



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal

E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

PREPRINT

Recibido: 2017-12-03
Revisado: 2018-01-28
Aceptado: 2018-03-14



Código RECYT: 62098
Preprint: 2018-05-15
Publicación Final: 2018-07-01

DOI: <https://doi.org/10.3916/C56-2018-08>

Espías y seguridad: Evaluación del impacto de vídeos animados sobre los servicios de inteligencia en escolares

Spies and security: Assessing the impact of animated videos on intelligence services in school children

Dr. Antonio M. Díaz-Fernández

Profesor Titular del Departamento de Derecho Internacional Público, Penal y Procesal de la Universidad de Cádiz (España) (antonio.diazfernandez@uca.es)
(<https://orcid.org/0000-0002-2376-0374>)

Cristina del-Real-Castrillo

Investigadora Predoctoral del Departamento de Derecho Internacional Público, Penal y Procesal de la Universidad de Cádiz (España) (cristina.delreal@uca.es)
(<https://orcid.org/0000-0003-3069-4974>)

Resumen

Dar a conocer a los escolares las organizaciones de seguridad es un medio para reducir la inseguridad generada por la difusión de los atentados terroristas en los medios de comunicación y redes sociales. Mientras que hay una mayor tradición en proyectos para educar a los escolares sobre la policía y los militares, no se han encontrado proyectos análogos sobre los servicios de inteligencia. Con el objetivo de suplir esta carencia, los autores diseñaron y produjeron dos vídeos animados educativos destinados a escolares españoles sobre el servicio de inteligencia español, el Centro Nacional de Inteligencia (CNI). Este artículo mide cuál es el impacto de los vídeos en el conocimiento, los estereotipos y las actitudes de los escolares hacia el CNI. Para ello, se aplicaron dos cuestionarios a 1.092 escolares de 8 a 16 años, antes y después de la visualización de los vídeos. Los resultados previos a la visualización mostraron un conocimiento nulo, alto grado de estereotipos y actitudes moderadamente negativas hacia los servicios de inteligencia. Se comprobaron las respuestas mediante pruebas T para muestras relacionadas, a partir de las cuales se obtuvo que los vídeos modificaban el conocimiento, los estereotipos y las actitudes hacia el CNI. Específicamente, tras la visualización mejoró el conocimiento de los escolares, disminuyó el grado de estereotipos y aumentaron las actitudes positivas.

Abstract

Making the work of security organizations known to school children is a means of mitigating feelings of insecurity provoked by the diffusion of information on terrorist attacks in communications media and through social media. Whilst there is a longer tradition of projects to educate school children on the police and the armed forces, no comparable projects have been found on the intelligence services. With the objective of filling this gap, the authors designed and produced two animated educational videos for Spanish school children on the Spanish intelligence service: The National Intelligence Center (CNI). In this paper, the impact of the videos is measured in relation to the knowledge, the stereotypes, and the attitudes of school children towards the CNI. To do so, two questionnaires were administered to 1,092 school children aged 8 and 12, before and after viewing the videos. The results of the questionnaire prior to screening the videos showed that the school



children held no knowledge of the intelligence services, and expressed highly developed stereotypes, and moderately negative attitudes towards them. Student-t tests for related samples were used to confirm the responses, on the basis of which it was found that the videos modified both knowledge and stereotyping, as well as attitudes towards the CNI. Specifically, following the screenings the knowledge of the school children improved, stereotyping diminished, and positive attitudes increased.

Palabras clave / Keywords

Actitudes, escuela, España, estereotipos, infancia, seguridad, servicio de inteligencia, vídeo.
Attitudes, school, Spain, stereotypes, childhood, security, intelligence service, video.

1. Introducción

Todos aquellos niños, niñas y adolescentes con quienes hablemos habrán nacido tras los atentados de 2001 contra los Estados Unidos. Esto supone que desde que tienen uso de razón, el terrorismo ataca sus ciudades. Si en la década de los años treinta del pasado siglo, los menores temían a las bestias salvajes y a los truenos, en la actualidad, tras haber temido a una guerra nuclear, lo que les aterra son los tsunamis, los huracanes y los atentados terroristas (Garbarino, Governale, Henry, & Nesi, 2015). En este caso, el docente debe ser capaz de explicar el significado de esta amenaza y, en este caso, la existencia de una organización dentro del Estado cuya función es combatirla y, como establece Jaramillo (2005), elegir entre los diferentes instrumentos existentes para sus necesidades educacionales.

Al importante papel que se conocía de la información verbal y del aprendizaje vicario en la adquisición del miedo y en la ansiedad en los jóvenes (Field & Lawson, 2003; Field & Schorah, 2007) se le ha unido la televisión en el desarrollo de la percepción de vulnerabilidad personal de los niños (Romer, Jamieson, & Aday, 2003). Aunque los niños y las niñas más pequeños están en general menos expuestos y afectados por las noticias que los de mayor edad y los adultos, noticias catastróficas como los atentados del Nueva York, Madrid, Londres, París o Barcelona pueden tener un intenso impacto en todas las edades. Un estudio realizado entre los escolares de la ciudad de Nueva York (Hoven & al., 2002) afloró un amplio abanico de problemas de salud mental, que incluían agorafobia (15%), ansiedad por la separación (12%) y desorden por estrés postraumático (11%) como resultados de los atentados. Los escolares que reportaron una mayor exposición a las noticias mostraron mayores ratios de Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) que aquellos menores con menor exposición a la televisión. El impacto del terrorismo en los niños y las niñas a través de su exposición a los medios de comunicación y las redes sociales ha sido constatado por los trece estudios que al respecto recopila Pfefferbaum, Phebe y Rose (2018).

Los menores aprenden mediante la observación y la imitación. El papel, por esta razón, de los intermediarios como los progenitores o la escuela respecto a qué mensaje y cómo les llega es fundamental (Comer & Kendall, 2007; Punch, 2002). Por tanto, padres y madres no hacen más que reproducir los estereotipos asociados a las películas de James Bond y las novelas de John Le Carré a los cuales los menores ya están sujetos a través de los medios y, la escuela, es un terreno donde los espías¹ no existen (Quintelier, 2015). Pero mientras los vacíos de información son fáciles de definir, es más complejo afrontar los estereotipos; esto es, ese conjunto de creencias -positivas o negativas- que comparten un mismo grupo de personas, esquemas cognitivos que influyen en cómo una persona procesa la información social que recibe (McGarty, Yzerbyt, & Spears, 2002). Esta visión encaja con el planteamiento de van-Deth y otros (2011), cuyo trabajo de campo estaba dirigido a obtener información que distinguía entre «Political Awareness» (conocer las instituciones) y «Functional Knowledge» (qué hacen estas) y que se empleará en esta investigación.

El objetivo central del sistema educativo es transmitir desde edades tempranas unos valores comunes como los derechos humanos y las libertades que caracterizan a las sociedades democráticas (Starkey, 2012). Como conocemos por los estudios de Gardner (1991) sobre la percepción de los



menores sobre la policía, para ellos el mundo de la seguridad se representa como una lucha entre los buenos y los malos. Si seguimos a DiSessa (1982: 465) que sostenía que las opiniones adecuadas sobre la policía necesitaban ser establecidas durante los primeros años de la infancia, esto nos lleva a tener que transmitir a los nuevos ciudadanos la existencia de instituciones en la democracia cuyo trabajo es evitar estos atentados y buscar a los culpables: los servicios de inteligencia.

La continua presencia de las agencias secretas en las noticias de televisión luchando contra el terrorismo en el corazón de la ciudad, alertas terroristas, simulacros de evacuación, vigilancias telefónicas... no hacen nada para mejorar la situación. Los estudios de Klein y otros (2009), DeVoe y otros (2011) y Carpenter y otros (2012), sobre la reacción de los menores tras atentados terroristas, muestran cómo aquellos que fueron informados por sus cuidadores mostraron una menor ansiedad. Por tanto, si queremos que los menores participen de forma democrática y sin miedo es importante trabajar con ellos en estas fases iniciales de su vida ya que, como ha demostrado Sapiro (2004), este período de su vida es esencial para el desarrollo de las orientaciones ciudadanas y su compromiso.

Las diferencias entre los ciudadanos mejor y peor informados pueden ser dramáticas (Delli-Carpini & Keeter, 1996: 272), por tanto, transmitir a los ciudadanos más jóvenes una mejor y más completa imagen del servicio de inteligencia, cuando aún se encuentran conformando sus opiniones sobre el concepto de democracia y lo que este régimen político implica, tendrá dos consecuencias positivas. Por un lado, redundará en una mayor legitimidad y confianza de los ciudadanos y, por otro, supondrá un incremento de su capacidad de decisión y opinión acerca de las acciones llevadas a cabo por los servicios de inteligencia (Díez-Nicolás, 2012: 162). Nuestro proyecto bebe de esta lógica; esto es, contribuir a solventar los vacíos de información y los estereotipos existentes sobre los servicios de inteligencia mediante el desarrollo y testeo de un material pedagógico de manera que el impacto de los acontecimientos históricos -que es mayor cuando ocurren en las edades tempranas (Schumann & Scott, 1989)- pueda ser mitigado.

Desde los años sesenta se realizan estudios sobre cuál es la percepción que los niños y niñas tienen de la policía. Sin embargo, los autores desconocen estudios que traten el mismo tema respecto a los espías. La lógica detrás de esta falta de estudios está, en nuestra opinión, en que, a diferencia de la policía -y parcialmente también de los militares- los menores y adolescentes no se relacionan con los espías. Entre otras razones, no los ven, no interactúan con ellos, no hay familiares cercanos que se identifiquen como tal, no los identifican con símbolos y no hay instalaciones visibles y visitables para ellos. Por tanto, si bien podemos beber de la metodología de aquellos estudios, es inviable realizar comparaciones con el cómo los escolares perciben las diferentes instituciones de seguridad en un Estado democrático. No obstante de estas experiencias sí podemos extraer algunas reflexiones de interés para nuestro estudio.

Respecto a la metodología, sí encontramos estudios que miden el conocimiento y/u opinión en dos momentos entre los cuales se introduce algún estímulo a los escolares como es nuestra aportación. Por ejemplo, tras una actividad concreta (Hopkins, Hewstone, Hantzi, 1992) o tras interactuar con policías en una exhibición policial en el patio de recreo (Derbyshire, 1968). También encontramos estudios con escuelas donde hay policías permanentes en tareas de prevención y mediación, y otras sin su presencia (Hopkins & al., 1992) o bien, estudios realizados tras mostrarles a los escolares diferentes vídeos con fragmentos de películas y series de televisión policiales (Low & Durkin, 2001).

Respecto a algunas conclusiones obtenidas de estos estudios, no todas pueden considerarse generalizables. Para algunos autores, los menores no solo desconfían de la policía sino que desconocen o malinterpretan el papel de la policía en la sociedad (Brown & Benedict 2002; Hurst & Frank, 2000). La visión de los jóvenes es peor en muchos estudios que la que muestran niños y niñas (Loader, 1996; McAra & McVie, 2010) debido a que los jóvenes realizan un mayor uso del espacio público y se incrementa su relación y conflicto con la policía, incluyendo experiencias negativas con la policía ya que los jóvenes comienzan a socializar más con sus semejantes en espacios públicos fuera del control parental. En diversos estudios realizados en los Estados Unidos, se ha comprobado



que la confianza en la policía entre las minorías étnicas es considerablemente más baja que en comunidades blancas (Hurst & al., 2000; Flexon & al., 2009). Hay datos contradictorios respecto a la actitud hacia la policía por sexo, con algunos estudios que no han encontrado diferencias entre ambos (Hinds, 2007), mientras otros han encontrado que bien los hombres (Weitzer & Tuch, 1999) bien las mujeres (Flexon & al., 2009) tienen visiones más negativas.

Con el objetivo de suplir la carencia de materiales educativos destinados a escolares sobre los servicios de inteligencia, los autores conceptualizaron y diseñaron dos vídeos animados. El objetivo de este artículo es medir el impacto de la visualización de los vídeos en el conocimiento, los estereotipos y las actitudes de los escolares hacia el servicio de inteligencia español. Por tanto, la pregunta de investigación de este artículo es: ¿cómo modifica la visualización de los vídeos sobre el CNI el conocimiento, los estereotipos y las actitudes de los escolares hacia los servicios de inteligencia? La hipótesis es que la visualización de los vídeos animados aumenta el conocimiento hacia el CNI, reduce los estereotipos y favorece actitudes más positivas.

La investigación está diseñada según una metodología cuasi experimental y el diseño implica a solo un grupo con el que evaluar el cambio en las variables antes y después de haber visualizado el vídeo que correspondía a cada grupo. Este artículo expone en la sección 2 el proceso de diseño de los vídeos y la metodología del estudio. En la sección 3 se resumen los resultados obtenidos y, en la sección 4 se discuten los resultados y se proponen futuras líneas de investigación que utilicen los vídeos.

2. Material y métodos

2.1. Creación del vídeo animado

El objetivo de esta primera parte era elaborar dos vídeos animados para niños de 8 a 11 años y adolescentes de 12 a 16 años² a través de los cuales explicarles el papel que tiene un servicio de inteligencia –en concreto el CNI español– en una sociedad democrática³. Se consideraron diferentes formatos para su diseño: cómic, vídeo animado y cuento. Sin embargo, dirigir el proyecto a generaciones que encajan dentro de lo que Palfrey y Gasser (2008) bautizaron como «nativos digitales» nos llevó a optar por el vídeo frente al cómic y al cuento. En concreto, el formato vídeo se justificaba en que: 1) Permite combinar mensaje verbal, visual, textual, gráfico y musical, logrando así una mayor capacidad de transmisión del mensaje final; 2) La población a la que se dirige -niños y adolescentes- está socializada principalmente a través de canales audiovisuales, por lo que estarán más receptivos ante este tipo de material; 3) Puede ser reproducido a través de diferentes canales de difusión (televisión, Internet) y dispositivos (móviles, ordenadores, tabletas, etc.) permitiendo su uso aislado o dentro de los programas de educación para la ciudadanía.

Por investigaciones previas de los autores se conocía los mensajes que estos vídeos debían incluir para transmitir cuál es la función de un servicio de inteligencia en un Estado democrático (Díaz-Fernández, 2005, 2016). La relación final de mensajes que se incluyen en los vídeos se recoge en la Tabla 1. Para organizar internamente el guion se diferenció si estos mensajes eran: i) explícitos (se transmitirían con frases explícitas en la locución) o implícitos (se transmitirían mediante imágenes), o si bien eran ii) transversales (aparecerían a lo largo de todo el vídeo) o específicos (aparecerían en un momento concreto del vídeo).

Tabla 1. Relación de mensajes por orden de aparición y condición

Mensajes a transmitir	Condición
1) CNI son las siglas de Centro Nacional de Inteligencia	Explícita, específica
2) El CNI es un órgano de apoyo a las decisiones del Gobierno	Explícita, transversal
3) Hombres y mujeres trabajan en el CNI por igual	Implícita, transversal
4) Son de todas las edades	Implícita, transversal
5) Son agentes, no espías, y hay de dos tipos: analistas y operativos	Explícita, transversal
6) Los operativos obtienen información por distintas vías, y los analistas la analizan	Explícita, específica



7) El informe de inteligencia es el documento donde exponen sus conclusiones	Explícita, específica
8) Hacen un trabajo distinto a los policías, los militares y los detectives privados	Explícita, específica
9) No usan armas	Explícita, específica
10) Tienen familia e hijos, pero estos, a veces, no conocen su profesión	Explícita, específica
11) Tienen tres controles: político, judicial y parlamentario	Explícita, específica
12) Tienen sede conocida en Madrid	Explícita, implícita, transversal
13) Cualquier persona puede trabajar en el CNI	Explícita, específica
14) No son secretos, sino discretos	Explícita, específica

Con la lista final de 14 mensajes, se escribieron los guiones de los dos vídeos. Motivado por el diferente grado de madurez de ambos grupos, se establecieron algunas diferencias entre ambos vídeos; en concreto, a diferencia del de los adolescentes, los vídeos para los niños y niñas emplearían: 1) Un lenguaje más sencillo con frases cortas; 2) Mensajes simplificados para los niños (por ejemplo, en lugar de los tres controles, solo se les explica el judicial al ser el más conocido por ellos); 3) Dibujos más simples y con menores detalles (Imagen 1 & 2). Las imágenes fueron complementadas con elementos emotivos, afectivos, estéticos y musicales como sugerían Barker y otros (2003) y Meyer (2012), adoptando las recomendaciones y experiencias del uso del vídeo didáctico que recoge Cabero (2004). La música para ambos vídeos fue compuesta especialmente para ellos.

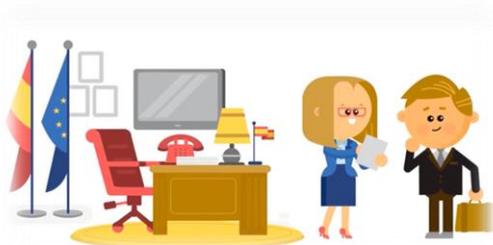


Imagen 1. Captura del vídeo para estudiantes de EP



Imagen 2. Captura del vídeo para estudiantes de ESO

2.2. Participantes

Un total de 1.092 niños y adolescentes ($n=1.092$) participaron en el estudio (para un intervalo de confianza del 95% y margen de error del $\pm 3\%$). Los participantes se obtuvieron de ocho centros escolares españoles de las ciudades de Cádiz, Jerez de la Frontera, Mairena del Aljarafe, Gines y Sevilla. 489 (44,2%) de ellos eran hombres y 603 (55,8%) mujeres. La edad de la muestra osciló entre 8 y 16 años, con una media de 12,14 años ($SD=2.54$). El nivel educativo de los participantes generó dos grupos: el grupo de «Educación Primaria» (EP) estuvo compuesto por 495 participantes (45,3%), y el grupo de «Educación Secundaria Obligatoria» (ESO) por 597 participantes (54,7%). Además, esta muestra está en la media de la habitual empleada en estudios sobre conocimiento y valoración de la policía tales como Moretz (1980) con 137 participantes, Hurst (2000) con 852, Nihart, Lersch, Sellers y Mieczkowski (2005) con 1.029 o Sindall y otros (2016) con 1.500. Para garantizar la representatividad socio-económica y demográfica se seleccionaron los colegios según dos criterios: i) modelo de gestión y financiación (público, privado o concertado; y ii) composición socio-económica (baja, media o alta). La composición de los colegios fue: privado-alto (1), concertado-alto (2), concertado-medio (2), público-medio (2) y público-bajo (2) correspondiendo a ciudades grandes, medianas y pequeñas con poblaciones entre los 700.000 y los 13.000 habitantes.

2.3. Cuestionario

El cuestionario se estructuró en cuatro apartados, correspondiente a las cuatro variables analizadas con un total de 30 ítems: 1) Datos sociodemográficos; 2) Conocimiento sobre CNI; 3) Estereotipos



sobre el trabajo de los agentes de inteligencia; 4) Actitudes hacia el CNI. A continuación se describe el contenido de cada uno de los cuatro apartados.

En datos sociodemográficos, se recopilaron únicamente el curso académico (EP o ESO) y el sexo del participante. Esta decisión fue acordada con los centros escolares para evitar tener que solicitar el consentimiento informado a los padres al recabarse una mínima información personal (Thomas & O'Kane, 1998).

El conocimiento sobre el CNI fue medido mediante seis ítems con tres respuestas posibles: una correcta, una errónea, y una que afirmaba desconocimiento («No lo sé»). Las respuestas se puntuaron de 0 a 2 según el criterio de Mondak (1999) quien entendía que la asunción de no conocer era la medida intermedia entre el conocimiento y la idea equivocada. Por tanto, se definieron tres niveles: 0=conocimiento erróneo; 1=desconocimiento; y 2=conocimiento. Esta medida obtuvo pruebas suficientes de fiabilidad de consistencia interna ($\alpha=.95$).

Los estereotipos sobre el trabajo de los agentes de inteligencia se midieron con 16 ítems divididos en cuatro apartados: 1) Estereotipos asociados a la influencia de los medios de comunicación (4 ítems) ($\alpha=.88$); 2) Estereotipos asociados al trabajo policial (4 ítems) ($\alpha=.96$); 3) Estereotipos asociados al trabajo militar (4 ítems) ($\alpha=.50$); 4) Estereotipos asociados al trabajo de detectives privados (4 ítems) ($\alpha=.93$). Como se observa, el único bloque que no obtuvo una consistencia interna fiable ($\alpha \geq .70$) fue el de estereotipos asociados al trabajo militar. Analizando la matriz de correlaciones se identificó que uno de los ítems se relacionaba de manera negativa con los restantes ítems del constructo («trabajan en grupo»), por lo que este ítem fue descartado del análisis final, obteniendo una mayor fiabilidad en la consistencia interna ($\alpha=.81$). Cada ítem se formuló en positivo (por ejemplo, «los espías son secretos») y los participantes debían mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación según una escala Likert-5, siendo 1 «totalmente en desacuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo», y marcando como punto intermedio el 3, «ni de acuerdo ni en desacuerdo». Para los alumnos de EP se acompañó dicha escala con emoticonos que expresaban cada uno de los grados a fin de que entendieran mejor la prueba.

Las actitudes hacia el CNI se midieron mediante seis ítems con escala Likert-5, siendo 1 «totalmente en desacuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo», y marcando como punto intermedio el 3, «ni de acuerdo ni en desacuerdo». Los ítems 2, 3 y 6 se formularon de forma positiva hacia el CNI, considerándose el 1 como actitud completamente negativa hacia el CNI y el 5 como actitud completamente positiva hacia el CNI; mientras que los ítems 1, 4 y 5 se formularon de forma negativa, considerándose el 1 como actitud completamente positiva hacia el CNI y el 5 como actitud completamente negativa hacia el CNI. Durante la elaboración de la base de datos, las puntuaciones de los ítems 1, 4 y 5 formulados de forma negativa se invirtieron antes de realizar el análisis (1=5; 2=4; 4=2; 5=1). De este modo, las altas puntuaciones en la suma de los ítems indicaban una actitud favorable hacia el CNI. Esta medida obtuvo pruebas suficientes de fiabilidad de consistencia interna ($\alpha=.97$).

2.4. Procedimiento

La elaboración del vídeo con la ayuda de una empresa de comunicación se realizó entre abril y octubre de 2016. La primera toma de datos, visualización del vídeo y segunda toma de datos de los estudiantes se produjo durante el mes de octubre. La muestra de participantes se seleccionó de entre todos los cursos académicos de cada centro a elección de la Dirección del mismo. Se facilitó a los centros un modelo de consentimiento informado, si bien ninguno de ellos consideró necesaria su utilización. La recogida de datos se organizó en dos momentos o sesiones con cada una de las clases. Durante la primera sesión se solicitó a los participantes que cumplimentaran el cuestionario de forma auto-administrada. En todo momento estuvo presente el investigador y los tutores de la clase para responder a las dudas de los participantes y supervisar que la recogida de datos se realizaba de la forma convenida con el centro. En la segunda sesión, se mostró a los participantes



el vídeo animado correspondiente a su curso académico (EP o ESO). Una vez finalizado el vídeo, se les administró de nuevo el mismo cuestionario de la primera sesión.

3. Análisis y resultados

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos tras la primera implementación del cuestionario. Como se observa, el nivel de «conocimiento» medio de los participantes es bajo, encontrándose el 95.9% de las respuestas entre el 0 -conocimiento erróneo- y el 1 -desconocimiento-. Tanto la desviación típica como la varianza son pequeñas. Este dato permite concluir que el desconocimiento acerca de las funciones del CNI es generalizado entre los estudiantes de EP y ESO.

	Conocimiento					Estereotipos					Actitudes				
	EP		ESO		Total	EP		ESO		Total	EP		ESO		Total
	H	M	H	M		H	M	H	M		H	M	H	M	
Media	.50	.533	.53	.499	.515	3.4	3.39	3.42	3.46	3.43	2.01	2.02	2.07	2.04	2.04
Mediana	.50	.50	.50	.50	.50	3.43	3.37	3.44	3.43	3.44	1.83	2.0	2.00	1.83	1.84
Moda	.33	.33	.33	.33	.33	3.31	3.31	3.31	3.56	3.30	1.83	1.83	1.83	1.83	1.83
Desviación estándar	.30	.312	.30	.224	.282	.25	.223	.26	.279	.258	.39	.399	.42	.407	.40
Varianza	.091	.097	.091	.05	.08	.064	.05	0.68	.078	.067	.153	.159	.173	.166	.163

Nota: H=Hombre; M=Mujer

En la segunda variable, «estereotipos», se obtiene una puntuación superior al valor neutro (3=«ni de acuerdo ni en desacuerdo»). A priori, este podría indicar que los participantes desconocen tanto el fenómeno que no sabrían localizar cada uno de los estereotipos contemplados en el cuestionario. Sin embargo, el análisis por tipo de estereotipos –asociados a la influencia de los medios de comunicación, al trabajo policial, al trabajo militar, y al trabajo de detectives privados– arroja resultados distintos. En la Tabla 3 se observa que los estereotipos asociados a los medios de comunicación son los que han obtenido puntuaciones más altas. Los rasgos más representativos que los participantes emplearon para referirse al trabajo de un espía fueron, en primer y segundo lugar, «siguen a personas sin que estas lo sepan» (el 100% lo puntuó con un 5, «totalmente de acuerdo») y «se infiltran en sitios peligrosos» (el 70,3% lo puntuó con un 5, «totalmente de acuerdo»). Al igual que en la variable «conocimiento», la desviación típica y la varianza son pequeñas, lo que se interpreta como que las puntuaciones de los estereotipos obtenidas son homogéneas.

	Estereotipos medios	Estereotipos policía	Estereotipos militares	Estereotipos detectives
Media	4.15	3.57	2.17	3.82
Mediana	4.00	3.50	2.33	3.75
Moda	4.00	3.25	2.33	3.75
Desviación estándar	.46	.62	.25	.41
Varianza	.22	.38	.06	.17

Por último, en cuanto a la variable «actitudes», se obtiene que los participantes tienen una actitud mayoritariamente negativa hacia el CNI (Media=2.04; Mediana=1.84; Moda=1.83) de forma homogénea. Específicamente, los ítems en los que se han obtenido puntuaciones más bajas son, en primer y segundo lugar, «están ocultos y no sé si me espían a mí» y «no confío en que trabajen para los españoles». Ello evidencia que los participantes perciben a los agentes del CNI como unos sujetos «desconocidos», «ocultos» y «peligrosos» a los que no pueden controlar. No se observan diferencias significativas en las tres variables según el curso académico o el sexo de los participantes.



3.1. Efectos de la visualización de los vídeos

Al analizar las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las variables antes y después de la visualización de los vídeos se concluye que estas puntuaciones difieren significativamente con respecto a todos los ítems analizados ($p < 0.001$ y $r > 0.8$ para todas las pruebas t). En la variable «conocimiento» ($t = -151.850$; $p < 0.001$; $r = 0.97$) se ha obtenido que la exposición al vídeo aumenta el conocimiento de la muestra total de participantes acerca del trabajo, organización y función del CNI dentro de un Estado democrático ($Media_{antes} = .515$; $Media_{después} = 1.93$). El tamaño del efecto de la visualización del vídeo en esta variable ($r^2 = 0.95$) permite afirmar que el 95% del incremento observado en las puntuaciones de «conocimiento» de los participantes se debe a la visualización de los vídeos.

En la variable «estereotipos» también se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre los momentos anterior y posterior a la visualización de los vídeos ($t = 193.849$; $p < 0.001$; $r = .97$). En total, las puntuaciones en estereotipos disminuyó en los participantes de 3.426 ($Media_{antes} = 3.426$) a 1.526 ($Media_{después} = 1.526$).

Por último, en la variable «actitudes» se obtiene que los participantes presentan puntuaciones más favorables hacia el CNI tras la visualización del vídeo correspondiente a su grupo de edad ($t = -177.682$; $p < 0.001$; $r = 0.98$), con un tamaño del efecto de la visualización de los vídeos $r^2 = 0.966$, lo que permite afirmar que el 96,6% del aumento en las actitudes positivas hacia el CNI se debe a que los participantes visualizaron los vídeos. En las Tablas 4 y 5 se muestran las puntuaciones medias en «conocimiento», «estereotipos» y «actitudes» antes y después de la visualización de los vídeos según curso y sexo.

Tabla 4. Puntuaciones medias según curso

	Conocimiento		Estereotipos		Actitudes	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
EP	.519	1.92	3.40	1.53	2.02	4.58
ESO	.510	1.94	3.45	1.52	2.05	4.63

Nota: Todas las diferencias son significativas ($p < 0.001$).

Tabla 5. Puntuaciones medias según sexo

	Conocimiento		Estereotipos		Actitudes	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Hombre	.516	1.93	3.42	1.52	2.05	4.58
Mujer	.514	1.93	3.43	1.53	2.03	4.62

Nota: Todas las diferencias son significativas ($p < 0.001$).

4. Discusión y conclusiones

Estos datos permiten concluir que la visualización de los vídeos informativos animados aumenta el conocimiento hacia el trabajo de los servicios de inteligencia, disminuye los estereotipos asociados al trabajo de los agentes y aumenta las actitudes positivas hacia el trabajo del CNI. Por tanto, nuestro estudio también confirma la hipótesis de partida de los autores del menor conocimiento de estas agencias por parte de niños, niñas y jóvenes por su menor contacto con ellas y su nula visibilidad más allá de las películas. Los escasos estudios realizados con policías muestran un cambio antes y después de estar expuestos a un estímulo, si bien no tan significativo ni atribuible en exclusiva a una variable ya que, por ejemplo, en los estudios con policías residentes no podía medirse si el impacto era por la figura del policía o por la personalidad del policía concreto presente en el centro educativo (Hopkins & al., 1992). Sin embargo, el impacto tras la visualización de los vídeos ha sido superior al impacto que arrojaban los estudios sobre la policía. A diferencia de los estudios con la policía, se confirma que la falta de contacto directo con el servicio de inteligencia produce que los escolares tengan un conocimiento menor y más erróneo sobre sus funciones. Además, a pesar del



desconocimiento, la familiaridad con la palabra 'espía' hace que asuman la mayoría de los estereotipos que tienen como origen los medios de comunicación en su concepción más amplia.

Por otra parte, el estudio muestra una gran homogeneidad entre los resultados de estudiantes de ambos sexos como en Hinds (2007) cuando en otros estudios parecía que eran unos u otros los más críticos (Weitzer & Tuch, 1999; Flexon & al., 2009). La población escolar española es más homogénea que la de otros países. La inmigración está muy concentrada en algunas ciudades y, dentro de estas, en barrios y colegios concretos por lo que el impacto de esta variable no se ha medido. No obstante, los centros seleccionados muestran una composición socioeconómica muy amplia cubriendo desde barrios conflictivos hasta centros de elite de carácter religioso lo que fortalece la homogeneidad obtenida del impacto de la visualización del vídeo. Tampoco se observa un corte abrupto entre grupos de edades (menores y jóvenes) como sí detectó Sindall y otros (2016). Se demuestra la importancia de disponer de materiales pedagógicos para los progenitores y educadores para poder incrementar el conocimiento de las instituciones de seguridad por parte de los escolares y jóvenes, sobre todo, en un mundo donde los ataques al corazón de las ciudades parecen ser cada vez más recurrentes. Por otra, comprender cuál es el conocimiento que tienen los escolares de estas «secretas» agencias será una información relevante para desarrollar campañas de información dirigidas a un mejor conocimiento sobre su papel en un Estado democrático. Esta es una línea de trabajo que los autores quieren abrir en una siguiente fase en colaboración con profesores para desarrollar unidades didácticas que puedan ser empleadas de forma individual o en conjunto con otros materiales o campañas

En futuras investigaciones se analizará si los vídeos disminuyen el miedo al terrorismo y la percepción de inseguridad entre los escolares, considerando variables como horas de exposición a las noticias y uso de las redes sociales, como han propuesto estudios como los de Smith y Wilson (2009) que establecía que el consumo de televisión era predictivo de la sensación de miedo y el de Comer y otros (2008) que establece la cantidad de televisión e Internet consumida como variables asociadas a la ansiedad, percepción del miedo y vulnerabilidad personal. Nuestra hipótesis para investigaciones futuras es que este mejor conocimiento proporcionado por los vídeos permitirá reducir la ansiedad y el estrés que manifiestan los menores ante las noticias de atentados terroristas, al confrontar el relato de la existencia de los «baddies» con la existencia a su vez de «goodies» dentro del Estado cuya función es protegerles y que, como se ha comprobado, es inexistente para ellos.

Notas

¹ Si bien los autores prefieren el término de «agente», a efectos de claridad, con los escolares se empleó el más habitual de «espía».

² El Sistema Educativo Español se organiza en su fase obligatoria en Educación Primaria, en adelante EP y que va de los 6 a los 12 años y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los 12 a los 16 años.

³ Los vídeos están disponibles en el siguiente enlace <http://bit.ly/2BMmvTF> de la Universidad de Cádiz.

Referencias

- Barker, J., & Weller, S. (2003). 'Is it fun?' Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33-58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Brown, B., & Benedict, W. (2002). Perceptions of the police: past findings, methodological issues, conceptual issues, and policy implications. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 25, 543-580. <https://doi.org/10.1108/13639510210437032>
- Cabero, J. (2004). El diseño de vídeos didácticos. In J. Salinas, J. Cabero & I. Aguaded (Coords.), *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp. 141-156). Madrid: Alianza.
- Carpenter, A.L., Elkins, R., Kerns, M., Chou, C., Green, T., & Comer, J. (2012). Event-related household discussions following the Boston marathon bombing and associated posttraumatic stress among area youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46, 331-342. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1063432>



- Comer, J.S., & Kendall, P. (2007). Terrorism: the psychological impact on youth. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 179-212. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00078.x>
- Comer, J.S., Furr, J.M., Beidas, R.S., Babyar, H.M., & Kendall, P.C. (2008). Media use and children's perceptions of societal threat and personal vulnerability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 622-630. <https://doi.org/10.1080/15374410802148145>
- Delli-Carpini, M., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven: Yale University Press.
- Derbyshire, R.L. (1968). Children's perceptions of the police: a comparative study of attitudes and attitude change. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 59(2), 183-190. <https://doi.org/10.2307/1141938>
- DeVoe, E.R., Bannon, W., Klein, T.P., & Miranda-Julian, C. (2011). Young children in the aftermath of the World Trade Center attacks. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.1037/a0020567>
- Díaz-Fernández, A.M. (2005). *Los servicios de inteligencia españoles*. Madrid: Alianza.
- Díaz-Fernández, A.M. (2016). *Espionaje para políticos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Díez-Nicolás, J. (2012). La imagen de los servicios de inteligencia en la sociedad. *Inteligencia y seguridad: Revista de Análisis y Prospectiva*, 12, 161-181. <https://doi.org/10.5211/iys.11.article8>
- DiSessa, A. (1982). Unlearning Aristotelian physics: a study of knowledge-based learning. *Cognitive Science*, 6, 37-75. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0601_2
- Field, A.P., & Lawson, J. (2003). Fear information and the development of fears during childhood: effects on implicit fear responses and behavioural avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1277-1293. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00034-2)
- Flexon, J.L., Lurigio, A.J., & Greenleaf, R.G. (2009). Exploring the dimensions of trust in the police among Chicago juveniles. *Journal of Criminal Justice*, 37(2), 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2009.02.006>
- Garbarino, J., Governale, A., Henry, P., & Nesi, D. (2015). Sharing child and youth development knowledge, 29(2), *Social Policy Report*. Children and Terrorism, <https://goo.gl/uqoCJC>
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Hinds, L. (2007). Building police-youth relationships: the importance of procedural justice. *Youth Justice*, 7(3), 195-209. <https://doi.org/10.1177/1473225407082510>
- Hopkins, N., Hewstone, M., & Hantzi, A. (1992). Police-schools liaison and young people's image of the police: An intervention evaluation. *British Journal of Psychology*, 83, 203-220. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02435.x>
- Hoven C.W., Duarte, C.S., Wu, P., & Rosen, C. (2002). The effects of the World Trade Center attack on New York City public school students. Initial report to the New York City Board of Education. New York State Psychiatric Institute, New York.
- Hurst, Y.G., Frank, J., & Browning, S.L. (2000). The attitudes of juveniles toward the police: A comparison of black and white youth. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*, 23, 37-53. <https://doi.org/10.1108/13639510010314607>
- Hurst, Y.G., & Frank, J. (2000). How kids view cops: the nature of juvenile attitudes toward the police. *Journal of Criminal Justice* 28, 189-202. [https://doi.org/10.1016/S0047-2352\(00\)00035-0](https://doi.org/10.1016/S0047-2352(00)00035-0)
- Jaramillo, A. (2005). Fictional video and scientific education: a paradoxical relationship. [Vídeo argumental y educación en ciencias: una relación paradójica]. *Comunicar*, 24, 121-128.
- Klein, T.P., DeVoe, E.R., Miranda-Julian, C. and Linas, K. (2009). Young children's responses to September 11th: The New York City experience. *Infant Mental Health Journal*, 30, 1-22. <https://doi.org/10.1002/imhj.20200>
- Loader, I. (1996). *Youth, Policing, and Democracy*. Basingstoke: Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230373839>
- Low, J., & Durkin, K. (2001). Children's conceptualization of law enforcement on television and in real life. *Legal & Criminological Psychology*, 6, 197-214. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02435.x>
- McAra, L., & McVie, S. (2010). Youth crime and justice: Key messages from the Edinburgh study of youth transitions and crime. *Criminology and Criminal Justice* 10(2), 179-209. <https://doi.org/10.1177/1748895809360971>
- McGarty, C., Yzerbyt, V.Y., & Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations. The formation of meaningful about social groups*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489877.002>



- Meyer, M.E. (2012). New directions in critical television studies: Exploring text, audience, and production in communication scholarship. *Communication Studies*, 63(3), 263-268. <https://doi.org/10.1080/10510974.2012.684291>
- Mondak, J.J. (1999). Reconsidering the measurement of political knowledge. *Political Analysis*, 8(1), 57-82. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.pan.a029805>
- Moretz, W.J. (1980). Kids to cops 'We think you're important, but we're not sure we understand you'. *Journal of Police Science and Administration*, 8(2), 220-224.
- Nihart, T., Lersch, K.M., Sellers, C.S., & Mieczkowski, T. (2005). Kids, cops, parents and teachers: exploring juvenile attitudes toward authority figures. *Western Criminology Review*, 6(1), 79-88.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pfefferbaum, B., Phebe, T., & Rose, L. (2018). Media effects in youth exposed to terrorist incidents: A historical perspective, child and family disaster psychiatry, *Current Psychiatry Reports*, 20(11), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0875-1>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults?. *Childhood*, 9(3), 32-41. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Quintelier, E. (2015). Intergenerational transmission of political participation intention. *Acta Politica*, 50(3), 279-296. <https://doi.org/10.1057/ap.2014.19>
- Romer, D., Jamieson, K.H., & Aday, S. (2003). Television news and the cultivation of fear of crime. *Journal of Communication*, 53, 88-104. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2003.tb03007.x>
- Sapiro, V. (2004). 'Not your parents' political socialization: Introduction for a new generation. *Annual Review*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.012003.104840>
- Schumann H., & Scott, J. (1989). Generations and collective memories. *American Sociological Review*, 54, 359-81. <https://doi.org/10.2307/2095611>
- Sindall, K., McCarthy, D.J., & Brunton-Smith, I. (2016). Young people and the formation of attitudes towards the police. *European Journal of Criminology*, 14(3), 344-364. <https://doi.org/10.1177/1477370816661739>
- Smith, S.L. & Wilson, B.J. (2009). Children's comprehension of and fear reactions to television news. *Media Psychology*, 4(1), 1-26. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0401_01
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: Implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.651205>
- Thomas, N., & C. O'Kane. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children and Society*, 12, 336-48. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x>
- Van-Deth, J.W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: an empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- Weitzer, R., & Tuch, S.A. (1999). Race, class, and perceptions of discrimination by the police. *Crime & Delinquency*, 45(4), 494-507. <https://doi.org/10.1177/0011128799045004006>