



Contravalores del ethos digital percibidos por futuros formadores

Countervalues of the digital ethos perceived by future trainers

- Dra. Paula Renés-Arellano. Profesora Contratada Doctora, Departamento de Educación, Universidad de Cantabria (España) (renesp@unican.es) (<https://orcid.org/0000-0003-0932-7694>)
- Dra. María-José Hernández-Serrano. Profesora Titular, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca (España) (mjhs@usal.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3818-993X>)
- Dra. Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira. Profesora Contratada Doctora, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidad de Santiago de Compostela (España) (mcarmen.caldeiro@usc.es) (<https://orcid.org/0000-0003-0160-3682>)
- Dra. Cleofé-Genoveva Alvites-Huamaní. Profesora Contratada Doctora, Escuela de Posgrado docente investigador-RENACYT, Universidad César Vallejo (Perú) (cleovalvitesh@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-6328-6470>)

RESUMEN

La etnosfera digital, como entorno cultural de interacciones digitales, propicia espacios de participación social y ciudadana donde se promueven valores y contravalores que determinan la construcción de la identidad personal de sus usuarios. La carencia de estudios para analizar los contravalores inmersos en las interacciones y espacios digitales ha propiciado el desarrollo de esta investigación, que busca analizar el alcance de la percepción de los estudiantes sobre la presencia de contravalores en Internet examinando en qué esfera social (con compañeros, amigos o familiares), de qué tipo y cómo se transmiten, a qué riesgos pueden asociarse (información o comunicación) y en qué recursos o aplicaciones. Se diseñó un estudio de enfoque metodológico mixto con un cuestionario ad-hoc que fue respondido por 305 estudiantes de facultades de educación y formación docente. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes identifican la presencia de contravalores cuando usan Internet, destacando la manipulación y la violencia, seguido de la falta de respeto, la desigualdad y la deshonestidad, así como los riesgos asociados a la información y la comunicación, evidenciando la presencia implícita de contravalores en los discursos de las redes sociales. Se concluye resaltando la necesidad de incluir la educación en valores en la educación crítica para los medios, reforzando la formación de futuros formadores que pueden enseñar a deconstruir y erradicar los contravalores de la esfera digital.

ABSTRACT

The digital ethosphere, as a cultural environment of digital interactions, provides spaces for social and citizen participation where certain values and counter-values are promoted that determine the users' construction of their personal and cultural identity. The lack of studies that analyze the counter-values immersed in digital interactions and spaces has led to the development of this study, which seeks to analyze the students' perception of the presence of counter-values on the Internet by examining the social sphere (with classmates, friends or family), the type and the way in which they are transmitted, as well as the associated risks (information or communication) and the resources or applications available. A mixed methodological approach study was designed through an ad-hoc questionnaire that was answered by 305 students from education and teacher training faculties. The results indicated that the majority of students identify the presence of counter-values when using the Internet, highlighting manipulation and violence, followed by lack of respect, inequality, and dishonesty, as well as the risks associated with information and communication, emphasizing the implicit presence of counter-values in the social networks logics and discourses. The conclusions provide evidence on the need to include values education in critical media education, reinforcing the preparation of future teachers who can teach how to deconstruct and eradicate counter-values in the digital sphere.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Cultura digital, educación superior, estudiantes, contravalores, riesgos digitales, educación en medios.
Digital culture, higher education, students, countervalues, digital risks, media education.

1. Introducción

Nuestro entorno es tecno-social no solo porque la tecnoesfera es ya parte de nuestro dominio vital (García-Carrasco & García-Peñalvo, 2015) sino porque existe una *ethosfera*, como esfera pública digital, donde existen lógicas, discursos e interacciones que son propias de la cultura digital global (Glauner, 2018). De manera que las creencias y aspiraciones de esa cultura se van conformando en los espacios de participación e interrelación virtual (Ballesta et al., 2021); lugares en los cuales emergen valores y contravalores grupales de pertenencia a esa cultura, que además son normalizados por sus usuarios hasta llegar a conformar su identidad. La modificación del *ethos* (rasgos morales de una persona o comunidad), en este caso por la acción de las rutinas digitales, se basa en la idea aristotélica de persuasión social centrada en la confirmación grupal de los modos de ser que derivan o se instauran en nuestras costumbres digitales. Es por este motivo por el que se empleará el concepto de *ethos* digital en el análisis de este trabajo, derivado a su vez del concepto retórico de *ethos*. Y es que este *ethos* digital se construye en los entornos tecnológicos a través de los rasgos del *ethos* social, conformado por las cualidades morales y los valores percibidos por las personas con relación al contexto que enuncia un contenido o mensaje y el *ethos* discursivo entendido por la presencia o perfil virtual de la persona, el estatus que tiene dentro del contexto digital y el interés de las personas con las que se relaciona en la digitalidad (Olaizola, 2018).

Esta modificación o conformación del *ethos* digital se genera en un entorno que, naturalmente, viene permitiendo diversidad de prácticas, hábitos o creencias, a veces incluso contradictorias pero coexistentes. Así, mientras que los medios sociales «aumentan la posibilidad de que los puntos de vista, opiniones y asuntos individuales se incorporen a la esfera pública» (Turégano-Mansilla, 2020: 274), también reconocemos que existen desafíos y amenazas democráticas, como la desinformación o la radicalización de discursos, que exacerban ciertas voces y estructuran la atención colectiva hacia el «pánico moral» (Jungherr & Schroeder, 2021).

Considerando que la tecnoesfera no implica en sí misma un conjunto de compromisos, valores o formas de ser, podemos advertir que el uso de tecnologías tampoco es neutral (Lewin & Lundie, 2016). Participar en el *ethos* digital, sea para consumir o producir nodos de conocimiento, influye en lo que podemos o no pensar, sentir y experimentar (Vlieghe, 2016) porque los valores y contravalores implícitos en esa esfera pública pueden conformar no solo nuestras expectativas e intenciones, sino también nuestras acciones (Burbules, 2016). La brecha digital es un ejemplo del contravalor de desigualdad, determinado por los propósitos desde los que se desarrollan y aplican tecnologías, que discrimina por diferentes motivos a quienes no pueden acceder a Internet o lo hacen de forma limitada, dificultando su participación e interrelación social (De-Agrela-Gonçalves-Jardim et al., 2017).

En diversos estudios de cultura de consumo se ha revelado la existencia de valores implícitos en diferentes medios percibidos por menores y jóvenes (Hernández-Serrano et al, 2017; Oregui & Aierbe, 2019). Menos frecuente es el estudio específico de los contravalores, como se pretende en este trabajo, desde la percepción de los futuros formadores, de quienes se demandan no solo habilidades tecnoinformacionales sino «cualidades éticas y morales que le permitan transformar su entorno y contribuir con una sociedad más humana» (Llamas et al., 2020). Reclamo del que se hacen eco autores como Kumar (2019) y Komljenovic (2020) quienes apuestan por ampliar la formación en valores a la educación superior, justificado, entre otros argumentos, por el efecto que tanto la digitalización de contenidos y la interactividad ejercen sobre ellos, así como el elevado número de horas que el alumnado universitario permanece conectado y accediendo a redes (Atas & Çelik, 2019; Rostaminezhad et al., 2019). En la misma línea, compromisos internacionales como el Plan de Acción de Educación Digital, 2021-2027 (Comisión Europea, 2021) de la Unión Europea, la Agenda 2030 (2020) o el Manifiesto de Infancia y Adolescencia de Unicef (2020), vienen reclamando el desarrollo de oportunidades para la ciudadanía y el alcance de valores adecuados para la convivencia y la correcta interrelación social, tanto presencial como virtual.

1.1. Los contravalores en la *ethosfera* digital

El *ethos* es un sistema de valores público, socialmente construido en las relaciones sociales que dan sentido a la vida en común, en este caso en la esfera digital. Y son las personas, quienes, dando sentido, organizando y regulando las relaciones en la digitalidad van constituyendo esos valores. A partir de esto, los

valores pueden definirse como cualidades valoradas, reales o simbólicas, pero colectivamente producidas, que interpelan a la cohesión social y a la regulación de las relaciones. De acuerdo con esta concepción, los contravalores serían los significados opuestos de cada valor (Gervilla-Castillo, 1997; Medina, 2007), como cualidades no valoradas por las personas o sus grupos, y que afectarían al desarrollo y la convivencia social en la digitalidad.

El proceso de valoración, hasta que un hábito, un comportamiento o una norma se convierte en un valor social está determinado por la cultura digital en la que se enmarca y donde interviene la creencia colectiva de que esa acción es compartida por la mayoría, que tiene sentido para todos o que, al menos, se fundamenta en una razón práctica para el sujeto (Parga, 2008). Como resultado, los valores pueden ser subjetivos o de alcance universal. Y del mismo modo los contravalores, que se ajustan a creencias colectivas o razones individuales. Lo más importante es que se podría determinar el efecto de esa estructura de valores sociales a partir de los efectos que estos generan (Berkowitz, 2011), estudiando la presencia o los impactos percibidos a partir de dichos valores, o sus contravalores.

En la *ethosfera* digital se asume una diversidad y libertad de elecciones morales individuales, pero también un sistema de valores socialmente contruidos y determinados, que es el que interesa analizar en este estudio sobre la concepción de Internet como estructura cultural percibida socialmente. Y hacerlo desde la percepción de los estudiantes, porque, aunque las investigaciones afirman que este colectivo es consciente de que existen comportamientos de riesgo (Ramos-Soler et al., 2018; De-la-Villa-Moral-Jiménez & Fernández-Domínguez, 2019) no siempre los perciben asociándolos a los contravalores que el propio medio digital promueve o sus usuarios refuerzan. Ello requiere un análisis más crítico de los contravalores que se recrean en los comportamientos de los usuarios, equipando a los estudiantes para disminuir o confrontar lo que el propio medio embebe (Thoman & Jolls, 2003; Lee, 2010). Precisamente, el objetivo del compromiso crítico de las jóvenes generaciones comienza por considerar una educación en medios que contemple la educación en valores, dotándoles de una brújula ética (Van-Stekelenburg et al., 2020) que confronte la reproducción de contravalores opuestos a la convivencia digital plena. En esta línea de educación en medios se sitúa este trabajo, interesado en descubrir cómo los futuros formadores perciben intuitiva o explícitamente los significados de los contravalores y sus riesgos asociados. Partiendo de estas implicaciones conviene establecer pautas, estrategias o dinámicas que empoderen a los estudiantes convirtiéndoles en formadores proactivos ante los medios. La cantidad de horas que pasan conectados a las redes se tienen que convertir en actuaciones y comportamientos que inviten no solo a consumir contenido (Rostamimezhad et al., 2019), sino a interactuar con este, creando, diseñando y modificando la información de la red, convirtiéndose de esta manera en *produsuarios* y *prodisenadores* (Hernández-Serrano et al., 2017), con iniciativa y análisis crítico de esos valores que se precisan desarrollar en las interacciones tecnomediadas (Thoman & Jolls, 2003; Lee, 2010).

Siguiendo el planteamiento desarrollado, este estudio se centra en analizar el alcance de la percepción de los estudiantes sobre la presencia de contravalores en Internet atendiendo a: 1) Las variables de edad y género, así como la esfera social con quienes se perciben (con compañeros, amigos o familiares); 2) Qué tipos y cómo se transmiten; 3) A qué riesgos pueden asociarse (información o comunicación); 4) En qué recursos o aplicaciones (web, vídeos y redes sociales).

2. Material y métodos

2.1. Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico incidental en el que se seleccionaron muestras por accesibilidad de centros de educación superior. La muestra de estudio estuvo compuesta por 305 estudiantes universitarios de facultades de educación del primer (79%) y segundo curso (21%), correspondientes a 4 universidades, tres de ellas de España y una de Chile de las áreas de ciencias sociales relacionadas en el ámbito de la educación o la formación docente. De acuerdo con la población, la distribución por género fue heterogénea, 15% eran hombres y 85% mujeres, dado que la alta participación femenina se considera normal en las carreras de formación docente (Figuroa & Hernández, 2019). La mayoría eran menores de 20 años (59%), seguidos de aquellos que tenían entre 20 y 30 años (39%) y finalmente, un 2% mayores de 30 años.

2.2. Diseño

Se optó por el enfoque metodológico mixto, al objeto de recoger, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. El proceso cualitativo ha servido para recopilar información de datos sin medición numérica, haciendo descripciones e interpretando las respuestas, mientras que el proceso cuantitativo ha permitido obtener y analizar datos numéricos para establecer contrastes que permitan responder a los objetivos del trabajo (Ruiz-Medina et al., 2013). Asimismo, es un diseño mixto concurrente que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) permite procesos sistemáticos, empíricos y críticos para analizar de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo. Los datos se recolectaron en paralelo, pero de forma separada en el instrumento, al igual que el análisis se realizó independientemente, aunque en las conclusiones se realiza una o varias metainferencias de ambos que integran los hallazgos encontrados desde ambos enfoques (García-Ruiz & Lena-Acebo, 2019).

2.3. Instrumento

Para el desarrollo del estudio se diseñó un cuestionario que midiera la presencia de contravalores en Internet, conformado por 37 ítems, en escala de Likert, con una valoración de poco a mucho, y dividido en 5 dimensiones, para ser respondido de forma online por los estudiantes universitarios, quienes respondieron al mismo de forma voluntaria y confidencial. Posteriormente, se analizaron las relaciones entre variables por medio de la prueba chi-cuadrado en SPSS v20. De forma previa a la administración del cuestionario, los ítems fueron revisados para evaluar su validez a través de la validación por parte de especialistas en el área de educación.

Tabla 1. Presencia de contravalores en Internet

| | | |
|--|--|---|
| Percepción de estudiantes universitarios (Diseño Cuantitativo) | Curso Académico | Primero Segundo |
| | Especialidad | Educación primaria |
| | | Educación infantil |
| | | Educación especial |
| | | Pedagogía en inglés |
| | | Pedagogía en castellano |
| | Género | Masculino |
| Femenino | | |
| Edad | Menores de 20 años | |
| | 20 a 30 años | |
| | Mayores de 35 años | |
| Presencia de contravalores en Internet (Diseño Cuantitativo) | Internet transmite contravalores | |
| | Internet promueve contravalores | |
| | Identificación de contravalores con compañeros en la comunicación por Internet | |
| | Identificación de contravalores con amigos en la comunicación por Internet | |
| | Identificación de contravalores con familiares en la comunicación por Internet | |
| Categorías (Diseño cualitativo) | Contravalores percibidos en Internet | Conceptualización de valor vs contravalor Transmisión de contravalores |
| | Tipos de contravalores percibidos | Desigualdad |
| | | Falta de respeto |
| | | Deshonestidad |
| | | Violencia y manipulación |
| | | Egoísmo |
| | | Inseguridad |
| | | Irresponsabilidad |
| | Opresión | |
| | Internet, contravalores y riesgos | Contravalores asociados a riesgos de información Contravalores asociados a riesgos de comunicación |
| Recursos de Internet y contravalores | Webs, vídeos o comentarios y contravalores Redes sociales y contravalores | |

Los datos del análisis de fiabilidad de las dimensiones del cuestionario sobre la presencia de contravalores en Internet, en base al estadístico Alfa de Cronbach, son los siguientes: 1) Internet transmite contravalores (1 ítem, $\alpha=0.894$); 2) Internet promueve contravalores (9 ítems, $\alpha=0.894$); 3) Identificación de contravalores con compañeros en la comunicación por Internet (9 ítems, $\alpha=0.940$); 4) Identificación de contravalores con amigos en la comunicación por Internet (9 ítems, $\alpha=0.962$); 5) Identificación de contravalores con familiares en la comunicación por Internet (9 ítems, $\alpha=0.962$).

Para el enfoque cualitativo se han seleccionado las respuestas abiertas y se ha realizado un análisis de contenido con el objetivo de plantear elementos de la narrativa dominante en las respuestas evaluadas, analizando cada fragmento por dos de las investigadoras hasta encontrar un consenso satisfactorio para la asignación de categorías. En concreto, se ha empleado el análisis de contenido como técnica de investigación para describir de forma sistemática y objetiva la temática planteada, cuya ventaja es el

enriquecimiento también del análisis cuantitativo. Para lograrlo se ha procedido a la codificación de las respuestas abiertas individuales de los estudiantes, tal y como sugieren Gil-Flores et al. (1996), y después al establecimiento de categorías, subcategorías y expresiones de acuerdo con los contravalores manifestados por los estudiantes. En la definición de categorías se ha intentado ser riguroso considerando todas las opiniones en el análisis de datos y centrando el foco de análisis en el significado semántico de las expresiones. Asimismo, para la identificación de contravalores se tuvieron en cuenta algunas aportaciones sobre valores sociales y antivalores (Sevillano, 2001; Kepowics-Malinowska, 2003; Morales-Rodríguez et al., 2013; Hernández-Serrano et al., 2016). En cuanto a las variables, el estudio incluyó la presencia de contravalores en Internet y percepción de estudiantes universitarios para el análisis cuantitativo, en el que destacan las variables de curso académico, especialidad, género y edad; y categorías y subcategorías para el análisis cualitativo. La Tabla 1 sistematiza las variables analizadas.

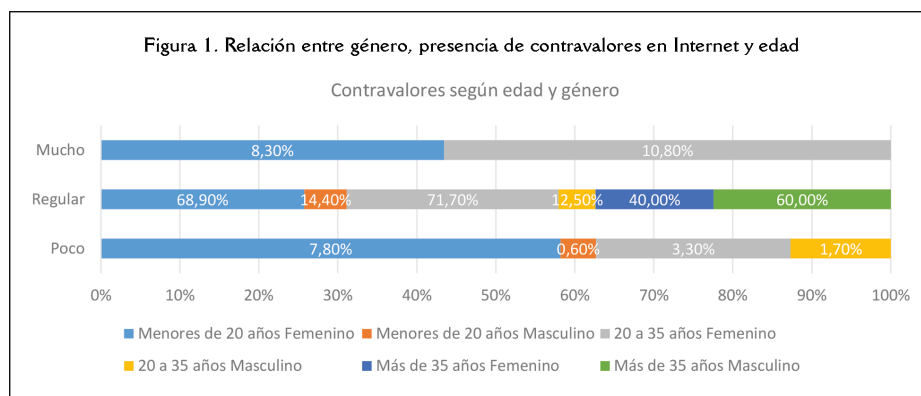
3. Análisis y resultados

A partir del análisis de la percepción que tienen los estudiantes que participaron en el estudio sobre la presencia de contravalores en Internet y al objeto de comprobar si existen diferencias significativas con las diferentes variables seleccionadas, se generó la Tabla 2.

| Dimensiones | Género | | Edad | | Especialidad | | Curso académico | |
|---|--------------|--------|--------------|-------|--------------|--------|-----------------|-------|
| | Chi-cuadrado | Sig. | Chi-cuadrado | Sig. | Chi-cuadrado | Sig. | Chi-cuadrado | Sig. |
| 1. Internet transmite contravalores | 0,620 | 0,431 | 3,575 | 0,167 | 0,607 | 0,962 | 0,784 | 0,376 |
| 2. Internet promueve contravalores | 0,656 | 0,720 | 3,616 | 0,461 | 4,345 | 0,825 | 0,250 | 0,883 |
| 3. Identificación de contravalores con compañeros en la comunicación por Internet | 4,378 | 0,112 | 2,398 | 0,663 | 12,252 | 0,140 | 3,602 | 0,165 |
| 4. Identificación de contravalores con amigos en la comunicación por Internet | 6,179 | 0,046* | 1,789 | 0,774 | 12,556 | 0,128 | 4,196 | 0,123 |
| 5. Identificación de contravalores con familiares en la comunicación por Internet | 7,072 | 0,029* | 4,555 | 0,336 | 17,876 | 0,022* | 3,646 | 0,162 |

Nota. * $p < 0,05$ diferencia significativa.

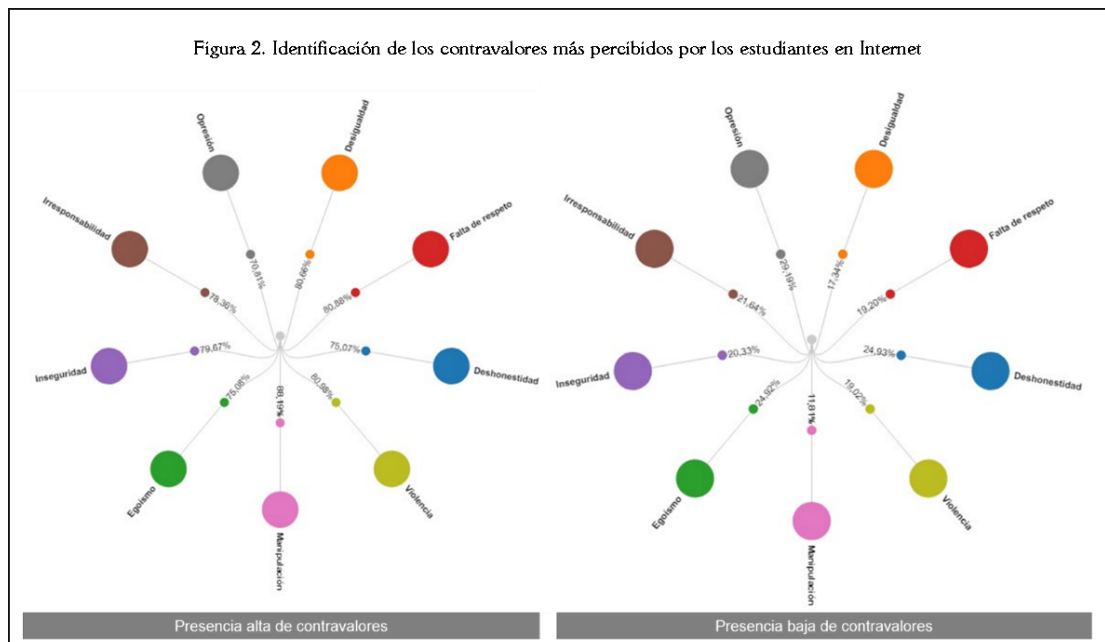
En esta, se analiza la presencia de contravalores en Internet desde la percepción de los participantes según género y edad a través de la prueba Chi-cuadrado, en la que se puede observar que la dimensión 5 (identificación de contravalores con familiares) se asocia con un nivel mayor de significación según el género ($p = 0,029$). Seguido de la dimensión 4 (identificación de contravalores con amigos en la comunicación por Internet) con diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,046$) por género, no habiéndose encontrado asociaciones entre las dimensiones de presencia de valores en Internet y la edad.



En cuanto al análisis de la percepción que tienen los futuros formadores sobre la presencia de contravalores en Internet según especialidad y curso académico, a través de la prueba Chi-cuadrado, se ha observado que la dimensión de identificación de contravalores con familiares en la comunicación por Internet se asocia con un nivel alto de diferencias estadísticamente significativas ($p=0,022$) con la especialidad. No existiendo una asociación con las demás dimensiones.

En relación con el análisis descriptivo, se destaca la relación entre el género, la presencia de contravalores en Internet y la edad. En concreto, y tal y como se puede observar en la Figura 1, el 71,7% de los estudiantes de 20 a 35 años y el 68,9% de los menores de 20 años, ambos del género femenino afirman que perciben de manera regular la presencia de contravalores en Internet.

Respecto al análisis de resultados de los datos cualitativos, en un primer momento y atendiendo a la categoría de «Contravalores percibidos en Internet», los estudiantes reflejaron la conceptualización que tienen ellos del valor versus el contravalor, mostrando que son conscientes de la presencia de contravalores en Internet, con manifestaciones como: «Al igual que se transmiten valores, también se transmiten contravalores» (Est.9, género femenino, 18 años, curso 1º); «Debido a que, si hay valores, también hay contravalores» (Est.37, género femenino, 19 años, curso 1º). Y de la diferencia que existe entre ambos conceptos en Internet, tal y como se muestra en la respuesta: «...creo que hay lo mismo de valores en Internet que de contravalores. Solo hay que saber dónde buscar, donde estar y para qué y por qué utilizarlo» (Est.60, género femenino, 21 años, curso 1º).



Además, los estudiantes universitarios reflejaron que no solamente son capaces de percibir que Internet promueve contravalores, sino que también expresan los efectos que pueden producir, destacando su conexión con riesgos digitales: «Creo que con Internet pueden generarse contravalores, la creación de Internet ha provocado entre otros el bullying por Internet. Además, al no estar con la persona con la que estás hablando cara a cara, no te preocupa lo que le puedas decir, por lo que nos hace ser más egoístas y no tener respeto por las personas» (Est.104, género femenino, 18 años, curso 1º).

Concretamente, cuando se les preguntó sobre qué tipos de contravalores son capaces de percibir cuando usan Internet se observó que había una presencia alta de identificación de los contravalores (Figura 2). Específicamente, aparece la manipulación como el contravalor con mayor presencia en Internet, en concreto, dicho contravalor obtuvo un 88,19% de respuestas altas en la identificación de este por parte de los estudiantes. Además de la manipulación, aparecieron otros contravalores con alto porcentaje de identificación, tales como la violencia, la falta de respeto y la desigualdad, y con menor prevalencia que

el resto, pero con un porcentaje alto, destaca la deshonestidad. Atendiendo a los contravalores señalados anteriormente, los estudiantes universitarios afirmaron en sus respuestas que la manipulación y la violencia son contravalores que se observan en el uso de Internet, porque algunas personas pueden considerar que estar detrás de las pantallas les fortalece, infravalorando el contenido de la información que se está compartiendo con otros usuarios: «Considero que se agravan los contravalores ya que se piensa que por estar detrás de una pantalla se es más fuerte y se puede hacer daño a los demás, lo que implica la falta de respeto, violencia o manipulación» (Est.249, género femenino, 19 años, curso 1º). Además, en otras manifestaciones del discurso extraído de los estudiantes se identifica la violencia y la manipulación con otros riesgos: «Internet tiene cosas muy buenas, pero es una fuente de información muy peligrosa, transmisora de contravalores como manipulación, consumismo, violencia» (Est.94, género femenino, 21 años, curso 1º); los estudiantes describen estos contravalores en términos afines tales como robar o pegar, según reflejan sus respuestas: «Al igual que a través de Internet se transmiten valores, contravalores también ya que vemos muchos vídeos, que nos enseñan lo contrario. Como podemos observar que gente roba, pega» (Est.93, género femenino, 25 años, curso 2º). También se han identificado a la violencia y a la manipulación con el odio derivado de la pertenencia a otras culturas o etnias: «existe el odio desmesurado por otras creencias, culturas, personas, géneros...» (Est.279, género masculino, 30 años, 1º).

Aparece también la falta de respeto como contravalor, evidenciado a partir de respuestas en las que se infiere que dicho contravalor se asocia a una de las características del medio digital -el anonimato y en concreto, en el uso de redes sociales- que lo favorece: «Internet nos da la posibilidad de opinar desde el anonimato, sobre todo las redes sociales y se pierden muchos valores como el respeto» (Est.221, género femenino, 23 años, curso 2º). Si el irrespeto aparece identificado por diversos estudiantes como un contravalor muy presente en el uso de Internet, el acceso como poder o privilegio en la ethosfera, en la que existen discursos, lógicas e interacciones propias de la cultura digital, puede convertirse en motivo de desigualdad, y, por tanto, de contravalor, tal y como perciben los estudiantes más jóvenes: «Por ejemplo, no tener ordenador ni acceso a Internet: desigualdad» (Est.211, género femenino, 19 años, curso 2º). Asimismo, los estudiantes también indicaron que el hecho de poder mostrar opiniones en los espacios que Internet ofrece a los usuarios de forma anónima puede ser motivo para aprovechar y no cuidar la forma de relación con otros usuarios, lo que evidencia la presencia de ciertos contravalores como son el egoísmo o la irresponsabilidad. En concreto, aparece la deshonestidad identificada como aquel contravalor que surge en Internet cuando el acceso y la información que se ofrece en la misma no requiere de filtros que aseguren la calidad del contenido, «Por un lado, volcar la información en Internet podría considerarse como algo positivo, pero el hecho de que no exista un filtro que asegure que la información es verídica, da pie a que la información pueda ser deshonestas» (Est.243, género femenino, 32 años, curso 1º).

Los estudiantes mostraron también sus opiniones respecto a los riesgos que supone la presencia de contravalores en Internet asociándolos a dos ámbitos, información y comunicación. Los riesgos de información los identifican con la desigualdad o vulnerabilidad de las personas cuando se enfrentan al exceso de información y contenido presente en las redes de Internet, con manifestaciones como las siguientes: «Somos vulnerables y estamos expuestos a mucha información que no es apta» (Est.285, género femenino, 22 años, curso 1º); o «Muchas veces debido a mala información o por demasiada libertad en la red aparecen contravalores» (Est.189, género femenino, 20 años, curso 2º). En los riesgos de comunicación aparecen propiamente cuestiones morales asociadas a la existencia de los contravalores: «Internet resulta tan accesible a todo el mundo que es meramente imposible que todo el contenido sea éticamente correcto. Así pues, encontramos páginas que fomentan enfermedades como la anorexia o la bulimia, la violencia, los fanatismos...» (Est.253, género femenino, 18 años, curso 2º), con manifestaciones similares entre los estudiantes «Creo que muchas veces cuando por medio del Internet se intenta inculcar valores lo único que se consigue es lo contrario, ya que puede haber malentendido» (Est.298, género femenino, 18 años, curso 1º). Estos datos evidencian la presencia de contravalores como opresión, inseguridad o irresponsabilidad.

Finalmente, respecto a los contravalores presentes en los diferentes espacios digitales en los que los estudiantes socializan en Internet y su capacidad de percibir su presencia, en su mayoría, afirmaron cómo las redes sociales se han convertido en foros privilegiados para encontrar y exponer contravalores,

en concreto algunas de sus manifestaciones refieren a la enemistad o el egoísmo: «Muchas veces se produce enemistad y egoísmo por las redes sociales por ejemplo» (Est.10, género femenino, 18 años, curso 1º); «En las redes sociales, como Twitter o Instagram, cada uno expone su opinión y sus ideas y se encuentran muchas publicaciones machistas, homófobas, xenófobas, etc.» (Est.40, género femenino, 18 años, curso 1º). Asimismo, dentro de las redes sociales, los estudiantes refirieron a los comentarios que se pueden hacer de vídeos, publicaciones... en los que se transmiten contravalores, tal y como afirma el siguiente estudiante: «En Internet se puede publicar de todo, sí que es verdad que ahora se controlan más situaciones que pueden ser inapropiadas, pero, aun así, comentarios, vídeos, aplicaciones pueden ocasionar contravalores» (Est.297, género femenino, 18 años, curso 1º).

4. Discusión y conclusión

El estudio presentado permite afirmar que los estudiantes universitarios que han participado en la investigación son capaces de percibir los contravalores cuando emplean Internet, respondiendo de esta manera al objetivo general presentado en el trabajo y que se contrasta con lo defendido por Parra-Ortiz (2015) y Pérez-Pérez (2008) cuando afirman que los valores deben percibirse en las actuaciones con los otros, en la relación que se establece con los demás, en su entorno y contexto, de la misma manera que ocurre con los contravalores que identifican los futuros formadores de esta investigación. Así mismo, en relación con el análisis de la presencia de contravalores en Internet atendiendo a las variables de edad y género y vinculado al objetivo específico de la *ethosfera* digital en la que identifican dichos contravalores, se puede afirmar que la identificación de contravalores cuando los estudiantes se relacionan con familiares y amigos aparece sobre todo cuando se establece una comparación con el género.

En relación con la identificación de contravalores de los futuros formadores cuando emplean Internet con sus compañeros no se han evidenciado resultados de significación elevada respecto a las dimensiones analizadas. Además, en la relación establecida entre el género, la presencia de contravalores en Internet y la edad se observa que son las estudiantes, y las más mayores, las que más identifican contravalores cuando emplean Internet de forma regular, por contraposición al género masculino, precisándose replicar este resultado con muestras similares. En cuanto al siguiente objetivo sobre el tipo de contravalores que perciben los estudiantes y cómo se transmiten, los resultados obtenidos de los discursos analizados de las preguntas abiertas evidencian que los estudiantes identifican y diferencian el valor del contravalor, confirmando, como otros estudios, que los futuros formadores son conscientes de la existencia de valores en Internet (Morais et al., 2019). Además de ser conscientes de la presencia de contravalores, fueron capaces de identificar algunos efectos no deseados que pueden producirse, aludiendo a riesgos como el acoso digital o las conductas egoístas (Osorio-Tamayo & Millán Otero, 2020; Grotto & Makridis, 2020). En cuanto a los tipos de contravalores que han identificado los estudiantes en la *ethosfera*, los más percibidos fueron, principalmente, la manipulación y la violencia, seguidos de la falta de respeto y la desigualdad, y con menor prevalencia, pero con porcentajes altos, aparecen la deshonestidad, el egoísmo, la inseguridad, la irresponsabilidad y la opresión.

En el tercer objetivo se ha analizado el alcance de la percepción de los estudiantes sobre la presencia de contravalores en Internet atendiendo a los riesgos, bien asociados a la información disponible en Internet, bien, a la comunicación establecida a través de las redes; en ambos casos, los estudiantes identificaron a través de sus discursos dichos riesgos y los asociaron a la desigualdad o vulnerabilidad de las personas cuando se enfrentan al exceso de información y contenido presente en las redes de Internet, especialmente en el caso de riesgos asociados a la información; o a la presencia de contenido éticamente incorrecto en el que se invita a la violencia o a los fanatismos a través de las redes, incluso simplemente a errores o disonancias por falta de entendimiento, atendiendo a los riesgos asociados a los procesos comunicativos. En cuanto al cuarto y último objetivo, relacionado con los recursos o aplicaciones que los estudiantes son capaces de identificar cuando emplean Internet, se evidenció que las webs, vídeos o redes sociales son percibidos como espacios en los que las personas pueden transmitir contravalores; en concreto, aparecen evidencias de la presencia de contravalores en redes sociales, cuando se refieren a Twitter o Instagram como espacios en los que cada persona expone libremente sus opiniones e ideas, a veces sin filtros, permitiéndose publicaciones machistas, xenófobas o expresiones inapropiadas que no

solo conllevan nuevos espacios de discriminación, sino que propician focos de victimización que pueden conducir hacia problemas de autoestima o depresión, tal y como indican De-la-Villa-Moral-Jiménez y Fernández-Domínguez (2019).

A modo de conclusión, las evidencias arrojadas en este estudio se centran en la identificación de contravalores del ethos digital por parte de los estudiantes, futuros formadores, observándose que, son capaces de percibir ciertos contravalores, así como de asociarlos a los riesgos del uso de redes y servicios que ofrece Internet. Por ello, es de vital importancia incluir la educación en valores para la esfera digital, educando a los futuros formadores para identificar y limitar los contravalores asociados a los riesgos online. La finalidad de este tipo de formación es que los futuros profesionales de la educación adquieran las competencias necesarias para participar en el ethos digital en el que los valores y contravalores conforman las relaciones interpersonales (Vlieghe, 2016; Burbules, 2016). Finalmente, aunque se considera que es una investigación limitada y centrada en futuros formadores, los hallazgos son indicativos de lo que empieza a erigirse como un tema relevante —la esfera digital— en concreto para la educomunicación, tal y como recogen autores como Prendes-Espinosa et al. (2018) incluido además en el nuevo Plan europeo de Acción de Educación Digital, 2021-2027 (Comisión Europea, 2021). Esta investigación añade interés a los estudios de formación en medios de la nueva ciudadanía, reforzando la tesis de Baker y Bilbro (2017) que afirman que cuanto más nos comprometemos con nuestros espacios y lugares de interacción, en este caso digitales, más se modificarán nuestros sistemas de valores y con ellos los cánones de comportamiento, pensamiento y representación de las interacciones.

Contribución de Autores

Idea, M.C.C.P., P.R.A., M.J.H.S., C.G.A.H.; Revisión de literatura (estado del arte), M.J.H.S., M.C.C.P., P.R.A.; Metodología, C.G.A.H., P.R.A.; Análisis de datos, C.G.A.H.; Resultados, P.R.A., C.G.A.H., M.J.H.S.; Discusión y conclusiones, M.C.C.P., P.R.A., M.J.H.S., C.G.A.H.; Redacción (borrador original), M.C.C.P., P.R.A., M.J.H.S., C.G.A.H.; Revisiones finales, M.C.C.P., P.R.A., M.J.H.S., C.G.A.H.; Diseño del Proyecto y patrocinios, M.C.C.P., P.R.A.

Apoyos

Este trabajo se enmarca en los siguientes proyectos: 'Alfamed' (Red Euroamericana de Investigadores), con el apoyo del Proyecto I+D «YOUTUBERS E INSTAGRAMMERS: LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN LOS PROSUMIDORES EMERGENTES» (RTI2018-093303-B-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER); «CONNECT-ID. La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital», financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (Ref. PGC2018-097884-B-I00); y con el apoyo de la Universidad César Vallejo (Perú).

Referencias

- Agenda 2030 (Ed.) (2020). *Objetivos de desarrollo sostenibles (ODS)*, volume 2030. <https://bit.ly/3aWPRzY>
- Alves, P., Morais, C., & Miranda, L. (2019). Aprendizagem baseada em projetos num curso de técnico superior profissional de desenvolvimento de software. *Revista Espaço Pedagógico*, 26, 432-455. <https://doi.org/10.5335/rep.v26i2.8729>
- Atas, A.H., & Çelik, B. (2019). Smartphone use of university students: Patterns, purposes, and situations. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 59-70. <https://doi.org/10.17220/mojet.2019.02.004>
- Baker, J., & Bilbro, J. (2017). *Wendell Berry and higher education: Cultivating virtues of place*. University Press of Kentucky. <https://doi.org/10.5810/kentucky/9780813169026.001.0001>
- Ballesta, F.J., Lozano, J., Cerezo, M.C., & Castillo, I.S. (2021). Participation in social networks by secondary school students. *Educación XXI*, 1, 141-162. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26844>
- Berkowitz, M. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Burbules, N. (2016). How we use and are used by social media in education. *Educational Theory*, 66(4), 551-565. <https://doi.org/10.1111/edth.12188>
- Comisión Europea (Ed.) (2021). *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*. Unión Europea: Unión Europea. <https://bit.ly/3kvtogv>
- De-Agrela-Gonçalves-Jardim, M., Da-Silva-Junior, G., & Alves, M. (2017). Values in students of higher education. *Creative Education*, 8, 1682-1693. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810114>
- De-la-Villa-Moral-Jiménez, M., & Fernández-Domínguez, S. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103-103. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029>

- Figuerola, J.G., & Hernández, T. (2019). Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas. *Papeles de Población*, 25, 121-151. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.15>
- García-Carrasco, J., & García-Peñalvo, F. (2015). Artesanía digital y modernidad educativa. *EKS*, 16(1), 13-31. <https://doi.org/10.14201/eks20151611331>
- García-Ruiz, M., & Lena-Acebo, F. (2019). Movimiento FabLab: Diseño de investigación mediante métodos mixtos. *OBETS*, 14(2), 373-373. <https://doi.org/10.14198/obets2019.14.2.04>
- Gervilla-Castillo, E. (1997). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Dykinson. <https://bit.ly/3ocPK8a>
- Gil-Flores, J., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (1996). Análisis de respuestas libres en los cuestionarios. El método de las especificidades. *Revista Investigación Educativa*, 14(1), 129-147. <https://bit.ly/37R6bQG>
- Glauner, F. (2018). Global ethos, leadership styles, and values: a conceptual framework for overcoming the twofold bias of leadership ethics. *Humanistic Management Journal*, 3(2), 203-220. <https://doi.org/10.1007/s41463-018-0047-9>
- Grotto, A.J., & Makridis, C. (2020). *Perception of digital risks: Evidence from 54 Countries*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3711862>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hernández-Serrano, M.J., Parra-Nieto, G., & Pérez-Grande, M. (2016). Priorización de valores en estudiantes jóvenes y mayores en el contexto de la crisis económica. *Teoría de la Educación*, 28(1), 105-129. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281105129>
- Hernández-Serrano, M.J., Renés-Arellano, P., Graham, G., & Greenhill, A. (2017). From prosumer to prodesigner: Participatory news consumption. [Del prosumidor al prodiseñador: El consumo participativo de noticias]. *Comunicar*, 25(50), 77-88. <https://doi.org/10.3916/c50-2017-07>
- Jungherr, A., & Schroeder, R. (2021). Disinformation and the structural transformations of the public arena: addressing the actual challenges to democracy. *Social Media + Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2056305121988928>
- Kepowics-Malinowska, B. (2003). Valores en los estudiantes universitarios. Un tema con muchas variaciones. *Reencuentro*, 38, 48-56. <https://bit.ly/3uCFiOS>
- Komljenovic, J. (2020). The future of value in digitalised higher education: Why data privacy should not be our biggest concern. *High Education*, (pp. 1-17). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00639-7>
- Kumar, A. (2019). *Value education in higher education*. <https://bit.ly/3sfNTAA>
- Lee, A.Y.L. (2010). Media education: Definitions, approaches and development around the globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1-13. <https://bit.ly/3uFKBby>
- Lewin, D., & Lundie, D. (2016). Philosophies of digital pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 35(3), 235-240. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9514-7>
- Llamas, B., De-la Torre-Llamas, I., García-Martínez, F., Álvarez Diez, R., & Bañuelos-García, V. (2020). Fortalecimiento de valores en estudiantes universitarios: Su incidencia en la agenda para el desarrollo municipal. *Revista Jurídicas CUC*, 16(1), 145-176. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.16.1.2020.06>
- Medina, D. (2007). Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del Nivel Básico. *Ciencia y Sociedad*, 32(3), 364-420. <https://doi.org/10.22206/cys.2007.v32i3.pp364-420>
- Morales-Rodríguez, F.M., Trianes-Torres, M.V., & Infante-Cañete, L. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 41(2), 55-66. <https://bit.ly/37TpB7E>
- Olaizola, A. (2018). Bots sociales literarios y autoría. Un aporte de desde la retórica digital. *Virtualis*, 9, 237-259. <https://bit.ly/32WBhnd>
- Oregui, E., & Aierbe, A. (2019). Structure of cartoons, narrative skills and perception of values/countervalues in primary school. *Cultura y Educación*, 31(3), 609-639. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630954>
- Osorio-Tamayo, D., & Millán-Otero, K. (2020). Adolescentes en Internet: la mediación entre riesgos y oportunidades. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 153-180. <https://doi.org/10.21501/22161201.2979>
- Parga, J.S. (2008). Valores y contravalores en la sociedad de la plusvalía. *Universitas*, 10, 79-112. <https://doi.org/10.17163/uni.n10.2008.05>
- Parra-Ortiz, J.M. (2015). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pérez-Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón*, 60, 99-112. <https://bit.ly/37NrB1h>
- Prendes-Espinosa, M.P., Gutiérrez-Portlán, I., & Martínez-Sánchez, F. (2018). Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED*, 56, 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., & Torrecillas-Lacave, T. (2018). Online risk perception in young people and its effects on digital behaviour. [Percepción de riesgo on line en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital]. *Comunicar*, 26(56), 71-79. <https://doi.org/10.3916/c56-2018-07>
- Rostamianzhad, M., Porshafei, H., & Ahamdi, A. (2019). Can effective study approaches mediate the negative effect of social networking on academic performance? *Education and Information Technologies*, 24, 205-217. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9770-y>
- Ruiz-Medina, M.I., Borboa-Quintero, M.S., & Valdez, J.C. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *TLATEMOANI*, 13, 1-25. <https://bit.ly/37SKK1w>
- Sevillano, M.L. (2001). La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años. *Revista de Educación*, 326, 333-353. <https://bit.ly/334ldzU>
- Thoman, E., & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century: An overview and orientation guide to media literacy education*. Center for Media Literacy. <https://bit.ly/3uP1fFu>

- Turégano-Mansilla, I. (2020). Los valores detrás de la privacidad. *Doxa*, 43(43), 255-255.
<https://doi.org/10.14198/doxa2020.43.10>
- UNICEF (Ed.) (2020). *Manifiesto de la infancia y adolescencia 2020*. <https://bit.ly/2NBwdRh>
- Van-Stekelenburg, L., De-Ruyter, D., & Sanderse, W. (2021). 'Equipping students with an ethical compass.' What does it mean, and what does it imply? *Ethics and Education*, 16, 91-107. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1860315>
- Vlieghe, J. (2016). Schooling bodies to read and write: A technosomatic perspective. *Educational Theory*, 66(4), 441-455.
<https://doi.org/10.1111/edth.12182>