

Las Ciudades Universitarias MIL como propuesta de la UNESCO para la transformación de los campus universitarios: barreras y oportunidades

MIL University Cities as a UNESCO proposal for the transformation of university campuses: barriers and opportunities

Felipe Chibas Ortiz
Universidade de São Paulo

Santiago Tejedor Calvo
Universitat Autònoma de Barcelona

Karin Milani Zottis
Alianza UNESCO MIL Brasil

Ana Paula Dias
Alianza UNESCO MIL Brasil

Referencia de este artículo

Chibas Ortiz, Felipe; Tejedor Calvo, Santiago; Milani Zottis, Karin y Paula Dias, Ana (2023). Las Ciudades Universitarias MIL como propuesta de la UNESCO para la transformación de los campus universitarios: barreras y oportunidades. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, nº 25. Castellón de la Plana: Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I, 51-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6988>.

Palabras clave

MIL; AMI; Ciudad universitaria; Alfabetización mediática e informacional (AMI); Ciudad; Internet; Comunicación; Educación.

Keywords

MIL; AMI; University Cities; Media and Information Literacy; City; Internet; Communication; Education

Resumen

El modelo de Ciudades MIL fue lanzado por la UNESCO en 2018 como una alternativa a las demandas de la sociedad en la era de la información, enfocándose en la promoción de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) o Media and Information Literacy (MIL). Este concepto abarca acciones en espacios físicos y digitales, con la participación de actores tradicionales de la educación formal, incluyendo universidades públicas y privadas, medios de comunicación, artistas y otros actores de la sociedad civil. Partiendo de esta perspectiva, este artículo presenta el modelo de Ciudades Universitarias MIL como una propuesta de transformación del entorno universitario, con el fin de formar a sus miembros y difundir conocimientos a la luz de la alfabetización mediática e informativa, cada vez más necesaria en el contexto actual. Así, el presente estudio identifica barreras e oportunidades para la adopción del citado marco, teniendo como objeto de estudio algunas facultades de los Campus de la Universidad de São Paulo (USP) en Brasil y de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) de España, pioneras ambas en el diseño e implementación de espacios universitarios que apuestan por la AMI. La metodología adoptada incluye el uso de métodos inductivos y estudio de casos, inspirados en la metodología de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación (BCC). Los resultados identifican ocho BCC en la USP y doce BCC en la UAB; e inciden en la importancia de potenciar la aplicación del modelo en otros escenarios sociales.

Abstract

The MIL Cities model was launched by UNESCO in 2018 as an alternative to the demands of society in the information age, focusing on the promotion of Media and Information Literacy (MIL). This concept encompasses actions in physical and digital spaces, with the participation of traditional actors of formal education, including public and private universities, media, artists and other civil society actors. From this perspective, this article presents the MIL University Cities model as a proposal for transforming the university environment in order to train its members and disseminate knowledge in the light of media and information literacy, which is increasingly necessary in the current context. Thus, this study identifies barriers and opportunities for the adoption of the aforementioned framework, taking as its object of study some faculties of the campuses of the University of São Paulo (USP) in Brazil and the Autonomous University of Barcelona (UAB) in Spain, both pioneers in the design and implementation of a campus that is committed to the

AMI. The methodology adopted includes the use of inductive methods and case studies, inspired by the 20 Cultural Barriers to Communication (CCB) methodology. The results identify eight BCCs at USP and twelve BCCs at UAB, and stress the importance of promoting the application of the model in other social scenarios.

Autores

Felipe Chibas Ortiz [chibas_f@yahoo.es] es Profesor Asociado de la Universidad de São Paulo (USP), Coordinador del Comité de América Latina y el Caribe de la Alianza UNESCO MIL.

Santiago Tejedor Calvo [santiago.tejedor@uab.cat] es Director del Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador Principal del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB, grupo de investigación reconocido y consolidado.

Karin Milani Zottis [karinmzt@yahoo.com.br] es Psicóloga, Pedagoga, Coordinadora del Capítulo Brasil de la Alianza UNESCO MIL, miembro del Comité de América Latina y el Caribe de la Alianza UNESCO MIL, Coordinadora del Comité de Educación de BPW Brasil.

Ana Paula Dias es Consultor en Marketing Digital y miembro de la Alianza UNESCO MIL, Licenciada en Comunicación Social-Relaciones Públicas (USP), Postgrado en Transformación Digital (ESPM), cursos de extensión en la Universidad de Harvard, Universidad de Virginia y Sciences Po, estudiante de Maestría en Comunicación y Cultura (USP).

Créditos

El trabajo cuenta con el respaldo de la cátedra UNESCO-UNAOC UNITWIN on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue (<https://milunesco.unaoc.org/unitwin/>).

1. Introducción

El concepto de Ciudades MIL (Media and Information Literacy) o AMI (Alfabetización Mediática e Informativa) fue lanzado por la UNESCO en 2018 como una alternativa a las demandas de las sociedades en la denominada era de la Información. Esta acepción propone el uso de las nuevas tecnologías para la sostenibilidad del desarrollo humano en todas las capas sociales de manera ética, inclusiva, participativa y ciudadana, así como el crecimiento financiero y tecnológico. El modelo ciudad MIL se puede aplicar a diferentes colectivos con distintos grados de diversidad. Además, más allá de las grandes ciudades, metrópolis y capitales, es aplicable a pequeñas localidades y comunidades, condominios y también campus universitarios, donde la implementación puede ser más rápida y ágil, y sus efectos más fácilmente perceptibles, según Mitsuru y Chibás Ortiz (2020). La propuesta de Ciudad Universitaria MIL se concibe como un modelo oportuno para el fomento de la alfabetización digital y mediática en el ámbito universitario desde un planteamiento transversal e interdisciplinar en un contexto marcado por las transformaciones tecnológicas (Pérez-Tornero, 2016) y los nuevos desafíos educativos.

Los campus universitarios constituyen espacios de gran potencialidad formativa por la variedad de perfiles, actividades y experiencias educativas que convergen en ellos. Wüsten (1998) afirmaba que las universidades marcan la diferencia en el enclave y el entorno donde se ubican. Por su parte, Baumgartner (2015) apunta que promueven transformaciones significativas a nivel territorial, social, económico y cultural. La gran circulación de personas de diferentes culturas y pensamientos es uno de los elementos clave en estos procesos de disrupción y cambio. Además, según Claval (1998), en ciudades medianas y pequeñas, las universidades pueden integrar estrategias de desarrollo urbano e incluso regional, que mejoran los estándares educativos y califican el trabajo y el desarrollo tecnológico y cultural. En este sentido, Cassiolato (1999) agrega que la producción de conocimiento conecta el sistema educativo, las universidades, las empresas y las políticas de información; mientras que Baumgartner (2015), en la misma línea, apunta que las universidades, además de contribuir al desarrollo educativo y cultural, son importantes agentes económicos y políticos que participan activamente en la articulación y desarrollo del espacio urbano.

El concepto de ciudades MIL se ideó junto a la reflexión sobre las Barreras Culturales a la Comunicación (BCC). No es posible construir una ciudad, barrio o comunidad MIL sin un fundamento ético ni en un escenario marcado por la existencia de barreras culturales (Mitsuru y Chibás Ortiz, 2020). La idea de cualificar los campus universitarios exige un diagnóstico previo del grado de penetración de las BCC. La identificación de las mismas posibilita la posterior búsqueda de soluciones y propuestas para materializar su superación en aras de una mejor y mayor convivencia humana desde la diversidad. El desarrollo de la sociedad de la información creó la noción de alfabetización informativa a mediados de la

década de 1970, un término utilizado por primera vez en 1974 por Paul Zurovski, quien la definió como el uso de la información en el contexto de la resolución de problemas (Bawden, 2001), ámbito amplificado en trabajos posteriores como los de Álvarez-Flores, Núñez-Gómez y Rodríguez Crespo (2017), entre otros.

La definición más utilizada, sin embargo, data de 1989. La alfabetización informacional se definió como la capacidad de encontrar, evaluar, transferir y utilizar eficientemente la información disponible en una amplia variedad de medios dentro de un entorno de información cada vez más complejo. Esta noción incluye y amplía el alcance de la noción de alfabetización informacional y digital. Además, aborda el uso exitoso de los servicios y herramientas disponibles en las tecnologías de la información y la comunicación, tal y como apunta la *American Library Association* (ALA, 1989). Webber y Johnston (2000) aportan una definición más amplia de la alfabetización informacional, abordando la adquisición de un comportamiento informacional adecuado para obtener información satisfactoria para la necesidad, independientemente del medio. Estos autores involucran la conciencia crítica del uso sabio y ético de la información. Ambos investigadores vieron la alfabetización informacional no como un conocimiento bibliotecario o informático, sino como una respuesta al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información. Posteriormente, en el ámbito iberoamericano, autores como Pérez-Tornero (2020), Ferrés (2015, 2020), Aguaded (2012a; 2012b, 2021), Tejedor *et al.* (2022, 2021) o Romero-Rodríguez *et al.* (2021a, 2021b) o Tur-Viñes, Nuñez-Gómez y Martínez-Pastor (2019), entre otros, han impulsado proyectos, investigaciones y publicaciones en este campo que han incidido en la importancia del pensamiento crítico dentro de la AMI. Estos trabajos adquieren una nueva dimensión en un contexto mediático marcado por nuevos contenidos y renovados hábitos de consumo, especialmente, entre el público adolescente (García Jiménez, Tur-Viñes y Pastor Ruiz, 2018).

La alfabetización informacional constituye la base para el desarrollo de la sociedad moderna. La alfabetización humana se respalda en ella, ya que una persona alfabetizada digital y mediáticamente poseerá habilidades y competencias para aprender, dilucidar cómo se organizó cierto conocimiento, encontrar la información necesaria o procesar y utilizar una información (Cvetkovi , 2018). La noción de alfabetización mediática, según Aufderheide y Firestone (1993), fue definida en la National Leadership Conference on Media Literacy de 1992 como la capacidad de abordar, analizar, evaluar y enviar mensajes a través de los medios. En 2007, la Comisión Europea introdujo la noción de alfabetización mediática como una forma importante de educación necesaria para el ser humano moderno. En definitiva, se trata de un concepto complejo que ha generado numerosas definiciones. Sin embargo, la más utilizada alude a la capacidad de acceder, analizar, evaluar y producir un mensaje en diversas formas de comunicación (Cvetkovi , 2018). En esta línea, se detectan dos posiciones: la de los autores que entienden la alfabetización mediática

como la capacidad de consumir la información recibida a través de los medios de comunicación (TV, radio, periódicos, internet, etc.) y pensarla críticamente y la de aquellos que consideran la alfabetización mediática como la capacidad de utilizar los medios tradicionales y los nuevos medios digitales.

La UNESCO ha considerado estos temas de suma relevancia en sus proyectos e iniciativas. De este modo, entre otras acciones, impulsó el Programa Información para Todos en 2001, enfatizando la importancia y fomentando el desarrollo de la alfabetización informacional. El sueño de la UNESCO de llevar la alfabetización mediática e informacional al mundo surgió con la Declaración de Grunwald sobre Educación en Medios en 1982, mientras que el marco de Ciudades MIL se lanzó en 2018, como una combinación de los conceptos MIL de Ciudades Inteligentes y Ciudades del Conocimiento, constituyendo una evolución de estos dos últimos. La adopción del marco de Ciudades MIL en realidad abarca ciudades inteligentes, saludables, creativas e innovadoras, entre otras (Mitsuru y Chibás Ortiz, 2020). El concepto de Ciudad MIL incluye acciones en espacios físicos y digitales, con actores tradicionales de la educación formal, que incluye universidades, instituciones públicas y privadas, medios de comunicación y artistas, entre otros; difundiendo el uso ético, ecológico, sostenible y respetuoso con las diversidades (Romano, 2020). En definitiva, son ciudades que utilizan las nuevas tecnologías sin abandonar las antiguas, pero con base en el desarrollo humano sostenible de todos los estratos sociales, de forma ética, inclusiva, participativa y cívica, sin caer en predominio de condicionantes económicos o tecnológicos.

Desde 2018, la UNESCO se ha propuesto desarrollar espacios urbanos con o sin tecnología, que garanticen un desarrollo más humano, sostenible, diverso y participativo con la colaboración de empresas emergentes, ONG, proyectos socioculturales, agencias de *marketing*, así como como gobiernos, universidades, escuelas, bibliotecas y educadores, en alianza con redes afines a la AMI (Mitsuru y Chibás Ortiz, 2020). En este contexto, la alfabetización mediática e informacional cobra relevancia, considerando que las nuevas tecnologías y medios interconectan el mundo, requiriendo el desarrollo de nuevas habilidades comunicativas y brindando oportunidades de trabajo, investigación y estudio en redes colaborativas. La Alfabetización Mediática e Informacional tiene su foco en el ciudadano, buscando promover un conjunto de habilidades para investigar, evaluar y utilizar la información de manera crítica, así como contribuir sabiamente a la mejora de la información y los contenidos de los medios. Los ciudadanos deben tener conocimientos sobre sus derechos en el ciberespacio, entender cómo combatir el odio o el ciberacoso, dominar cuestiones éticas relacionadas con el acceso y uso de la información o manejar la importancia de la interacción con los medios y las TIC en favor de la igualdad, la libertad de expresión y el diálogo intercultural (UNESCO, 2018), entre otros. A lo anterior se suma la importancia de desarrollar nuevas narrativas y formatos en el ámbito de la comunicación (Marzal-Felici y Casero-Ripollés, 2022).

2. Metodología de la investigación

La investigación parte de un enfoque descriptivo y explicativo, apoyándose igualmente en una voluntad exploratoria. La constitución de una Ciudad MIL, inspirada en la estructura de la UNESCO, parte de 13 indicadores de análisis aptos para ciudades universitarias (Mitsuru y Chibás Ortiz, 2020). A cada uno de estos indicadores corresponden varias métricas que, a su vez, suman 160 categorías. Los indicadores considerados son: 1) Gobernanza del ayuntamiento o alcaldía, instituciones públicas y ciudadanos; 2) Planificación urbana, rutas, modos, medios de transporte priorizados y movilidad; 3) Bibliotecas; 4) Salud; 5) Cultura, patrimonio, arte, deporte, espiritualidad, diversidad religiosa, ocio y turismo; 6) Educación; 7) Asociaciones, sindicatos, ONG, proyectos socioculturales y otros actores no tradicionales; 8) Agencias de medios, comunicación y marketing; 9) Inteligencia artificial, *start-up* y canales digitales; 10) Seguridad ciudadana; 11) Medio ambiente y sostenibilidad; 12) Jóvenes, mujeres, negros, indígenas, LGBTQI+ y otros grupos vulnerables y 13) Métricas generales de integración.

La evaluación y promoción de estos indicadores a través de métricas específicas conduce a la constitución de una ciudad MIL (Kosztyan, Fehérvölgyi y Csizmadia, 2021).). El respeto a todas las diversidades es un requisito decisivo para lograr las condiciones necesarias. Facilitando acciones en este sentido, resulta significativo el análisis de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación (Chibás Ortiz, 2017), ya que revelan muchos y diferentes sesgos comunicativos, incluso negativos, que inciden en la participación social, el ejercicio pacífico de ciudadanía y en la constitución de una ciudad MIL.

Las 20 modalidades de las Barreras Culturales a la Comunicación, construidas culturalmente, presentan dos polos, como fuerte/débil o explícito/implícito, con diferentes grados entre ellos. En este espectro, existen diversas dificultades en la comunicación, que pueden generar conflictos entre los involucrados, pudiendo derivar en resultados injustos e indeseados. Las Barreras Culturales a la Comunicación toman diferentes formas, según Chibás Ortiz (2017). Son las siguientes: 1) Etnocentrismo, 2) Individualismo/colectivismo, 3) Distancia jerárquica, 4) Control de la incertidumbre, 5) Sexismo, 6) Sensualismo, 7) Religioncentrismo, 8) Internalidad/externalidad, 9) Urbano/rural, 10) Relación distorsionada con la ética, 11) Sobrevaloración/no valoración de la edad, 12) Estilos de comunicación autocráticos o *laissez-faire*, 13) Inmediato/mediato, 14) Barreras tecnológicas, 15) Sesgo ecológico/no ecológico, 16) Rechazo minusválido, 17) Posturas jurídicas diferentes, 18) *Bullying*, 19) Barrera financiera o Tendencia a la Valoración financiera versus Devaluación de los pobres, 20) Barrera del idioma.

Son barreras que dependen tanto de lo individual como de lo colectivo (Penteado, 1980). En este sentido, el entorno cultural de un campus universitario suscita muchas reflexiones al respecto, más todavía cuando se piensa en las relaciones

entre universidades en diferentes países y continentes, como es el caso del presente trabajo. Esta investigación presenta una comparativa entre los campus de dos universidades públicas: la Universidad de San Paulo (Brasil) y la Universidad Autónoma de Barcelona (España). En ambos casos, se trata de universidades que se sitúan en las primeras posiciones de los rankings académicos internacionales y que superan los 15.000 estudiantes matriculados por año. En estos escenarios, la experiencia de la alteridad es un aspecto importante, porque el otro no es sólo una medida de comparación (Matthes, 1992), sino que lo familiar y lo extraño están en una relación de referencia mutua (Weller, 2017). Las evaluaciones de las universidades, que todavía se enfocan solo en las propiedades (características) de espacios académicos (Koszytán *et al.*, 2021), han de abrirse a las relaciones y proyectos en red de estos centros con el objetivo de establecer campus MIL o asociaciones en red entre universidades, como es el caso de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), vinculada a la UNESCO (Romano, 2020). Esta propuesta tiene como pilares la innovación, el emprendimiento, la internacionalización y la sustentabilidad con lineamientos de flexibilidad, experiencia digital, ecosistema de innovación, experiencia en desafíos e infraestructura de punta. La alineación con los ODS de la ONU es clave para la transformación de un campus universitario en una Ciudad Universitaria MIL. Los distintos centros y laboratorios al desarrollar aprendizajes significativos a través de la integración de la teoría y la práctica aplicada al mercado, han de conducir a la institución a mayores innovaciones y avances.

Partiendo de ello, esta investigación aplica el método de estudio de caso, guiado por el inventario de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación, recomendado por la UNESCO. Aunque no utiliza la misma nomenclatura, este aspecto no impidió relacionar los datos recolectados y las barreras investigadas a partir de una propuesta desde la investigación comparada. Como señala Carvalho (2013), la metodología comparada es una herramienta de análisis solvente para los sistemas educativos, ya que ayuda a identificar similitudes y diferencias, amplía el campo de análisis y de comprensión de la realidad nacional respecto a otros países. Además, de esta forma, contribuye a la mejora, especialmente, en el campo de las políticas públicas. De esta manera, amplía el campo de visión sobre los efectos de la globalización en la reformulación de los sistemas educativos en los diferentes países, señalando tanto lo común como alternativas para una posible estandarización internacional de las políticas públicas para la educación.

Lima y Afonso (2002) comentan que, a pesar de las diferencias políticas, culturales y económicas de cada estado-nación, existe una relativa armonía de reformas, similitudes entre algunos ejes estructurantes y estrategias adoptadas. Este aspecto ha demostrado que la globalización, a través de un proceso de regulación transnacional, ha promovido una creciente integración o interdependencia económica global. Gradualmente, como considera Ball (2001), en lugar de políticas específicas, hay una convergencia de políticas o paradigmas, así como una invocación de

políticas basadas en principios comunes, tecnologías y mecanismos operativos y efectos similares. Bereday (1968) no ve el estudio comparativo como un método simple. Este autor lo concibe como una ciencia para distinguir similitudes y diferencias entre sistemas educativos. Este movimiento en la historia de la educación comparada, según Silva (2016), nos sitúa frente a procedimientos de investigación marcados por la identificación y el análisis de cuestiones educativas definidas geográficamente, pero marcadas por elementos de ciertos mercados simbólicos, que trascienden los límites geográficos.

Además, este trabajo enriquece su apuesta metodológica con la implementación de cuestionarios en línea. En cuanto a la muestra, los participantes de la investigación del campus de la Universidad de Sao Paulo (Brasil) corresponden a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH), la mayor unidad docente de la USP, distribuida en seis edificios de la capital paulista. Organizado en 11 departamentos, cuenta con 27 programas de posgrado, decenas de centros, centros y laboratorios y una comunidad de más de 15 mil personas, además de ofrecer cinco carreras de pregrado: Ciencias Sociales, Filosofía, Geografía, Historia y Letras, contando actualmente con 11.871 alumnos. Cada año, recibe 1.669 nuevos alumnos. Los datos fueron recolectados entre septiembre y noviembre de 2020 e incluyeron la participación de 204 académicos. Entre los participantes, el 58,4% son mujeres y el 41,6% hombres, distribuidos en un grupo de edad entre 18 y 51 años. Por su parte, los datos recogidos en el campus de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) derivan de una investigación con la participación de alumnos de las asignaturas de «Comunicación Organizacional», «Tecnología de los Alimentos», «Derecho», así como estudiantado de los másteres de Periodismo de Viajes, y de Comunicación y Educación. Un total de 221 sujetos respondieron el cuestionario, entre noviembre de 2020 y mayo de 2021. El grupo de edad de los participantes osciló entre los 18 y los 65 años. En cuanto al género de los participantes, el 64,7% son mujeres y el 35,3% hombres.

3. Resultados

A continuación, se presentan comparativamente los resultados encontrados en la investigación realizada en los dos campus, USP y UAB. La Tabla 1 muestra la comparación relacionada con los temas de las preguntas presentadas en las encuestas y la Tabla 2, a su vez, muestra la comparación de las BCC identificados.

Tabla 1. Comparación de Temas Relacionados con Cuestiones Presentadas en Investigaciones USP/UAB

Atributos o Indicadores Brasil – USP Barreras Culturales a la Comunicación	Atributos o Indicadores España – UAB Planeta UAB: El viaje al otro Igual en las diferencias
1. Etnocentrismo	2. Origen de los estudiantes
2 Colectivismo / individualismo	1. Cómo definen la alteridad 3. La importancia del trabajo en grupo – Individualismo
3. Distancia jerárquica	4. Relación entre alumno y profesor
4. Control de la incertidumbre	5. Planificación y desempeño en el trabajo
5. Sexismo 6. Sensualidad	6. Aprendizajes relacionados con el género y la belleza
7. Religiocentrismo	7. Hablemos de religiones
8. Internalidad / externalidad	8. Reconocemos nuestros errores y aciertos – Internalidad
9. Urbano / rural	9. Influencia del entorno urbano en el aprendizaje
10. Relación distorsionada con la ética	10. Civildad en el campus
11. Sobrestimar la edad o no	11. Contraste generacional entre alumnos/profesorado.
12. Estilo de comunicación autocrático	12. Liderazgo
13. Inmediato / mediato	13. Requisitos y resultados de los estudios Inmediatismo
14. Barrera tecnológica	14. Tecnología: herramienta para el estudio
15. Barrera ecológica	15. El uso de los recursos naturales
16. Barrera com discapacitados	16. Discapacidades físicas o de otro tipo
17. Barrera Legal	17. Normas y derechos educativos
18. Bullying	18. Combatir el <i>bullying</i> , una prioridad
19. Barrera financiera	19. La educación, medio de ascender de clase social
20. Barrera del Idioma	20. Idioma: ¿barrera u oportunidad?

Fuente: Elaboración propia.

Considerando las Barreras Culturales a la Comunicación, es posible observar en la Tabla 1 que la relación no es bidireccional en todas ellas, pero sí en la mayoría. Tenemos la Barrera del Individualismo en la USP abordada en dos preguntas de la UAB (nº 1 y 3) y dos barreras en la USP (Sexismo y Sensualismo), condensadas

en una sola pregunta de UAB (nº 6). También se observa que la secuencia de cuestionamiento de las Barreras Culturales a la Comunicación no es estrictamente la misma en los cuestionarios de los dos campus. No obstante, existe correspondencia entre ellos (USP pregunta 1 / UAB pregunta 2), incluso en la misma situación descrita en el párrafo anterior (USP pregunta 2 / UAB preguntas 1 y 3; USP preguntas 5 y 6 / UAB pregunta 6. A continuación, se presenta la comparación entre los campus de las dos universidades (USP-UAB), considerando las facultades en las que se aplicaron los cuestionarios de investigación, conforme se muestra en la Tabla 1, enumerados según la primera columna, del BCC/USP. En Brasil, en la Barrera del Etnocentrismo, que en España corresponde a la pregunta 2, referente al origen de los estudiantes, el 78% de los encuestados en la USP no considera que los estudiantes de familias de origen europeo tengan mejor rendimiento académico que los de familias de otros países orígenes; cifra muy próxima a la obtenida en España (76,5%, para la misma pregunta). Entre los que respondieron la encuesta en Brasil, el 86% no sintió ningún tipo de malestar en relación con los estudiantes de otros barrios o municipios, mientras que en España la cifra resultante fue del 98,2%.

En esta investigación en los campus de la UAB y la USP no se percibió la Barrera del Etnocentrismo y los datos de la UAB parecen indicar una mayor apertura hacia personas de otros lugares, al contrario de lo que se suele escuchar sobre el eurocentrismo. En la investigación de la USP, la segunda pregunta, referente a la Barrera Individualismo/Colectivismo, corresponde a lo que la UAB investigó en las preguntas 1 y 3. En la pregunta 1, sobre cómo cada persona definía la alteridad. Entre los estudiantes de la USP, hay una tendencia ligeramente superior al Individualismo, 62%, frente al Colectivismo, 58%. Entre los estudiantes de la UAB, el 23% desconocía el término «alteridad» y el 12,6% daba una definición errónea. Sin embargo, el 64,4% definió correctamente el concepto.

La Barrera del Individualismo se percibe en la USP, aunque hay un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo, con una mayor tendencia al individualismo, mientras que los porcentajes de las respuestas de la UAB sugieren que hay más apertura al colectivismo, a través de la comprensión del término y del concepto de «alteridad», pero no hay claridad al respecto. Todavía refiriéndonos a la Barrera Individualismo/Colectivismo, que también corresponde a la pregunta 3 de la UAB, sobre la importancia del trabajo en grupo en España, tenemos en la UAB un 83,7% que lo considera una importante herramienta de evaluación, mientras que, en la USP, la preferencia por el colectivismo en estos trabajos es del 58%. En la Universidad de São Paulo hay una preferencia algo mayor por la individualidad, un 62% por la solicitud de trabajos académicos, mientras que en la Universidad de Barcelona un 51,6% habla de fomentar los trabajos individuales. Aunque se reconoce la importancia del trabajo en grupo, encontramos la Barrera del Individualismo en ambos campus, y en la UAB hay una mayor tendencia al Colectivismo

en relación con la USP. La mayor tendencia al individualismo en la USP, respecto a la UAB, ya se ilustra en la pregunta anterior de esta comparación. En cuanto a la Barrera Jerárquica, correspondiente a la relación profesor-alumno entre los estudiantes de la universidad española, el 56,1% de los estudiantes consultados en la UAB considera que debe existir una distancia entre profesor y alumno. En la USP, solo el 16% también cree que debe haber distanciamiento, el 52% piensa que solo a veces y el 26% cree que no debe haber distanciamiento entre profesor y alumno. En la UAB, el 77,8 % no se siente incómodo si los profesores, superiores o estudiantes no guardan esa distancia, mientras que, en la USP, el 52 % de los estudiantes consultados tampoco siente ningún malestar y el 32 % solo a veces.

En la UAB se presenta la Barrera Jerárquica, que en la USP no se percibe. Curiosamente, en contraste con esto, en la UAB no hay malestar cuando no se produce la distancia profesor-alumno, que también se percibe en la USP. En cuanto a la Barrera de Control de Incertidumbre en el campus brasileño, correspondiente a la planificación y ejecución del trabajo para el campus español, el 94,6% de los estudiantes consultados en el campus español dan importancia a la planificación de tareas y el 70,6% le dan mucha importancia. De los estudiantes consultados en Brasil, el 96% otorga gran importancia a la planificación. Además, en la UAB, el 55,7 % suele percibir y afrontar los imprevistos que aparecen como algo «bastante» negativo en su desempeño laboral, mientras que, en la USP, el 44 % no ve mayores problemas en la existencia de imprevistos. En los campus de las dos universidades se aprecia en alto grado la Barrera de Control de la Incertidumbre, y los imprevistos se perciben con mayor tranquilidad en la USP, lo que puede sugerir una mayor flexibilidad que en la UAB.

Respecto a la Barrera del Sexismo, que equivale a la pregunta sobre el rendimiento según el género, en el Campus de la UAB, el 83,3% responde que no ve ninguna diferencia en el rendimiento de aprendizaje de niños y niñas o personas de diferente género, mientras que, en el campus de la USP, el 80% respondió que tampoco ve diferencia. Entre los estudiantes consultados en España, el 85,1% no considera que el género o género del docente marque una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que, entre los estudiantes consultados en Brasil, el 76% también considera que el género o género del docente no interfiere en el proceso de aprendizaje. No se identificó ninguna barrera contra el sexismo en los campus encuestados.

Considerando la Barrera del Sensualismo, equivalente en el campus español al cuestionamiento sobre la influencia de la belleza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tenemos en la USP un 54% de los estudiantes que respondieron que no creen en la influencia de la apariencia atractiva en el aprendizaje, el 28% solo a veces y el 8% cree que hay interferencia. En la UAB, el 31,2% de los encuestados cree que un profesor o alumno atractivo interfiere en el aprendizaje y el 8,1% responde que influye mucho en el aprendizaje. En la UAB, el 71,9% de los estudiantes implicados no cree que exista ningún tipo de trato diferenciado en el

espacio académico cuando se cataloga a un estudiante como una persona guapa. En el plantel brasileño, el 40% tampoco cree en el trato diferenciado por eso, el 32% entiende que a veces puede pasar y el 22% cree que hay algún tipo de trato diferenciado para quien es visto como una persona bonita. En los dos campus considerados, no se identifica Barrera del Sensualismo, aunque en la USP puede haber una tendencia mayor.

Hablando de la Barrera Religiosa, equivalente a cuestionar sobre religiones en la Universidad Autónoma de Barcelona, el 33,9% de los estudiantes participantes dice que se permite tratar «en gran medida» temas religiosos, mientras que en la Universidad de São Paulo el 72% de los participantes no esperan que haya manifestaciones religiosas en el aula. En la UAB, el 42,1% considera no conocer otras religiones; frente al 8% de la USP, donde el 72% afirma conocer otras religiones. En la USP hay mucha información sobre religiones, aunque no esperan manifestaciones religiosas en clase. Esta información parece contradictoria y genera dudas, sugiriendo la existencia de la Barrera Religiosa en la USP, que también está implícita en los datos de la UAB.

En cuanto a la Barrera de Internalidad/Externalidad, equivalente en la encuesta española al reconocimiento de los propios errores y aciertos, el 20% de los universitarios brasileños que participaron en la encuesta no atribuyen a los demás la causa de sus fracasos y el 36% sí lo hicieron. solo a veces, mientras que el 76% de los estudiantes del campus español no atribuye la causa de sus errores a terceros, como la coordinación, la familia o la política. En la USP, el 54% de los encuestados se atribuye a sí mismo su éxito académico, mientras que, en la UAB, el 70,1% se atribuye a sí mismo las causas de su buen desempeño en el aula. En ambos planteles encontramos la prevalencia de la Barrera de Internalidad.

Considerando la Barrera Urbano/Rural, equivalente a la influencia del entorno urbano en el aprendizaje, entre los académicos consultados en la UAB, el 81% considera que el entorno urbano de los estudiantes aporta beneficios para el aprendizaje, mientras que solo el 20% de los académicos consultados en la UAB y la USP están de acuerdo con esto. De ellos, el 30% entiende que este elemento contextual a veces puede traer algún beneficio y el 40% piensa que el medio urbano no trae ventajas para el aprendizaje. Entre los estudiantes de España, el 67,9% considera que el origen urbano influye positivamente en la formación profesional y en la USP, el 31% de los estudiantes encuestados piensa que sólo a veces. En la UAB, el 7,2% de los estudiantes consultados cree que el origen urbano influye positivamente en un grado «muy alto», frente al 26% de los estudiantes de Brasil que cree que el origen urbano influye muy positivamente. En la UAB, la Barrera de Origen Urbana se revela en alto grado. La pregunta sobre la Barrera de Relación Distorsionada con la Ética, entendida como civismo en el campus español, reveló que el 78% de los académicos consultados en la USP tienden a cumplir con las normas de la universidad, incluso cuando personalmente no están de acuerdo con

ellas; mientras que el 92,8% de los académicos consultados en la UAB también lo hacen. Entre los estudiantes brasileños, el 90 % es generalmente tan respetuoso con las normas administrativas y los plazos como les pide a sus colegas que lo sean. En España, el 97,7 % de los estudiantes consultados también responden de este modo. En los dos planteles consultados existe un alto grado de respeto a la ética y al cumplimiento de las normas.

La Barrera de la Edad, que corresponde al contraste generacional entre alumnos y profesores de la encuesta española, muestra que, en la UAB, el 76,9% de los encuestados cree que la edad es un elemento que facilita la relación con sus compañeros y profesores. En la USP, solo el 46% de los participantes lo entienden así, frente al 54% que no percibe la edad como un elemento facilitador de las relaciones. Entre los estudiantes españoles, el 67% reconoce que, a veces, siente que existe un contraste generacional entre ellos y sus profesores. En el caso de Brasil, la cifra es de un 56%. En los dos campus investigados se encuentra la Barrera de la Edad.

Investigando la Barrera Comunicación/Estilo de Liderazgo, que corresponde al liderazgo en el campus español, el 77,4% de los estudiantes consultados en la UAB declararon no liderar las decisiones de su grupo de amigos, al 30% en el campus brasileño, con 46% declarando que lideran solo a veces. En la USP, el 48% cree que la toma de decisiones debe ser casi siempre realizada por el profesor, pero con alguna consulta con los estudiantes. Por su parte, en la UAB, el 62,9% también está de acuerdo. Es posible suponer que en la UAB son más liberales en cuanto a la dirección del grupo de amigos que en la USP, lo que sugiere un mayor control. En ambos campus, se espera la toma de decisiones de los profesores, siempre que haya consulta con los estudiantes, y en este aspecto predomina el porcentaje de la UAB, lo que sugiere un mayor control en la toma de decisiones que en la USP.

Respecto a la Barrera Inmediata/Mediata, equivalente a requisitos y resultados de los estudios en la UAB, el 84,2% de los académicos del campus español se siente presionado, a diario, por la necesidad de hacer un seguimiento y cumplir con las exigencias de sus estudios; entre los estudiantes de la USP, el 26% se siente así solo a veces y el 34% no se siente presionado. En la USP, el 36% se siente presionado en un «grado alto», mientras que, en la UAB, el porcentaje se sitúa en un 27,1%. Además, en el campus español, el 71,9% de los participantes cree en los resultados de su trabajo, aunque no los vea hasta el final del curso académico, mientras que en el campus brasileño es del 82%. En la UAB hay una barrera a la inmediatez, aunque existe la idea de que las cosas tardan en dar resultados.

En cuanto a la Barrera Tecnológica, un 99,1% de los encuestados de la UAB consideran la tecnología como herramienta de estudio y reconocen usarla en su trabajo como estudiante. De ellos, un 41,6% las utiliza en un grado «muy alto»; mientras que el 35% de los encuestados en el campus brasileño declara que la tecnología

es ampliamente utilizada. Entre los encuestados del campus español, el 82,8% no considera que el uso de esta tecnología interfiera en las clases y entre los entrevistados del campus brasileño, el 35% dice que no interfiere; un 35% apunta que se usa mucho; y el 30% considera que se usa sin mucha seguridad. No se identifica Barrera Tecnológica en los planteles encuestados. Considerando la Barrera Ecológica, equivalente al uso de los recursos naturales, el 64% de los estudiantes consultados en la USP cree que hace un uso responsable de los recursos naturales en el campus universitario, mientras que el 92,3% de los estudiantes consultados en la UAB opina lo mismo. Además, el 64% del campus brasileño, trabaja o interviene en el aula o fuera de ella, para concienciar a sus compañeros y profesores sobre el uso responsable de los recursos naturales, mientras que, en el campus español, el 36,7% de los alumnos participantes también dicen hacerlo.

No se identifica la existencia de una Barrera Ecológica, aunque en la UAB los estudiantes se perciben más responsables en sus acciones y menos supervisores, mientras que en la USP los supervisores son más que responsables en su comportamiento. Respecto a la Barrera de la Discapacidad Física, investigada en el campus español como discapacidad física o de otro tipo, el 97,3% de los sujetos consultados en la UAB no siente ningún impacto negativo al compartir sus clases con alumnos o profesores con discapacidad física o diversidad funcional. Por su parte, el 86% de los académicos brasileños tampoco ven negativa esta convivencia. En la UAB, el 97,3% no desaprueba el trabajo de los profesionales o estudiantes con discapacidad física o de otro tipo que trabajan en sus universidades. En la USP, el 94% de los encuestados tampoco desaprueba el trabajo de las personas con discapacidad en la universidad. En este sentido, el estudio indica que en ambos planteles no existe Barrera de Discapacidad Física.

Respecto a la Barrera Legal, investigada entre los españoles como normas y derechos de la educación, el 85,5% del alumnado consultado en el campus español siente la necesidad de una mayor regulación legal de los derechos y deberes de los estudiantes, frente a un porcentaje del 30%. En Brasil, el 34% de ellos no vio la necesidad de una mayor regulación. En la UAB, el 82,4% de los encuestados reconoce que la actual legislación española en materia de educación es burocrática y dificulta la enseñanza y el trabajo de alumnos y profesores. En la USP, solo el 28% de los encuestados está de acuerdo con eso. El 40% lo percibe de este modo algunas veces y el 26% no está de acuerdo. Por ello, es posible apuntar que en la UAB se manifiesta la Barrera Legal, que no está identificada en la USP.

Respecto a la lucha contra el *bullying* como prioridad, al igual que en la Barrera del *Bullying*, el 99,5% del alumnado consultado en los campus españoles cree que el profesorado debería invertir en la prevención del *bullying* y el 71,9% cree que es necesario hacerlo En un grado «muy alto», y entre los estudiantes del campus brasileño consultados, el 82% está de acuerdo con las acciones de los profesores en la lucha contra el *bullying*. Debido a la preocupación expresada en los dos

planteles encuestados, se entiende que la Barrera del *Bullying* está presente en ambos, sin embargo, parece haber conciencia de su existencia y la necesidad de abordarla y enfrentarla.

La Barrera Financiera, investigada en la UAB como educación como medio de ascenso de clase social, encontramos que el 78,3% de los consultados en el campus español considera que el nivel económico de la familia de los estudiantes es determinante para su aprendizaje, mientras que sólo un 56% lo cree así en Brasil. En el campus brasileño, el 82% de los encuestados cree que a través de la educación es posible que los estudiantes asciendan de clase social. Respecto a este punto, el 90% de los encuestados en el campus español opinan lo mismo. La Barrera Financiera está presente en los dos campus participantes, aunque con porcentajes ligeramente superiores en la UAB frente a la USP. Respecto a la Barrera del Idioma, correspondiente entre los españoles a la pregunta sobre si el idioma es una barrera o una oportunidad, el 92,3% de los sujetos consultados en la UAB considera que el alumno que no domina completamente la lengua hablada en el espacio de enseñanza puede tener su rendimiento limitado. En Brasil, el 68% están de acuerdo. En cuanto al acento, sin embargo, el 81,4% de los consultados en el campus español no cree que los estudiantes o profesores con diferentes acentos puedan tener un rendimiento limitado. El 78% de los brasileños consultados tampoco lo creen. Ambos campus tienen la Barrera del Idioma, con porcentajes más altos en la UAB que en la USP.

La Tabla 2 muestra los BCC que destacaron, comparativamente, en cada una de las universidades. En este sentido, es posible identificar ocho BCC comunes, a saber: Individualismo, Control de Incertidumbre, Religiocentrismo, Internalidad, Edad, *Bullying*, Financiera y Lenguaje. Estas fueron también las ocho BCC encontradas en el campus de la USP. Además, sólo en la UAB se presentaron los BCC de Distancia Jerárquica, Urbano/Rural, Liderazgo e Inmediatez. De este modo, encontramos ocho BCC en la USP y doce en la UAB, lo que permite entender que la UAB tiene cuatro barreras más que la USP que superar.

Tabla 2. Comparación de los BCC Identificados en la Investigación

USP	UAB	SE DESTACAN
Individualismo	Individualismo	-----
Control de Incertidumbre	Control de Incertidumbre	Control de Incertidumbre (USP/UAB)
Religiocentrismo	Religiocentrismo	Religiocentrismo (+UAB/USP)
Internalidad	Internalidad	Internalidad (USP/UAB)
Edad	Edad	Edad (USP/UAB)
Bullying	<i>Bullying</i>	<i>Bullying</i> (USP/UAB)
Financiera	Financiera	Financiera (USP/UAB)
Idioma	Idioma	Idioma (USP/UAB)
-----	Distancia Jerárquica	-----
-----	Urbano/Rural	Urbano/Rural (UAB)
-----	Liderazgo	-----
-----	Inmediatez	Inmediatez (UAB)

Fuente: Elaboración propia.

Entre todas las BCC encontradas, las que más se destacan, como se muestra en la Tabla 2, considerando el mayor porcentaje (observable en la descripción de la Tabla 1), son: Individualismo (USP/UAB), Control de Incertidumbre (USP/UAB), Origen Urbano (UAB), Religiosa (+UAB/USP), Interioridad (USP/UAB), Origen Urbano (UAB), Edad (USP/UAB), Inmediatez (UAB), *Bullying* (USP/UAB), Económica (USP / UAB), Idioma (USP/UAB).

4. Conclusiones

Entre las 20 Barreras Culturales a la Comunicación investigadas en algunas facultades de los campus de la USP y la UAB, encontramos ocho BCC comunes, a saber: Individualismo, Control de la Incertidumbre, Religiosocentrismo, Internalidad, Edad, *Bullying*, Financiera y Lenguaje. Estos fueron también los ocho BCC encontrados en el Campus de la USP. Además de estos, los cuatro BCC se presentaron solo en la UAB: Distancia Jerárquica, Urbano/Rural, Liderazgo e Inmediatez (como se muestra en la Tabla 1). Así, encontramos ocho BCC en la muestra de la USP y 12 en la muestra de la UAB a superar, para facilitar un posible proceso de convertirse en Ciudades Universitarias MIL. Considerando todas las Barreras, en Brasil en las facultades de la USP y en España en las facultades de la UAB, podemos decir

que las que más se destacan, por sus altos indicadores, son: Individualismo (USP/ UAB), Control de Incertidumbres (USP/ UAB), Origen Urbana (UAB), Religiosa (+UAB/USP), Interioridad (USP/UAB), Edad (USP/UAB), Inmediatez (UAB), *Bullying* (USP/UAB), Económica (USP/UAB), Idioma (USP/UAB) (según tabla 2).

En los dos campus investigados no se detectaron las Barreras de Sexismo y Sensualismo, Tecnológica, Ecológica y Discapacidad Física. Además, en ambos planteles consultados se percibe un alto grado de respeto por la ética y el cumplimiento de las normas. En este sentido, sería de interés que la encuesta de la UAB incluyera, paralelamente a la encuesta de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación, la encuesta de Indicadores de Creatividad, tal y como suele ser la metodología de las 20 Barreras Culturales a la Comunicación y las 5 Dimensiones de la Creatividad. De este modo, al mismo tiempo, sería posible visibilizar las BCC junto a los aspectos creativos del grupo para enfrentarlos, lo que puede ser un buen elemento de motivación y autoconocimiento.

El estudio permite igualmente concluir que una Ciudad Universitaria MIL no podrá desarrollarse al máximo de sus posibilidades si prevalece el Individualismo en un contexto que precisamente exige el componente asociativo y promueve la integración. Los elementos de discriminación o diferenciación de trato a personas de distinto origen, religión, edad y condiciones económicas [Origen Urbano (UAB), Idioma (USP/UAB), Religiosa (+UAB/USP), Edad (USP/UAB), Económica (USP) / UAB), *Bullying* (USP/UAB)] son conceptos que provocarán fricciones, al tiempo que impedirán el desarrollo y el enriquecimiento cultural, contrario a los objetivos de los espacios universitarios. La promoción del conocimiento y el desarrollo se verían igualmente afectadas. Respecto al margen de cambio y las expectativas de mejora, el estudio ha de advertir que se requiere un tiempo para que las cosas sucedan, se manifiesten y se resuelvan. Por ello, no es recomendable que prevalezca una postura fundamentada en la inmediatez o el control. Resulta más valiosa y oportuna una actitud tolerante y observadora para que los proyectos puedan ser realizados [Inmediatez (UAB), Control de Incertidumbres (USP/UAB)]. También es importante realizar una adecuada lectura de situaciones y contextos, así como una retroalimentación personal, para comprender si las medidas a tomar se refieren al entorno o a aspectos personales [Internalidad (USP/UAB)].

Además del conocimiento de la BCC, es importante que el concepto de MIL y Ciudades MIL pueda ser difundido entre las comunidades académicas y universitarias, para que las ganancias de la interacción social y virtual puedan ser mayores y sustentadas en la ética, la equidad y el respeto. Mucho más allá de la preocupación por la realidad de cada campus individualmente, se sitúa el tema de la internacionalización de las universidades, la circulación de estudiantes entre diferentes entornos universitarios, en su propio estado, país y/o en otros, como ya ocurre en la Unión Europea en el caso del Proyecto Erasmus, abierto a miembros de todo

el mundo; en São Paulo, en FACENS o con la Asociación Internacional de Universidades (AIU), vinculada a la UNESCO, como ya se mencionó en este artículo. La flexibilidad y la aceptación de las diferencias culturales, de la diversidad en todas sus formas, son fundamentales para poder pensar e implementar proyectos tan atrevidos, prometedores y que abran canales de circulación reales y virtuales alrededor del mundo. Unido a esto, emerge la necesidad de vivir y sobrevivir a las avalanchas informativas o infodemias. Las BCC demandan de la adopción de responsabilidades como ciudadanos conscientes, promotores del desarrollo y del cambio, en la búsqueda del conocimiento, la equidad, la justicia social y una vida mejor y con calidad para todos, en una convivencia de diversidades, con infinitas posibilidades de comunicación y avances. Finalmente, el estudio incide en la importancia de promover investigaciones interuniversitarias sobre este tipo de desafíos. Este ámbito temático abre un rico campo de trabajo tanto a nivel de investigación aplicada como de proyectos conjuntos. A ello se une la importancia de reflexionar sobre la necesidad de incorporar en el diseño curricular aspectos vinculados a la MIL o AMI desde un planteamiento holístico y transversal.

Referencias

- Aguaded, Ignacio; Jaramillo-Dent, Daniela y Delgado-Ponce, Águeda (coords.) (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Barcelona: Octaedro.
- Aguaded, J. Ignacio (2012a). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. En: *Comunicar*, n° 38. Huelva: Grupo Comunicar, 7-8. DOI: 10.3916/C38-2012-01-01
- Aguaded, J. Ignacio (2012b). El reto de la competencia mediática de la ciudadanía. En: *Icono 14. Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, Vol. 10, n°3. Madrid: Asociación Icono 14, 8-22. DOI: 10.7195/ri14.v10i3.523.
- ALA (1989). Presidential Committee of Informational Literacy: Final Report, Information Literacy and K-12. American Association of School Librarians, American Library Association. Consultado el 12 de enero de 2023 en <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Álvarez-Flores, Erika; Núñez-Gómez, Patricia y Rodríguez Crespo, Carlos (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, n° 72. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 540-559. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1178>
- Aufferheide, Patricia (1993). *Media Literacy - A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown: Aspen, MD.

- Ball, Stephen. J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. En: *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 1, n°2. Campinas: Unicamp, 99-1116.
- Baumgartner, Wendel Henrique (2015). Cidades Universitárias, Cidades Médias, Cidades Pequenas: Análises Sobre o Processo de Instalação de Novos Campi Universitários. En: *Espaço Aberto*, 5(1), 73-93.
- Bawden, David (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. En: *Journal of Documentation*, 57(2), 218 – 259. DOI: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Bereday, George F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Carvalho, Elma y Gonzalves Julia (2013). Reflexões sobre a importância dos estudos de educação Comparada na atualidade. En: *Revista HISTEDBR On-line*, n°52. , 416-435.
- Cassiolato, Jose Eduardo (1999). Economia do Conhecimento e as Novas Políticas Industriais e Tecnológicas. En: Lastres, Helena y Albagli, Sarita (Org.). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Río de Janeiro: Campus.
- Chibás Ortiz, Felipe (2017). Barreiras culturais à comunicação e criatividade: perspectiva vygotskyana / bioniana e da alfabetização midiática. Um estudo de caso com professores do Ensino Fundamental. En: *Revista Acadêmica Drummond - READ*, Vol. 8, n°10, 154-180.
- Claval, Paul (1998). Politics and the university. En: Wüsten, Herman van der (Ed.). *The urban university and its identity. Roots, locations, roles*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Cvetkovic, Biljana Novkovic; Stosic, Lazar y Belousova, Alla (2018). Medijska I Informacijska Pismenost - osnova za primjenu digitalnih tehnologija u nastavi iz diskursa obrazovnih [Media and Information Literacy - the basis for applying digital technologies in teaching from the discourse of educational needs of teachers]. En: *Croatian Journal of Education*, Vol. 20, n°4. Zagreb: Universidad de Zagreb, 1089-1114. DOI: <https://doi.org/10.15516/cje.v20i4.3001>
- Ferrés Prats, Joan y Masanet, Maria-Jose (eds.) (2015). *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, Joan (2020). Grandes carencias de la educación mediática. En: *Temas de Comunicación*, n. 41, julio-diciembre 2020, 8-18.
- García Jiménez, Antonio, Victoria Tur-Viñes, y Yolanda Pastor Ruiz (2018). Consumo Mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, Contenidos Audiovisuales y Medición de Audiencias. En: *Revista Icono 14*, Vol. 16, n°1. Madrid: Asociación Icono 14, 22-46. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v16i1.1101>.

Kosztyan, Zsolt; Fehérvölgyi, Beáta; Csizmadia, Tibor (2021). Investigating collaborative and mobility networks: reflections on the core missions of universities. En: *Scientometrics*, n° 126. Budapest: Hungría, 3551–3564. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03865-7>

Lima, Afonso y Licino, Almerindo Jamela (2022). *Reformas da Educação Pública-Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Oporto: Edições Afrontamento.

Marzal-Felici, Javier y Casero-Ripollés, Andreu (2022). Editorial. El desarrollo de nuevas narrativas y formatos en el campo de la comunicación. En: *AdComunica*, n° 24. Castellón: Universitat Jaume I, 11-16. DOI: <https://doi.org/10.6035/adcomunica.6753>

Matthes, Joachim (1992). The Operation Called ‘Vergleichen’. En: *Soziale Welt, Göttingen*, n° 8, 75-99.

Mitsuru, Yanaze y Chibás Ortiz, Felipe (2020). *Das cidades inteligentes às cidades MIL: métricas inspiradas no olhar UNESCO*. Sao Paulo: ECA-USP.

Penteado, José Roberto (1980). *A técnica da comunicação humana*. Sao Paulo: Pioneira.

Pérez Tornero, José Manuel (2020). *La gran mediatización I. El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC.

Pérez Tornero, José Manuel y Tejedor, Santiago (2016). *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnológica*. Barcelona: Editorial UOC.

Romano, R. (2020). As Cidades Universitárias como Cidades MIL: Estudo de Caso do Centro Universitário FACENS. En: Yanaze, Mi y Chibás Ortiz, Felipe. *Das cidades inteligentes MIL. Métricas inspiradas no olhar UNESCO*. Sao Paulo: Universidade de São Paulo.

Romero-Rodríguez, L.; Tejedor, Santiago y Castillo, Barbara (2021b). From the immediacy of the cybermedia to the need for slow journalism: Experiences from Ibero-America. En: *Journalism Practice*, Vol. 16, n°8, Londres: Taylor & Francis, 1578-1596. DOI:<https://doi.org/10.1080/17512786.2020.1870530>

Romero-Rodríguez, Luis Miguel; Tejedor, Santiago y Pabón Montealegre, María Victoria (2021a). Actitudes populistas y percepciones de la opinión pública y los medios de comunicación: Estudio correlacional comparado entre España y Colombia. En: *Revista Latina De Comunicación Social*, n° 79. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social, 43-66. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1507>

Silva, Fabiany de Cassia Tavares (2016). Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. EN: *Rev. Bras. Educ.*, Vol. 21, n° 64. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>

Tejedor Calvo, Santiago; Cervi, Laura; Robledo-Dioses, Kelly y Pulido Rodríguez, Cristina (2022). Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. En: *Aula Abierta*, Vol. 51, n°2. Oviedo: Universidad de Oviedo, 121-128. DOI: <https://doi.org/10.17811/ri-fie.51.2.2022.121-128>

Tejedor, Santiago; Cervi, Laura; Tusa, Fernanda; Parola, Alberto (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. En: *Revista Sociedade e Estado*, Vol. 36, n°3. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030004>

Tur-Viñes V., Núñez-Gómez P. y Martínez-Pastor E. (2019). YouTube, menores y cultura colaborativa. Revisión bibliográfica de la investigación académica. En: *Historia y Comunicación Social*, Vol. 24, n°1. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 331-351. DOI: <https://doi.org/10.5209/hics.64498>

UNESCO (2018). MIL Cities - Global Media and Information Literacy Week. 2018. Consultado el 12 de enero de 2023 en <https://en.unesco.org/globalmilweek2018/milcity>

Webber, Sheila; Johnston, Bill (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. En: *Journal of Information Science*, Vol. 26, n°6. Londres: SAGE, 381-397.

Weller, Wivian (2017). Compreendendo a Operação Denominada Comparação. Seção temática: métodos de educação comparada. En: *Educ. Real.*, Vol. 42, n°3. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665106>

Wüsten, Herman van der (Ed.) (1998). *The urban university and its identity. Roots, locations, roles*. Nueva York: Springer.