



Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora

Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship

-
-  Dra. ROSA GARCÍA-RUIZ es Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria en Santander (España) (rosa.garcia@unican.es).
 -  Dra. ANTONIA RAMÍREZ-GARCÍA es Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España) (edlragaa@uco.es).
 -  Dra. MARÍA M. RODRÍGUEZ-ROSELL es Profesora Contratada Doctora de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia (España) (mmrodriguez@ucam.edu).
-

RESUMEN

El acceso a las tecnologías y a Internet está teniendo consecuencias positivas en todos los niveles, personales, familiares, profesionales y sociales. Sin embargo, la influencia de los medios de comunicación no se ha acompañado con el fomento de la alfabetización mediática. El desarrollo de la competencia mediática en la ciudadanía, y especialmente en los jóvenes y niños para que puedan ejercer de forma crítica y activa su papel ante los medios, se revela como clave en esta sociedad de «prosumidores mediáticos». En este trabajo se presentan los resultados de un proyecto de investigación de ámbito estatal con el objetivo de identificar los niveles de competencia mediática de niños y adolescentes, encuestando a una muestra de 2.143 estudiantes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, mediante un cuestionario ad hoc on-line. Puede observarse que una importante parte de la muestra es competente ante los medios, en un nivel aceptable, sin embargo, y a pesar de que pertenecen a la generación de los denominados «nativos digitales», no poseen las habilidades necesarias para ejercer como «prosumidores mediáticos». Concluimos el trabajo destacando la necesidad de complementar la competencia digital establecida en el currículum escolar con la competencia mediática, como elemento clave para desarrollar una «cultura prosumidora», convergencia de imperiosa necesidad para mejorar la formación de las jóvenes audiencias como ciudadanos responsables capaces de consumir y producir mensajes mediáticos de manera libre, responsable, crítica y creativa.

ABSTRACT

Access to technology and the Internet is having a positive impact on all levels, personal, family, professional and social. However, the influence of the media has not been accompanied by the promotion of media literacy. The development of the media skill among citizens, especially young people and children, in order to exercise a critical and active role in relation to the media, is a key development in this society of «media prosumers». This paper discusses the results of a research project at state level, surveying a sample of 2.143 students from Kindergarten, Primary and Secondary School, in this study using a questionnaire ad hoc on-line. The objective of the research project is to identify levels of media literacy amongst children and adolescents. It can be seen that a significant portion of the sample is proficient in the media, at an acceptable level. However, and despite belonging to the generation of so-called «digital natives», the sample does not possess the skills necessary to practice as «media prosumers». We conclude the work highlighting the necessity of complementing the digital competence established in the school curriculum with media literacy as a key element into developing a «prosumer culture». This would resolve the convergence of an urgent need to improve the training of young audiences as responsible citizens capable of consuming and producing media messages in a free, responsible, critical and creative way.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Prosumidores, alfabetización mediática, competencia digital, competencia mediática, currículum escolar, audiencias, estudiantes. Prosumers, media literacy, media, digital skill, media skill, school curriculum, audiences, students.

1. Introducción

La alfabetización mediática se plantea como un derecho de los ciudadanos (Area, 2012) y como un reto de la sociedad actual, en la que el sistema educativo mundial ha de constituirse en un faro que marque las directrices para conseguir una ciudadanía mediática (Dejaeghere, 2009; Gozávez, 2013; Gozávez & Aguaded, 2012), caracterizada por un nuevo humanismo mediático (Pérez-Tornero & Varis, 2010), conectando el ámbito educativo con el comunicativo, tal y como se viene promoviendo desde múltiples investigaciones, apoyadas por iniciativas institucionales, donde la educomunicación se forja como el recurso necesario para lograr una sociedad prosumidora.

El término prosumidor no es nuevo, sino que fue planteado en los años setenta por McLuhan (McLuhan & Nevitt, 1972), cuyas dimensiones han ido evolucionando hasta la esfera de las redes sociales, coincidiendo y fortaleciéndose en la convergencia entre los medios tradicionales y los nuevos medios de comunicación (Sánchez & Contreras, 2012), proponiendo que en la actualidad el prosumidor mediático produce y consume información asumiendo un papel protagonista en el nuevo paradigma de la cultura participativa propiciado por la interactividad tecnológica (Sandoval & Aguaded, 2012), que lo caracteriza y que requiere también de una educación emocional (Ferrés, 2010). Por lo tanto, un ciudadano prosumidor será poseedor de una serie de competencias que le permitirán llevar a cabo un conjunto de acciones, tanto como consumidor de medios y recursos audiovisuales, como productor y creador de mensajes y contenidos críticos, responsables y creativos. De esta manera, consumir y producir de manera constructiva y autónoma han de constituirse en los objetivos de la actual alfabetización mediática, utilizando diversas estrategias que favorezcan la generación de emisores críticos (Aguaded, 2012; Aguaded & Sánchez, 2013), que a su vez contribuirán a formar receptores críticos, tal y como plantea Kaplún (2010), revisando los parámetros de alfabetización audiovisual en torno a los usos y hábitos de los niños y jóvenes en los actuales escenarios digitales (Gabelas, 2010), o formando parte de las redes sociales como ejercicio democrático de los jóvenes prosumidores (García-Galera, 2012; García-Galera & Del-Hoyo, 2012).

Actualmente, el prosumidor que dominó en la sociedad de la «primera ola» (Toffler, 1980), vuelve a constituirse como el centro de la acción económica, solo que esta vez lo hace en base a la alta tecnología propia de la «tercera ola». Es pues «el resurgimiento del prosumidor» –atendiendo al título del capítulo XX

de su obra–, pero de un prosumidor tecnológico. Se puede abordar el término desde diferentes perspectivas siendo una de las más habituales la que lo relaciona con el mundo del marketing (Tapscott, Ticoll & Lowy, 2001; Friedman, 2005; Werner & Weiss, 2004) y el poder que puede llegar a ejercer en la estructura socio-económica. Es esta, sin embargo, una idea que se aleja de la que subyace entre las líneas de este artículo, que lo defiende teniendo en cuenta la visión humanística de aquella persona que en su afán por consumir, es también capaz de producir. No obstante, lo verdaderamente importante no es tanto saber qué es capaz de producir o consumir, ni reflexionar sobre qué relaciones establece con los medios o con el entorno, sino saber a costa de qué lo hace, con qué valores y con qué principios éticos.

La sociedad actual, más globalizada, y paradójicamente más individualizada que en ningún otro momento, es la que conforman prosumidores de diferente naturaleza como los que enumeran algunos diarios digitales especializados –persuasivos, intermediarios, líderes de opinión, aprendices, escépticos, innovadores, sociales y críticos– (puromarketing.com, 2012). Pero, ¿cuál es el perfil de prosumidor ideal? Un individuo «productor» de nuevos mensajes que sabe organizar los recursos necesarios para generar un contenido creativo e innovador; «revisor» de los contenidos que recibe y de los que elabora, desde una mirada crítica, reflexiva y plural; debe ser «observador» del proceso de producción y emisión del mensaje y su impacto, teniendo en cuenta las posibles audiencias. El prosumidor debería ser «seleccionador» de contenidos y recursos adaptados a la era tecnológica y a las nuevas formas de aprendizaje y «unificador» de criterios de calidad, equidad, inclusión y máxima difusión del mensaje. Otra de las cualidades inherentes al buen prosumidor sería convertirse en «manipulador» de herramientas tecnológicas adaptadas a los nuevos medios de comunicación y a las características de los nuevos mensajes y productos mediáticos, así como un «identificador» de estereotipos, malas prácticas, abusos y de falta de veracidad de algunos mensajes que se distribuyen a través de los medios de comunicación y las redes sociales. Sería un prosumidor integral aquel «dinamizador» de la comunicación y la interacción entre emisores y receptores, el «organizador» de los recursos requeridos para la producción de contenidos creativos, críticos y responsables, favoreciendo la participación democrática y el «realizador» de nuevos mensajes, asumiendo la responsabilidad de cuidar la calidad tecnológica, artística, ética y moral del producto final.

Con todas o algunas de estas características que

idealiza su figura. Es cierto que la mayoría de los prosumidores ven en los medios una excelente herramienta para participar activamente en el entramado social, reconociendo en ellos un papel fundamental en los procesos de creación y difusión de los valores sociales (Fernández-Beaumont, 2010); tal vez por eso es cada vez más frecuente encontrar artículos que reflexionan sobre la ciudadanía activa (Jenkins, 2006). En general los prosumidores son conscientes también del valor de la información que son capaces de generar y del poder que les confiere dicho valor. Las grandes empresas así lo han detectado hace tiempo y por eso recurren a la figura del prosumidor para analizar tendencias o recabar opiniones que les ayuden a transformar correctamente sus productos. Tal y como asegura Fernández-Beaumont (2010: 15), «el viejo consumidor de medios es pasivo, predecible, aislado y silente; mientras que el nuevo es activo, migratorio, está conectado socialmente, es ruidoso y público». Pero... ¿es acaso más ético?

Inmersos en un nuevo paradigma educativo que podríamos denominar tecno-holista (Melgarejo & Rodríguez, 2013), el verdadero trabajo de la alfabetización mediática debería correr en paralelo a requisitos morales que ayuden a discernir y sopesar los diferentes criterios que acompañan a los actos. La educación holista (Gardner, 2011; Gallegos, 2000; Wompner, 2008), que fundamenta sus teorías en el desarrollo humano, se funde con las tecnologías, que no solo permiten sino que facilitan (si el uso es adecuado) la inmersión en la visión humanista de la que presume dicho paradigma; es una educación integral, completa e integradora basada en la búsqueda de la identidad individual a través de enlaces con la comunidad. Pero para que ese uso sea el adecuado hay que dotar de competencia mediática a los usuarios y hacerlo desde diferentes estadios. De las seis dimensiones básicas que propone Ferrés (2007: 100-107), la quinta, ligada a ideología y valores adquiere especial protagonismo, sobre todo, cuando se atiende a la «actitud ética a la hora de descargar productos [...] la documentación o el visionado de entretenimiento». O cuando se aboga por la posibilidad de «aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la

mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural» o para «comprometerse como ciudadanos y ciudadanas de manera responsable en la cultura y en la sociedad».

La educación mediática con base tecnológica es pues fundamental si lo que queremos es formar individuos creativos, participativos, libres, pero también dotados con altas dosis de responsabilidad y de visión crítica. Incorporar la alfabetización mediática en el currículum escolar, desde las primeras edades, es un requisito necesario para lograr esa sociedad prosumidora que se viene impulsando desde instituciones y organismos internacionales (Comisión Europea, 2007;

Sería un prosumidor integral aquel «dinamizador» de la comunicación y la interacción entre emisores y receptores, el «organizador» de los recursos requeridos para la producción de contenidos creativos, críticos y responsables, favoreciendo la participación democrática y el «realizador» de nuevos mensajes, asumiendo la responsabilidad de cuidar la calidad tecnológica, artística, ética y moral del producto final.

UNESCO, 2007; 2011a). La alfabetización mediática entendida de esta manera ha de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que se centren tanto en la educación de la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional.

Si bien son muchos los avances que se van realizando para lograr este objetivo, queda mucho por hacer (Federov, 2014), ya que tal y como aseguran Sánchez y Contreras «Los niños en su rol como prosumidores encuentran serias limitaciones [...] es nula o escasa la preparación que tienen en el sistema escolar y familiar para formarse a la par como productores y consumidores» (2012: 70). Sin embargo, no cabe duda de que la incorporación de las competencias básicas en el currículum ha contribuido de alguna manera a preparar a niños y jóvenes, pertenecientes a la generación de los «nativos digitales» (Prensky, 2011), en la adquisición de unas habilidades, destrezas y contenidos, a través de una formación integral que les permita comprender de manera crítica y actuar de manera

adecuada en la sociedad actual (Bernabeu, 2011). Dentro de las competencias básicas, la digital trata de desarrollar habilidades más relacionadas con el ámbito tecnológico y digital, por lo que es necesario complementar la formación con la competencia mediática, relacionada con los medios de comunicación y el lenguaje audiovisual, pero de manera convergente y complementaria, como proponen Pérez-Rodríguez y Delgado (2012) y Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), hacia la alfabetización mediática como marco común.

Otro de los requisitos necesarios para lograrlo es mejorar la formación del profesorado en educación en medios, para lo que la UNESCO (2011b), a través del «MIL Curriculum for Teachers» pretende favorecer la alfabetización informacional y mediática, para llegar a mejorar el diálogo intercultural, puesto que tal y como refleja el Gabinete de Comunicación y Educación (2013), la actitud del profesorado hacia la utilización de las TIC para la innovación y la mejora educativa lo favorece. Así mismo, es necesario mejorar la formación de las familias en competencia mediática, tal y como lo pone de manifiesto el informe de Ofcom (2013) «Children and Parents: Media Use and Attitudes Report».

No cabe duda que lograr que las nuevas generaciones adquieran el nivel adecuado de competencia mediática es todo un reto, para lo que se convierte en imprescindible conocer cuál es el nivel de competencia mediática de niños y jóvenes, a partir del cual determinar las actuaciones a seguir, superando estudios precedentes más enfocados hacia la evaluación del grado de destreza digital o tecnológica, en aras a lograr un desarrollo competencial integral de la ciudadanía prosumidora. Por lo tanto, el objetivo planteado en esta investigación pretende determinar el grado de competencia mediática que la población escolar española posee con el fin de poder actuar consecuentemente. Asimismo, la hipótesis de partida giraba en torno a la posible manifestación de una escasa competencia del alumnado en relación a los medios de comunicación.

2. Métodos

La metodología utilizada para esta investigación se encuadra dentro de lo que se conoce como metodología empírico-analítica, fundamentada en la experimentación con un posterior análisis estadístico. Para tratar

de conocer y explicar una realidad concreta y establecer ciertas generalizaciones que puedan predecir comportamientos posteriores en los participantes de la investigación, se utiliza la encuesta. En esta ocasión concretada en cuatro cuestionarios on-line diseñados ad hoc¹, para cada una de las etapas educativas analizadas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Asimismo, esta investigación sigue un diseño no experimental, correlacional y descriptivo.

La población está constituida por los escolares españoles que cursaban el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5-6 años), el cuarto curso de Educación Primaria (9-10 años), el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (13-14 años) y el primer curso de Bachillerato (16-17 años) matriculados en el curso 2012-13. Concretamente, la muestra, no probabilística e intencionada, queda distribuida tal y como se refleja en la tabla 1.

Provincias	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria		Bachillerato	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cantabria	25	9,10	58	10,00	70	10,50	52	8,30
Córdoba	28	10,20	59	10,20	82	12,30	53	8,50
Granada	25	9,10	57	9,80	52	7,80	58	9,30
Huelva	25	9,10	53	9,10	49	7,40	37	5,90
La Rioja	25	9,10	74	12,70	105	15,80	109	17,50
Lugo	25	9,10	52	9,00	102	15,30	110	17,70
Málaga	25	9,10	60	10,30	50	7,50	50	8,00
Murcia	26	9,50	50	8,60	54	8,10	50	8,00
Sevilla	44	16,10	49	8,40	51	7,70	49	7,90
Valencia	26	9,50	69	11,90	50	7,50	55	8,80
Total	274	100	581	100	665	100	623	100

Tabla 1. Distribución de la muestra según provincia de procedencia y etapa educativa.

Las variables que se consideraron para la investigación fueron datos sociodemográficos como sexo, edad, titularidad del centro de destino, provincia y formación previa en medios de comunicación. Con respecto a las variables dependientes, estas se configuraron en torno a las seis dimensiones de la competencia mediática establecidas por Ferrés (2007): lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores, y estética.

El procedimiento sigue una serie de fases que comienzan con el diseño de los cuestionarios, a partir del ya elaborado por los miembros del Proyecto titulado «Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España» en el que intervinieron representantes de 17 universidades de España. Partiendo de este, se adaptaron los ítems a las edades de los participantes. En todos los cuestionarios

rios la validación se llevó a cabo mediante la técnica Delphi en la que participaron todos los miembros de dicho proyecto, formado por 23 integrantes, cuyas especialidades abarcan los campos de la educación y la comunicación audiovisual, y pertenecientes a las 10 provincias participantes.

En la segunda fase se lleva a cabo el pilotaje de los cuestionarios. Tras un primer diseño en formato papel y su posterior pilotaje, se trabajó en la versión digital para su implementación on-line. En este sentido, el esfuerzo se centró en reducir la redacción de las preguntas a su mínima expresión, proporcionar una navegación atractiva y sencilla y, por último, utilizar un diseño gráfico adecuado a la edad de los diferentes colectivos.

En la tercera fase se procedió al diseño definitivo de los cuestionarios. Teniendo presente el pilotaje y una segunda aplicación de la técnica Delphi se realizaron las modificaciones pertinentes y se procedió a la aplicación del instrumento definitivo.

Tanto en la fase provisional como en la definitiva, cada cuestionario se encontraba acompañado de una rúbrica de evaluación que medía las respuestas dadas por el alumnado de acuerdo con unos criterios preestablecidos y que hacía referencia al grado de competencia que mostraban los estudiantes. Cada pregunta de los distintos cuestionarios era valorada en función de los distintos niveles competenciales que se podían atribuir a las respuestas ofrecidas por los participantes.

En cuanto al índice de fiabilidad, los cuestionarios han arrojado diferentes posibilidades, desde 0,61 hasta 0,787 para los distintos cuestionarios.

La aplicación on-line de los cuestionarios se realizó en sucesivas fases en función de la etapa educativa, pero simultáneamente en las diez provincias participantes, y siempre con la presencia de investigadores en las aulas. Los 40 centros educativos fueron seleccionados en función de su disponibilidad, su titularidad y la conexión a Internet.

Tras la aplicación del cuestionario se trasladó la base de datos generada y se codificaron los datos para cada uno de los cuestionarios. Finalmente, las respuestas fueron recategorizadas con el programa estadístico SPSS (v.18) de acuerdo con la rúbrica de evaluación elaborada previamente durante el diseño de los cuestionarios.

3. Resultados

En función del objetivo que guía la investigación se han establecido tres niveles de competencia mediática atendiendo a la siguiente distribución: a) Nivel básico: valor mínimo a percentil 33; b) Nivel medio: percentil 34 a percentil 66; c) Nivel avanzado: percentil 67 a valor máximo.

En la tabla 2 se aprecia la pertenencia a uno u otro nivel competencial en función de la etapa educativa en la que se sitúan los participantes.

Niveles	Educación Infantil		Educación Primaria		Educación Secundaria		Bachillerato	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Básico	95	34,70	118	20,30	246	37,00	228	36,60
Medio	103	37,60	328	56,50	195	29,30	223	35,80
Avanzado	76	27,70	135	23,20	224	33,70	172	27,60
Total	274	100	581	100	665	100	623	100

Tabla 2. Niveles de competencia mediática.

De forma gráfica, la figura 1 muestra cómo el alumnado de Educación Primaria se sitúa de forma mayoritaria en un nivel competencial medio, por su parte el alumnado de ESO es el que mayor polarización presenta en relación a sus niveles competenciales, ubicándose principalmente en un nivel básico de competencia mediática. Tanto el alumnado de Educación Infantil como el de Bachillerato manifiestan una tendencia similar, en la que los niveles básico y medio superan al nivel avanzado.

Salvo en el caso del alumnado de la ESO, el resto de la población escolar ofrece unos niveles medios de adquisición de la competencia mediática.

Analizando los resultados en función de las dimensiones establecidas en los cuestionarios, las cuales se corresponden con las variables dependientes, destacamos los resultados más relevantes.

La dimensión relacionada con los lenguajes hace

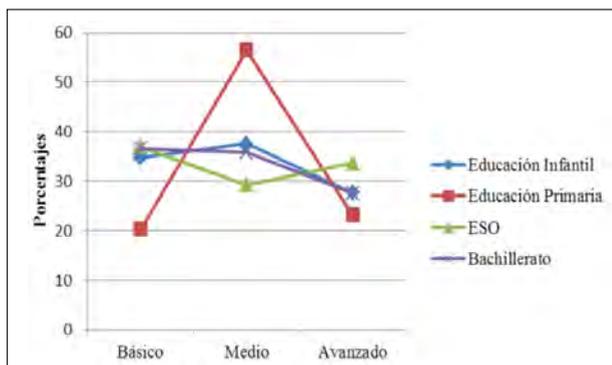


Figura 1. Niveles de competencia.

referencia al conocimiento que poseen los alumnos con respecto a los códigos del lenguaje audiovisual y la capacidad de utilizarlos para comunicarse; a la capacidad de analizar los mensajes audiovisuales, según su sentido y significado, estructura narrativa, categoría y género; y a la capacidad para construir una narración visual, respetando las reglas del lenguaje visual. Según los datos obtenidos comprobamos que el 77% de los alumnos de Educación Infantil responde correctamente a las cuestiones planteadas. El 60,9% de los alumnos de Educación Primaria responde con acierto. En Secundaria el 61,2% de los participantes reconoce el lenguaje de los medios, pero solo el 30,5% es capaz, por ejemplo, de identificar que los primeros planos sirven para reflejar los estados emocionales. En torno al 65% del alumnado de Bachillerato alcanza unos niveles adecuados en esta dimensión, en la que el aspecto más destacable es el reconocimiento de diferentes lenguajes en un fragmento de película.

La dimensión Tecnología hace referencia al conocimiento del funcionamiento de las herramientas utilizadas en comunicación audiovisual y digital, y la capacidad de uso de las mismas para poder comunicarse y llegar a comprender cómo se elaboran los mensajes. En este sentido los resultados nos muestran que a pesar de que los alumnos de Educación Infantil manejan aparatos tecnológicos habitualmente, el uso educativo de estos se limita mayoritariamente al ámbito familiar, puesto que tan solo el 48,9% manifiesta utilizarlos en el aula. En Primaria se observa que el 47,65% del alumnado domina nociones sobre tecnología y un 39,02% posee un conocimiento parcial sobre las mismas. En el caso de los estudiantes de Secundaria, el 79,1% usa un criterio adecuado para seleccionar por ejemplo un navegador, pero solo el 22,3% conseguiría realizar un procedimiento de búsqueda con una estrategia previa y únicamente el 1,8% emplearía los términos adecuados para realizar dicha búsqueda. El 12,5% del alumnado de Bachillerato posee un amplio conocimiento sobre aspectos tecnológicos relacionados con la creación de contenidos en Wiki, subir archivos a Youtube, mantener un blog, publicar fotos en Picassa y acceder a servicios RSS, pero solo el 3,4% consigue relacionar con éxito diferentes términos tecnológicos como firewall, podcast o Android con sus correspondientes definiciones.

La dimensión Recepción e interacción hace referencia a la capacidad de identificar las audiencias a las que se dirigen los medios de comunicación y de reconocerse como audiencia activa; a la capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y

valoración de los mensajes audiovisuales; y al conocimiento de la corresponsabilidad social sobre los contenidos que llegan a las audiencias (organismos responsables), y mostrando actitudes favorables sirviéndose de esos organismos. Los datos obtenidos muestran que en Educación Infantil el nivel de respuestas correctas supera la mitad de la muestra. El alumnado de la etapa de Educación Primaria se sitúa exactamente en el 50,06% de respuestas correctas. Entre el 50 y el 60% del alumnado de Secundaria, dependiendo del aspecto evaluado de esta dimensión, conseguiría tener una adecuada competencia en la misma, destacando los niveles más bajos en aspectos como la discriminación de una página web según criterios válidos (16,8%). El alumnado de Bachillerato alcanza el 35% de respuestas adecuadas, sin embargo, llama la atención que tan solo el 8,9% del alumnado asistiría al cine o vería una película o programa audiovisual de acuerdo a un criterio mediático.

La dimensión Producción y difusión, se relaciona con el conocimiento de las funciones y tareas de los responsables de la producción de mensajes; conocimiento de las fases de los procesos de producción y programación de productos audiovisuales; la capacidad para aprovechar los recursos tecnológicos para elaborar mensajes audiovisuales y participar en el entorno comunicativo, generando una cultura participativa y una actitud responsable; y la capacidad de identificar los distintos públicos a los que se dirigen los medios.

Los resultados obtenidos nos indican que en Educación Infantil la mayoría de los estudiantes (74%) es capaz de identificar distintos públicos receptores, por lo que podemos interpretar que dominan correctamente los conocimientos y actitudes ligados a esta dimensión, si bien el manejo tecnológico para producir nuevos mensajes muestra unos resultados menos satisfactorios. En lo que concierne al alumnado de Educación Primaria, el 45,18% posee nociones completas sobre los aspectos propios de esta dimensión, mientras que un 27% solo dispone de nociones parciales. El alumnado de Secundaria no alcanza un adecuado grado de competencia mediática en esta dimensión, siendo los aspectos relacionados con la composición de una historia visualmente bien contada (0,6%), la participación activa en temas sociales a través de la red (27,5%) o las fases seguidas en la elaboración de un vídeo (33,5%), los que alcanzan los porcentajes más bajos. También el alumnado de Bachillerato se sitúa en unos niveles inadecuados de competencia mediática, por ejemplo, solo el 14,3% sería capaz de elaborar un vídeo siguiendo una secuencia correcta y únicamente

el 11,6% utiliza las TIC para mejorar su entorno.

La dimensión de Ideología y valores está relacionada con la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales y de los valores éticos, ideológicos y estéticos que transmiten, como representaciones de la realidad. Descubrimos que en Educación Infantil los niveles de respuestas correctas respecto al reconocimiento de contenidos sexistas en anuncios publicitarios, se corresponden solo con una cuarta parte de los encuestados. Por su parte, el alumnado de Educación Primaria responde en un 53,35% de los casos de manera acertada ante las cuestiones que implican la identificación de valores y la distinción entre los mismos. Un porcentaje similar alcanzarían los estudiantes de Secundaria (53,5%), destacando su capacidad para identificar el mensaje transmitido por un anuncio publicitario. Sin embargo, solo el 35,6% del alumnado de Bachillerato conseguiría diferenciar entre argumentos y emociones.

Finalmente, la dimensión de la Estética que aglutina la capacidad de analizar, valorar y disfrutar de la innovación formal y temática, y de la educación del sentido estético de los mensajes; la capacidad para formular un juicio estético, valorar un producto audiovisual no solo por lo que cuenta y presenta, sino por la manera como lo cuenta o lo presenta, y la capacidad de establecer comparaciones con otras manifestaciones artísticas: pintura, literatura, música, etc.; nos indica que en Educación Infantil los alumnos no han alcanzado la capacidad suficiente para analizar el valor estético de las imágenes, si bien sí que responden correctamente a algunas de las cuestiones planteadas, reflejando su interés y capacidad para disfrutar de la estética.

En el caso del alumnado de Educación Primaria, este se caracteriza por poseer un enfoque «no estético» ante los medios (79,95%), frente a un 20,05% que es capaz de establecer un criterio ante la elección de un anuncio e identificar aspectos estéticos en el mismo. El porcentaje aumenta entre el alumnado de Secundaria, que logra identificar en un 90% dichos criterios estéticos. No obstante, este porcentaje desciende hasta el 49% en el caso de los estudiantes que cursan Bachillerato.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten constatar que el nivel de competencia mediática de los niños y jóvenes españoles no ha conseguido aún un nivel óptimo, por lo que se hace necesario seguir trabajando para que el currículum escolar se ocupe de la alfabetización mediática como elemento fundamental de la formación de ciudadanos prosumidores que consolide una participación activa en los medios con un marcado carácter crítico-constructivo.

Siendo conscientes de la conveniencia de conocer la situación de partida del grado de competencia mediática entre la población estudiantil, el trabajo desarrollado nos permite validar la metodología de trabajo empleada en el proyecto, así como poner a disposición

Si bien se partía de la hipótesis de que los estudiantes mostrarían un escaso nivel de competencia respecto a su relación con los medios, los resultados confirman que nos encontramos en una situación privilegiada en cuanto a las oportunidades que nos brinda la tecnología y las posibilidades educativas que de ellas se desprende, para acometer la apremiante tarea de introducir la educación mediática en el currículum escolar.

de la comunidad científica unos instrumentos de recogida de datos válidos y fiables para replicarse en otros contextos escolares. Las muestras con la que se ha trabajado, sin pretender ser representativas, nos indican que los niveles de competencia mediática de los estudiantes españoles son bajos, en todas las etapas educativas abordadas en la investigación.

A partir del establecimiento de grados de competencia en cada etapa escolar, podemos determinar cuáles son las dimensiones en las que se aprecian más carencias y por tanto, se requiere de una mayor intervención curricular para lograr los objetivos de la alfabetización mediática. De esta manera, los resultados evidencian que la dimensión relativa a los lenguajes audiovisuales es en la que los estudiantes obtienen mejores puntuaciones, en todos los niveles, aunque las respuestas correctas disminuyen cuando se requiere un análisis más profundo del contenido de la dimen-

sión. Respecto a la dimensión de la tecnología, comprobamos que los niveles de respuestas correctas son mayores en el nivel de Secundaria y Bachillerato, que en los previos, sin embargo, cuando las preguntas profundizan en los usos de la tecnología relacionado con un mayor dominio, comprobamos que los porcentajes de respuestas correctas disminuyen en todas las etapas educativas, por lo que podemos interpretar que el uso de aparatos o dispositivos tecnológicos por sí mismos, no garantiza un uso adecuado de los mismos en cuanto al dominio mediático que requieren. Las dimensiones relacionadas con la recepción y producción indi-

medios, los resultados confirman que nos encontramos en una situación privilegiada en cuanto a las oportunidades que nos brinda la tecnología y las posibilidades educativas que de ellas se desprende, para acometer la apremiante tarea de introducir la educación mediática en el currículum escolar. Por ello, nos encontramos en el momento adecuado para comenzar a trabajar en las aulas hacia la consecución de un nivel de competencia mediática óptimo, que facilite a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en prosumidores mediáticos, coincidiendo con Ferrés, Aguaded y García-Matilla (2011).

Las conclusiones extraídas de esta pionera investigación nos animan a seguir investigando, estableciendo nuevas líneas de trabajo en las que se pretende contar con una representación de los grados de competencia mediática en el contexto escolar latinoamericano, replicando la investigación en otros siete países en los que ya se han iniciado sendos proyectos y cuyos resultados nos reportarán una visión global a partir de la que establecer líneas de actuación que posibilite que la ciudadanía adquiera el nivel adecuado de alfabeti-

No cabe duda que lograr que las nuevas generaciones adquieran el nivel adecuado de competencia mediática es todo un reto, para lo que se convierte en imprescindible conocer cuál es el nivel de competencia mediática de niños y jóvenes, a partir del cual determinar las actuaciones a seguir, superando estudios precedentes más enfocados hacia la evaluación del grado de destreza digital o tecnológica.

can que los porcentajes más altos de respuestas correctas se encuentran en las primeras etapas escolares, puesto que los demás alumnos no manifiestan un nivel de profundización adecuado. En la dimensión estética encontramos justamente lo contrario, puesto que son los estudiantes de Secundaria y Bachillerato los que muestran un mayor dominio. Por último, en cuanto a la dimensión de ideología y valores, encontramos que existen unos niveles básicos en todas las etapas, aunque se detecta la necesidad de una mayor formación de cara al comportamiento moral y ético que ha de caracterizar a los prosumidores.

Los resultados de la investigación permiten comprobar que pese a que las muestras participantes pertenecen a la generación de los denominados «nativos digitales» (Bennet, Maton & Kervin, 2008; Prensky, 2011), es necesario plantear un proceso de mejora de la alfabetización mediática, a partir de conocer su nivel de competencia mediática. En este sentido, este trabajo resulta revelador puesto que si bien se partía de la hipótesis de que los estudiantes mostrarían un escaso nivel de competencia respecto a su relación con los

zación mediática, necesario en esta nueva sociedad prosumidora.

Agradecimientos y apoyos

El estudio se enmarca en una investigación titulada «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital», financiada por la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2010-21395-C03-03). Los investigadores agradecen a los estudiantes y profesores de los centros participantes su colaboración.

Notas

¹ Para Educación Infantil (<http://goo.gl/k665yE>), para Educación Primaria (<http://goo.gl/hh12N4>) para Educación Secundaria Obligatoria (<http://goo.gl/Qycw7k>) y para Bachillerato (<http://goo.gl/5qyuN1>).

Referencias

- AGUADED, J.I. (2012). La educocomunicación. Una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia*, 1 (2), 259-261.
- AGUADED, J.I. & SÁNCHEZ, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *AdComunica*, 5, 175-196. (DOI: 10.6035/2174-0992.2013.5.11).
- AREA, M. (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 55-59.
- BENNETT, S., MATON, K. & KERVIN, L. (2008). The 'Digital Nati-

- ves' Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786. (DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x).
- BERNABEU, N. (Coord.) (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas: Proyecto Mediascopio Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2007). *Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy*. (<http://bit.ly/17HfCKz>) (10-10-2013).
- DEJAEGHERE, J. (2009). Critical Citizens Education for Multicultural Societies. *Interamerican Journal of Education and Democracy*, 2 (2), 223-236.
- FEDOROV, A. (2014). Media Education Literacy in the World: Trends. *European Researcher*, 67 (1-2), 176-187. (DOI: 10.13187/2219-8229).
- FERNÁNDEZ-BEAUMONT, J. (2010). Medios de comunicación, difusión de valores y alfabetización. In J.M. Pérez-Tornero (Coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (<http://bit.ly/1bCyn2N>) (10-09-2013).
- FERRÉS, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- FERRÉS, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J., AGUADED, J.I. & GARCÍA-MATILLA, A. (2011). La competencia mediática de la ciudadanía española. Dificultades y retos. *Icono 14*, 10 (3), 23-42. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.201).
- FRIEDMAN, T. (2005). *La Tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Barcelona: MR Ediciones.
- GABELAS, J.A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educación 2.0. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 205-223). Barcelona: Gedisa.
- GABINETE DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN (Ed.) (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España*. (<http://bit.ly/17HfBpS>) (03-10-2013).
- GALLEGOS, R. (2000). *El espíritu de la educación. Integridad y trascendencia en educación holista*. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- GARCÍA-GALERA, M.C. (2012). Twitéalo: la generación Y y su participación en las redes sociales. *Crítica*, 985, 34-37.
- GARCÍA-GALERA, M.C. & DEL-HOYO, M. (2012). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *Zer*, 34, 111-125.
- GARDNER, H. (2011). Five Minds for the Future: An Overview. *Journal of Education Sciences & Psychology*, 2, 1-11. (<http://goo.gl/JbF3vT>) (03-10-2013).
- GOZÁLVEZ, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- GOZÁLVEZ, V. & AGUADED, J.I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas, *Análisis*, 45, 1-14. (DOI: 10.7238/a.v0i45.1326).
- GUTIÉRREZ, A., PALACIOS, A. & TORREGO, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267-293.
- JENKINS, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education in the Twenty-first Century*. (<http://bit.ly/1bY5gZk>) (19-11-2013).
- KAPLÚN, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. In R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.
- OFCOM (Ed.) (2013). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. (<http://bit.ly/16I9PtB>) (07-10-2013).
- MCLUHAN, M. & NEVITT, B. (1972). *Take to-day: The Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- MELGAREJO-MORENO, I. & RODRÍGUEZ-ROSELL, M.M. (2013). La nueva ágora universitaria y el paradigma tecno-holista. En J. Rodríguez (Coord.), *Nuevas perspectivas modales para la enseñanza superior*. (pp. 149-172). Madrid: Visión Libros.
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A. & DELGADO, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. (DOI: 10.3916/C39-2012-02-02).
- PÉREZ-TORNERO, J.M. & VARIS, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a alumnos digitales*. Madrid: SM.
- PUROMARKETING (Ed.) (2012). *Ocho tipos de prosumidores sociales, radiografía de la participación social actual*. (<http://bit.ly/xyRyyF>) (12-01-2012).
- SÁNCHEZ, J. & CONTRERAS, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10 (3), 62-84. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.210).
- SANDOVAL, Y. & AGUADED, J.I. (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. La competencia mediática en la era de la convergencia digital. *Icono 14*, 10 (3), 8-22. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.197).
- TAPSCOTT, D., TICOLL, D. & LOWY, A. (2001). *Capital Digital. El poder de las redes de negocios*. Madrid: Taurus Digital.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la educación en medios*. (<http://goo.gl/vMcOMc>) (05-09-2013).
- UNESCO (2011a). *Declaración de Braga*. (<http://goo.gl/BQubIR>) (20-08-2013).
- UNESCO (2011b). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. (<http://goo.gl/Yuw71n>) (01-09-2013).
- WERNER, K. & WEISS, H. (2006). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona: Debolsillo.
- WERNER, K. & WEISS, H. (2006). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona: Debolsillo.
- WOMPNER, G. (2008). Educación integral: la llave para una nueva era. *Entelequia*, 6, 177-192. (<http://goo.gl/P1Qdj2>) (18-10-2013).



**LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS
PERMITEN
QUE LOS
ARQUEÓLOGOS
PLASMEN
Y EXPLIQUEN
SUS SUEÑOS
Y HALLAZGOS
DE FORMA
CIENTÍFICA
Y DIDÁCTICA**