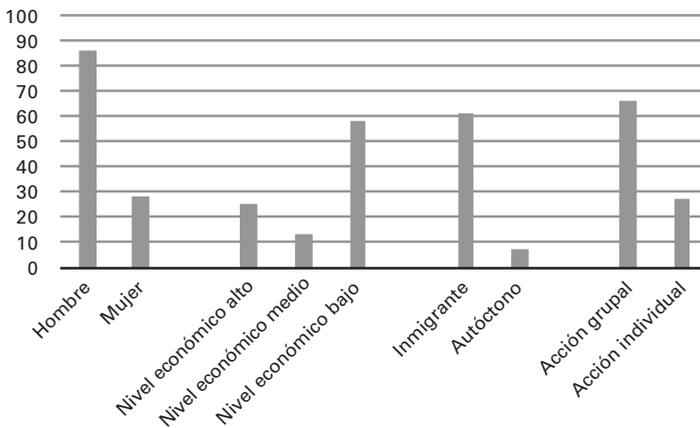


Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 7

Emociones generadas por la violencia en la ficción audiovisual

Cuando se les pregunta a los encuestados por aquellos términos con los que asocian la violencia emitida en los contenidos de ficción audiovisual, hay que precisar que las respuestas a esta cuestión se han agrupado en 4 bloques para lograr una mayor precisión en la interpretación de los datos. Así, los participantes asocian, mayoritariamente, la violencia en la ficción con los hombres (75%) en lugar de hacerlo con las mujeres (25%); con aquellas personas de un nivel económico bajo (60%), frente a los que tienen uno alto (26%) y uno medio (14%); con los inmigrantes (88%) en lugar de con las personas autóctonas del país (12%); y con una acción que se realiza de forma grupal (71%) más que de forma individual (29%).

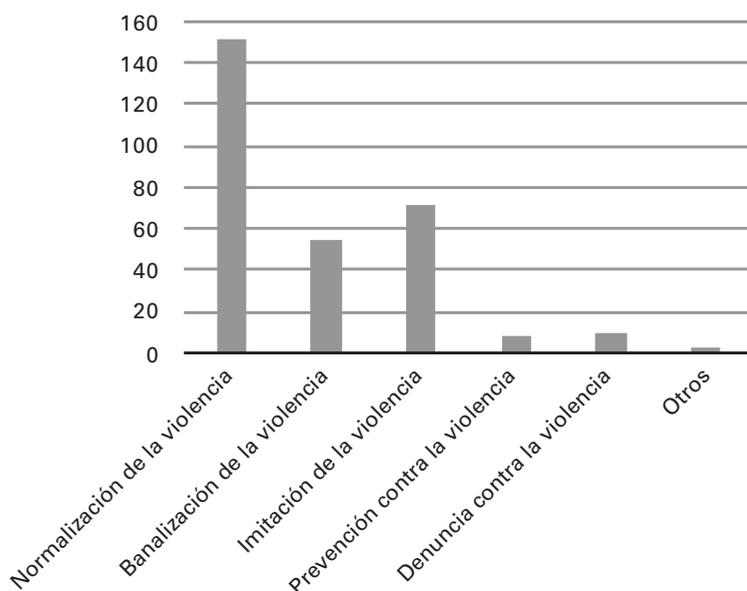


Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 8

Términos con los que asocian la violencia en la ficción audiovisual

También se ha preguntado acerca de los tipos de efectos que puede provocar la violencia de los contenidos de ficción en el espectador. Más de la mitad de los encuestados consideran que se puede generar una normalización de la violencia (51%), unos datos a los que le siguen los de la imitación (24%) y la banalización (18%). El resto de variables cuenta con una representación insignificante, pues son muy pocos los participantes que consideran que la violencia de la ficción audiovisual puede provocar un efecto de prevención (3%), de denuncia (3%) o de cualquier otra índole (1%).



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 9

#### Efectos que puede provocar la violencia en la ficción audiovisual

Para finalizar, hay que señalar que en las dos últimas preguntas del cuestionario se les plantea a los participantes, en primer lugar, cuál es la cantidad de violencia que creen que hay en la ficción audiovisual actual. La gran mayoría responde que hay bastante (70%), aunque también hay quien opina que hay mucha (27%) y poca (3%). Nadie considera que no hay ningún tipo de violencia en los contenidos de ficción. En segundo lugar, se les pregunta sobre si la violencia audiovisual puede influir, de forma directa o indirecta, en el comportamiento del espectador y más de la mitad de los encuestados opina que puede influir bastante (52%) y mucho (39%). Una minoría opina que poco (8%) o nada (1%).

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que el nivel de formación sobre violencia audiovisual de los estudiantes de Periodismo que han participado en este estudio no es adecuado. Es cierto que en esta afirmación influye el curso en el que se encuentren matriculados, así como los conocimientos previos recibidos antes de su paso por la universidad. Pero, independientemente de ello, los datos revelan que, de forma mayoritaria (77%), los participantes reconocen no tener o tener poca formación mediática sobre violencia audiovisual y esto es algo que se aprecia cuando no son capaces de identificar algunos tipos de violencia en la ficción, tal y como ocurre con la violencia económica, la simbólica o la estructural. Se muestran vulnerables al no tener el conocimiento suficiente con respecto a la terminología, la identificación o la descodificación de algunas de las realidades violentas que consumen a través de la pantalla; algo a tener en cuenta, sobre todo, por su edad, por la cantidad de contenidos violentos que se insertan en la ficción audiovisual y por la influencia que estos pueden ejercer en los jóvenes. Los estudiantes son conscientes de sus carencias; de ahí que la gran mayoría (78%) reconozca su bajo nivel para analizar de forma crítica la violencia audiovisual en la ficción. Es en este punto donde la alfabetización mediática tendría un papel fundamental y se materializaría con la introducción de recursos audiovisuales en el currículo del Grado en Periodismo o el reforzamiento de estas herramientas como instrumentos de análisis y aprendizaje mediático capaces de contribuir a la interiorización, la comprensión de conceptos y al fomento del aprendizaje autónomo. El análisis de contenidos audiovisuales debería estar presente en todas las asignaturas para no reducir esta competencia solo a una materia del currículo educativo. Como señalan Marcos y Moreno (2020), los recursos audiovisuales son una útil e innovadora alternativa de aprendizaje si se tiene en cuenta el creciente consumo de productos audiovisuales, como películas, series... especialmente entre la gente joven. No hay que perder de vista que la familiaridad que los jóvenes y estudiantes tienen con los contenidos audiovisuales convierte a estas herramientas en vehículos ideales para analizar cómo funciona el lenguaje audiovisual (Quin y Sánchez, 1999) y, por tanto, serían unos instrumentos muy prácticos para la identificación, descodificación y asimilación de la violencia a la que se exponen a través del consumo de ficción audiovisual.

Por otro lado, se aprecia cómo los estereotipos también están presentes en la percepción que los estudiantes tienen sobre la violencia audiovisual, bien por sus propios prejuicios, bien porque la ficción contribuye a reproducir ciertos patrones estereotipados. Y es que la mayoría coincide en relacionar la violencia audiovisual con una acción de hombres, de personas de bajo nivel económico y con la inmigración. Precisamente, la presencia de la inmigración en los contenidos de ficción y su relación con la violencia ha sido analizada en estudios recientes como el de Marcos, González de Garay y Portillo (2019), que revelan que existe una infrarrepresenta-

ción de la inmigración en las series españolas y que es muy estereotipada, ya que en estos personajes se registra un alto desarrollo de actividades de tipo delictivas. Con la introducción de dinámicas de clase en las que la observación, el análisis y la reflexión de proyectos audiovisuales en los que la violencia tenga un importante protagonismo, los estudiantes podrán ser capaces de discernir los mensajes estereotipados y podrán trabajar en la creación de nuevas producciones con las que ellos mismos sean capaces de crear relatos alejados de estereotipos que distorsionen la trascendencia de la violencia audiovisual.

Estas prácticas también serían una propuesta útil para que, esa influencia que los encuestados consideran que ejerce la violencia que se inserta en los contenidos de ficción y que, a su vez, subrayan que puede provocar un efecto normalizador sobre su uso, se pueda revertir. No basta solo con el análisis y la observación, sino con la puesta en práctica de lo aprendido a través de la realización de trabajos audiovisuales (videoensayos, videoblogs, cortometrajes, presentaciones...) con el fin de que los conocimientos adquiridos a partir de la alfabetización mediática e informacional se trabaje con la creación de proyectos que, además, fomente la interacción entre los estudiantes. No hay que olvidar que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro grandes pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). Y los medios audiovisuales ayudan, sin duda, a ello, tanto a los estudiantes como a los profesores, pues no hay que olvidar que ellos son figuras indispensables en el sistema educativo y, como tal que deben contar con la formación adecuada para poder transmitirla a sus alumnos.

Se pone de manifiesto, en definitiva, que los medios y el espectador forman parte de un sistema vivo que se retroalimenta y que se necesita para poder participar en la esfera audiovisual. Es por ello por lo que el refuerzo y la potenciación de la alfabetización mediática en los sistemas educativos contribuye a que los jóvenes puedan seguir formando parte activa de este universo, pero contando con las herramientas suficientes que le permitan descodificar los mensajes que reciben, consumirlos de forma crítica y reflexiva e interiorizar y desechar aquellos contenidos que le merezcan o no la pena en cuanto a su crecimiento personal y profesional. Más si cabe cuando se trata de contenidos violentos insertados en la ficción audiovisual, debido a la capacidad de influencia que tiene este tipo de relatos en los jóvenes y a la modulación en la percepción y las actitudes a la que se ven expuestos.

Hay que señalar que este estudio y sus resultados son una aproximación a un campo de investigación muy amplio como es el de la percepción de los universitarios de la violencia audiovisual, por lo que se necesitaría continuar trabajando en esta línea para profundizar en el tema y aportar nuevos enfoques a partir de diseños metodológicos más profundos con el fin de aportar una perspectiva más completa y profunda de esta realidad.

## Referencias bibliográficas

- Aldecoa-Arnaiz, A., Del Valle-Eskauriza, I. B. y Celestino-Gutiérrez, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y el uso del vídeo de escritorio. *Opción*, 31(4), 49-66.
- Altamirano, S. G. (2021). Estrategias para fortalecer el perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *Diálogos sobre educación* (13), 1-26. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.940>
- Aparicio, B. (2019). La subversión de la violencia en manos femeninas en la ficción audiovisual. En E. Martínez-Pérez, B. Galletero Campos, B. Sánchez-Gutiérrez (Eds.), *Feminismos en la esfera pública. Estudios sobre la representación de la igualdad de género en la comunicación y la cultura* (pp. 17-32). Sevilla: Egregius.
- Bandrés-Goldáraz, E. (2022). La naturalización del machismo en adolescentes a través de las series de ficción. *Correspondencia & Análisis*, 15, 33-53. <https://doi.org/10.24265/cian.2022.n15.02>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barroso, J. M. y Gallego, O. M. (2017). Producción de recursos de aprendizaje apoyados en Realidad Aumentada por parte de estudiantes de magisterio. *EDMETIC, Revista de Innovación Educativa y TIC*, 6(1), 26-38. <http://doi.org/10.21071/edmeditc.v6il.5806>
- Buckingham, D. (2016). *Aproximaciones a la educación digital- David Buckingham*. [Video]. Youtube. <https://bit.ly/3xQT111>
- Cabrera-Hernández, J.I. (2017). Nativos digitales que no lo son tanto. *Revista de Estudios de Juventud*, 117, 199-207.
- Carrillo, R. (2016). Entre la simulación y la práctica institucional. Primer diagnóstico sobre violencia en la UAM. *El Cotidiano*, 200, 169-180.
- Chenais, J.C. (1981). *Histoire de la violence*. París, Robert Laffond.
- Chicharro, M. (2011). Aprendiendo de la ficción televisiva. La recepción y los efectos socializadores de 'Amar en tiempos revueltos'. *Comunicar*, 36(XVIII), 181-190. <http://doi.org/10.3916/C36-2011-03-10>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). UNESCO.
- Del Río, P.; Álvarez, A., Del Río, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- García Matilla, A. (2015). Una televisión para la educación. La utopía posible. Barcelona: Gedisa.
- García-Muñoz, N. y Fedele, M. (2011). Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una «teen series». *Comunicar*, 37, 133-140. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-05>
- Garrido, M. y Ramírez, M. M. (2020). Expresiones de machismo y violencia en los personajes masculinos del cine de Pedro Almodóvar: una revisión 24 cronológica. *Historia y comunicación social*, 25(2), 519-526. <http://doi.org/10.5209/hics.72282>

- González, N.; V. Gozálviz; A. Ramírez (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, (367), 117-146. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
- Hernández, J. A. (2014). El cadáver mediático y su potencia visual: una mirada antroposemiótica. *Opción*, (75), 104-118.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa y cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill-educación.
- Igartua, J. et al. (2014). The image of immigration in fiction broadcast on prime time television in Spain. *Palabra Clave*, 17(3), 589-618. <http://doi.org/10.5294/pacla.2014.17.3.2>
- La Parra, D. y Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72.
- Liceras, A. (2014). La educación informal de los medios de comunicación y la protección de los menores de la violencia en televisión: historia de un fracaso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 353-365.
- López-Safí, S.B. (2015). La violencia simbólica en la construcción social del género (Symbolic violence in the social construction of gender). *Academo*, 1(3), 30-47.
- Marcos, M., González de Garay, B. y Portillo, C. (2019). La representación de la inmigración en la ficción serial española contemporánea de prime time. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 285-307. <http://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1331>
- Marcos, M. y Moreno, M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 13(1). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310>
- Marín, V. y Sampedro-Requena, B.E. (2016). Innovando en el aula de Educación Primaria con GT 6. *Innoeduca*, 2(1), 13-19. <http://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1061>
- Mastro, D. y Greenberg, B. S. (2000). The portrayal of racial minorities on prime time television. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 44(4). 690-703. [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4404\\_10](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4404_10)
- Medina, M., Gutiérrez, R. y Diego, P. (2016). Dos hombres y medio: la sitcom y el paraíso de la masculinidad. En M. González, P. Arregui y C. Montoro (Coords.), *Familia y sociedad en el siglo XXI* (pp.113-126). Editorial Dykinson.
- Medrano, C. Martínez de Moretín, J. I. y Pindado, J. (2014). Identificación de los personajes televisivos y valores percibidos por los y las adolescentes. *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 31-48.
- Mendes, A. et al. (2017). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Mesquita-Romero, W. A., Fernández.Morante, C. y Cebreiro-López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 70, 45-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Miranda, M. (2016). Concepción pedagógica del proceso de formación educacional en los estudiantes de la carrera de estudios socioculturales. Estrategia para su implementación. [tesis de maestría, Universidad Hermanos Saiz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba]. Repositorio Institucional. <http://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/2406>

- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Morgana, S y Carcioppolo, N. (2014). Survey research methodology in health communication. En: B.B. Whaley (Ed.), *Research Methods in Health Communication. Principles and Application* (pp. 78-96). Routledge.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Organización Panamericana de la Salud.
- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D. y Marta-Lazo, D. (2018). Educación mediática y formación del profesorado. Educomunicación más allá de la alfabetización digital. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91.1), 29-42.
- Parra, P., Postigo, I.; Vera, T. (2019). Resistencias y variaciones de la construcción del género en la nueva ficción seriada. *Girls y Big Little Lies*. *Revista Comunicación y Género*, 2(2), 233-247. <http://doi.org/10.5209/cgen.66514>
- Perela, M. (2010). Violencia de género: violencia psicológica. *FORO, Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva Época*, 11-12, 353-376.
- Quin, R., & Sánchez, M. (1999). Aprender a mirar: el lugar de los textos visuales en el currículo escolar. *Comunicar*, 12, 131-139. <http://doi.org/10.3916/C12-1999-21>
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rivera, J. P., Reynoso, T. M. y Vilchis, R. M. (2018). Efectos de un programa de convivencia en la prevención del cyberbull-ying. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 239-250. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1953>
- Sánchez-Labela, I. (2015). *Veo Veo. ¿Qué ven?*. Madrid: Fundación Inquietarte.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. París: UNESCO.
- Van der Molen, J.H.W. y Bushman, B. J. (2008). Children's direct fright and worry reactions to violence in fiction and news television programs. *The Journal of pediatrics*, 153(3), 420-424. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2008.03.036>
- Vinyamata, E. (2014). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos* (5.ª edición). México: Ariel.
- Zecchi, B. (2019). Vejez femenina y violencia sexual en el imaginario cinematográfico: de lo abyecto al envejecimiento positivo. En: F. A. Zurian., M. I. Menéndez y F. J. García-Ramos (Eds.), *Edad y violencia en el cine. Diálogos etarios, de género y filmico* (pp. 25-42). Ediciones UIB.