



Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España

Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain

Dra. Antonia Ramírez-García es Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Córdoba (España) (a.ramirez@uco.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7574-4854>)

Dra. Natalia González-Fernández es Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Cantabria en Santander (España) (gonzalen@unican.es) (<http://orcid.org/0000-0001-6669-8446>)

RESUMEN

Ante una sociedad en la que desde el amanecer se utilizan medios de comunicación, es necesario identificar las relaciones que se establecen con los mismos. Esta investigación de naturaleza cuantitativa pretende determinar los niveles de competencia mediática del profesorado y alumnado de educación obligatoria en las seis dimensiones que la integran. Estos niveles ofrecen un primer diagnóstico sobre posibles carencias y necesidades de intervención educativa. El alumnado de Educación Primaria demostró poseer unos niveles competenciales medios. El alumnado de Educación Secundaria, salvo para las dimensiones tecnología y estética, que se situaría en un nivel medio de competencia, en las restantes, el porcentaje mayoritario se sitúa en niveles básicos. La mayor parte del profesorado en todas las dimensiones de la competencia mediática se ubica en un nivel básico. A pesar de contar con un currículo escolar que responde a las necesidades de alfabetización mediática en la enseñanza obligatoria y proliferar políticas de apoyo a la tecnología, en la práctica la mayor debilidad de los participantes, sobre todo profesorado, se centra en el aspecto tecnológico. La revisión crítica de los currículos escolares y un consenso en el diseño y desarrollo de los mismos facilitarían una formación común del alumnado y alejarían el fantasma de una posible exclusión mediática. Mientras que un currículo propio y una formación mediante redes relacionales de profesionales son el camino para alcanzar mayores niveles competenciales en ambos colectivos.

ABSTRACT

Faced with a society that uses the media from dawn until dusk, it is imperative to identify the relationship between users and media. Therefore, this quantitative research aims to determine media competence levels of teachers and students in compulsory education in six areas. Media competence offers a diagnosis of possible shortcomings and needs educational intervention in both groups. Primary education students have shown an intermediate level of media competence. Secondary education students are at a basic level of competence in all the areas, except for technology and media literacy, which are at an intermediate level of competence. Most teachers have a basic level of media competence in all areas. Despite having a curriculum that meets the needs of media literacy in compulsory education and the proliferation of policies supporting technology, this is the weakest area in participants. A critical revision of school curricula and a consensus in their design and development would facilitate students' shared training and minimize a possible exclusion in relation to media. Meanwhile an own curriculum and a training through a network of related professionals is the way to achieve higher levels of competence in both groups.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Competencia mediática, alfabetización mediática, alumnado, educación primaria, educación secundaria, profesorado, currículo, formación.

Media competence, media literacy, students, primary education, secondary education, teachers, curriculum, training.

1. Introducción

El acceso diverso a los medios de comunicación constituye un factor de vital importancia para el desarrollo político, económico, social y cultural de los países, al tiempo que un factor de cambio en todas estas esferas. De acuerdo con Carlsson (2011), nos encontramos ante el amanecer de una nueva sociedad mediática caracterizada por unos patrones diferentes de comunicación, una percepción distinta del espacio y del tiempo, un cambio en los conceptos de lo público y de lo privado, así como un desvanecimiento de ambas fronteras, similar a lo que sucede entre lo real y lo virtual.

Las investigaciones más tradicionales sobre los medios de comunicación se han centrado en determinar qué influencia tienen estos medios en la sociedad y la cultura, qué efectos tienen la publicidad y los contenidos mediáticos en la ciudadanía, cómo la prensa influye en las tendencias políticas y cuáles son los efectos de los videojuegos en niños y adolescentes, entre otras cuestiones. Sin embargo, todo ello ha de replantearse en este nuevo contexto generado por los propios medios, definido, según Hjarvard (2008), por la mediatización de las sociedades y las culturas. Ahora no se trata de analizar su influencia, sino de saber qué hacemos con ellos (Carlsson, 2011).

En esta nueva sociedad no todos sus miembros acceden y usan los medios de comunicación del mismo modo, difiere según la edad, sexo, clase social o contexto geográfico, entre otras cuestiones. En este sentido, especial dedicación merece un colectivo particular, los menores de edad. Para Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita (2014), la vida cotidiana de estos gira en torno a una inserción futura en la sociedad, convirtiéndose así en ciudadano o ciudadana. En este camino construyen su identidad y la de otros a través de los programas de televisión o películas que visualizan, la música que escuchan la radio, el MP3 o el smartphone, las páginas de Internet que visitan, los libros, revistas y cómics que leen (Chomski, 2012). Si bien este contacto con los medios no es el único factor que contribuye al desarrollo de su identidad, sí constituye una experiencia mediada, por lo que el menor crecerá construyendo una imagen propia y de las personas en función de los contenidos mediáticos que reciba.

Como se expresaba anteriormente y de acuerdo con Ambròs y Breu (2011), la sociedad actual se encuentra dominada por mensajes audiovisuales; sin embargo, el dominio de su uso ni es generalizado ni es homogéneo. Estas diferencias generan un desequilibrio entre: «una élite que sabe usar, entender y difundir información; y por otro lado, una inmensa mayoría

que, a pesar de disponer de mucha información, es incapaz de usarla, de entenderla, de interpretarla y decodificarla. Es decir, una forma de analfabetismo funcional, que como todo analfabetismo es una forma de esclavitud» (Ambròs & Breu, 2011: 41).

Esta situación exige una ampliación del concepto de alfabetización, tradicionalmente vinculado a la lectura y a la escritura, y que ahora requiere incluir nuevas fuentes de acceso a la información y ser capaz de decodificar y comprender sistemas y formas simbólicas de conocimiento transmitidas a través de los medios. La alfabetización de la ciudadanía en relación a los medios resulta, pues, una necesidad imprescindible para las políticas educativas destinadas a la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura (Area, 2012).

Junto a esta perspectiva que proclama la necesidad de una alfabetización en medios como medida paliativa de la «brecha digital» o el incremento de una posible exclusión social, se encuentra la que advierte de los riesgos que implican los medios (Bringué, Sádaba, & Tolsa, 2011; Wan & Güt, 2011; Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011; Tejedor & Pulido, 2012), pues estos no son transparentes (Masterman, 1993). En este sentido, Livingstone y Haddon (2009) a través del proyecto europeo «Kids Online» han demostrado que los países del Norte de Europa se sitúan en una categoría de «alto uso, alto riesgo», los países del sur en la denominada «bajo uso, bajo riesgo», mientras que los del este de Europa en la considerada de «nuevo uso, nuevos riesgos». Al mismo tiempo, han manifestado diferencias de género en cuanto a que los niños generan riesgos de conducta y las niñas riesgos de contenido y contactos. Una de las conclusiones del proyecto es la necesidad de buscar un equilibrio entre la capacitación y la protección de los menores.

Frente a esta visión de los medios, se puede hablar de una perspectiva amable de los medios, la que posibilita el desarrollo de la imaginación y el lenguaje, la estimulación del gusto por la pregunta y por descubrir, el conocimiento de nuevos lenguajes y formas de comunicación, la ampliación de las capacidades expositivas y de razonamiento, la perdurabilidad de los conocimientos debido al grado de motivación que generan los medios y la adquisición de la capacidad de reflexión y de unos principios éticos (Ambròs & Breu, 2011). En esta misma línea, Sánchez-Carrero y Aguaded (2009) señalan que, tras la aplicación de un programa de fomento de la lectura crítica en niños y niñas basados en diferentes programas televisivos, hubo una disminución de aquellos que eran considerados «no críticos» y un aumento de los denominados «suficien-

temente críticos». Estudios como este ponen de manifiesto la necesidad de dotar a los futuros ciudadanos de las herramientas necesarias que les permitan su empoderamiento ante los medios. La capacitación y, por tanto, la alfabetización se entiende como un derecho de los ciudadanos (Area, 2012), de toda la ciudadanía, con independencia de edad, género o contexto.

La omnipresencia de los medios también llega a los centros educativos. Por un lado, los contenidos mediáticos acompañan a los menores a la escuela o al instituto, aportando una cultura propia, diferente a la institucionalizada (Chomski, 2012). Por otro lado, el profesorado, quien también hace uso de los medios —al realizar compras por Internet, leer el periódico en la tablet o el ordenador, escribir WhatsApp a sus amigos o comunicarse con sus familiares a través de Skype— aporta un bagaje propio al sistema (Pallarés, 2014). Sin embargo, a pesar de que ambos protagonistas de la educación formal viven inmersos diariamente en experiencias mediáticas, la transferencia al proceso de enseñanza y aprendizaje no se aprecia realmente en la mayoría de los centros escolares.

En lo que concierne al currículo español, diferentes estudios han mostrado la presencia de los contenidos mediáticos en las distintas áreas de conocimiento y en los elementos curriculares que las integran (Camps, 2009; Ramírez-García, Renés-Arellano, & Delgado-Ponce, 2014; Ramírez-García, Renés-Arellano, & García-Ruiz, 2014; Ramírez-García, Renés-Arellano, & González-Fernández, 2015; Ramírez-García, Renés-Arellano, & Sánchez-Carrero, 2013; Tucho, 2008). No obstante, la presencia de los medios en el currículo escolar aparece difuminada y se ve condicionada por el área de conocimiento en cuestión y el interés de cada comunidad autónoma en la alfabetización mediática de su ciudadanía. En Italia, la percepción es similar, pues, como señala Felini (2014), la institucionalización de la educación mediática no resulta indispensable para quienes elaboran los currículos o diseñan las reformas educativas.

Al mismo tiempo, la organización y gestión de los centros educativos constituye otro factor que incide de forma directa en la incorporación o no de los medios

a los mismos (Cabero, 2004) y, por tanto, en una mayor o menor predisposición a iniciar medidas de alfabetización mediática. Un centro que apuesta decididamente por la inclusión de estos en su vida diaria, favorece el contacto del docente con los medios, contextualiza en un ámbito educativo formal los aprendizajes adquiridos en otros contextos y favorece su futura aplicación en actividades con el alumnado.

No obstante, la reticencia del propio profesorado al uso de los medios, al nuevo rol que se le exige en relación a los mismos como promotor, orientador, motivador, fuente y transmisor de experiencias, creador de recursos, investigador y co-aprendiz, entre otros

Es necesaria una ampliación del concepto de alfabetización, tradicionalmente vinculado a la lectura y a la escritura, y que ahora requiere incluir nuevas fuentes de acceso a la información y ser capaz de decodificar y comprender sistemas y formas simbólicas de conocimiento transmitidas a través de los medios. La alfabetización de la ciudadanía en relación a los medios resulta, pues, una necesidad imprescindible para las políticas educativas destinadas a la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura.

(López & Miranda, 2007), así como sus creencias (Gewerc & Montero, 2013; Suárez, Almerich, Gargallo, & Aliaga, 2013; Tirado & Aguaded, 2014), sus competencias (Tejedor & García-Valcárcel, 2006) o la propia formación, implican un distanciamiento con los mismos y, por tanto, un paso atrás en la adopción de una verdadera alfabetización en medios dirigida a la futura ciudadanía del siglo XXI y a su propia persona.

Por ello, la Agenda de París (2007) hizo pública la necesidad de desarrollar iniciativas de educación mediática tanto para el profesorado como para el alumnado de todos los niveles educativos. Un paso más se ha dado con la publicación del informe «Media and Information Literacy Curriculum for Teachers», auspiciado por la UNESCO en 2011 y que reconoce la necesidad de formación en medios para el desarrollo de una ciudadanía activa, es preciso, pues, impulsar

una «alfabetización mediática e informacional, ya que expande el movimiento de educación cívica, el cual incorpora a los profesores como los principales agentes del cambio» (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011: 11).

Si el alumnado requiere ser alfabetizado y el profesorado también, es que existe la creencia de que ambos colectivos no se encuentran capacitados para afrontar su relación con los medios. En este sentido, para comprobar si la creencia es real o no, el objetivo de esta investigación es determinar los niveles competenciales que poseen estos dos colectivos en el ámbito de los medios de comunicación.

2. Métodos

El diseño seleccionado para la investigación fue transaccional descriptivo, ya que la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de las variables en un momento dado con el fin de describir los fenómenos y analizar su incidencia en ese momento temporal (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

2.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron, por un lado, 581 alumnos de cuarto de Educación Primaria y 665 de Educación Secundaria, y por otro, 905 profesores no universitarios, en activo y con docencia en diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional). Ambos colectivos, estudiantes y profesorado, pertenecían a centros de diez provincias españolas: Cantabria, Córdoba, Huelva, Granada, La Rioja, Lugo, Má-

laga, Murcia, Sevilla y Valencia. La selección de la muestra fue no probabilística, es decir que se estableció de acuerdo a unos criterios relacionados con las características de la investigación (Bisquerra, 2004). En este caso, los criterios seleccionados fueron los siguientes: autorización para aplicar en los centros educativos el cuestionario, diferenciación de etapas educativas y heterogeneidad de los centros (público, concertado y privado).

2.2. Instrumentos

El instrumento empleado para la obtención de información en esta investigación ha sido un cuestionario online sobre competencia mediática, tanto en el caso del alumnado de Educación Primaria (<http://goo.gl/RA3mCt>), como en el del alumnado de Secundaria Obligatoria (<http://goo.gl/sd1P27>) y como en el sector del profesorado (<http://goo.gl/4Kd5Pa>). En todos los casos, los cuestionarios se han diseñado

Tabla 1. Dimensiones de la competencia mediática

Dimensión	Definición semántica	Ítems		
		Educación Primaria	Educación Secundaria	Profesorado
Lenguajes	Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje visual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva. Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.	6.3 y 7.1	11, 12, 23, 23.1 y 24	11, 12 y 13
Tecnología	Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes. Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.	8, 10 y 11	7, 7.1 y 16	14, 15, 16, 17, 18 y 19
Procesos de percepción e interacción	Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad. Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.	6.4, 6.5 y 8	15, 15.1, 15.2, 15.3, 18, 20, 20.1 y 21,	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 27
Procesos de producción y difusión	Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de producciones audiovisuales. Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.	13, 14, 15 y 16	17, 24 y 25	28, 29, 30, 31, 32 y 33
Ideología y valores	Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto a representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y valores. Capacidad de análisis crítico de los mensajes, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.	6.2 y 6.3.	8, 9, 10, 10.1, 13, 13.1 y 22	34, 36, 36, 37 y 38
Estética	Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.	6 y 6.1	14 y 14.1	39, 40 y 41

ad hoc para esta investigación y se han basado en la definición sistematizada por Ferrés (2007) del concepto de competencia mediática, que aborda seis dimensiones fundamentales que la componen. En este sentido, la competencia mediática se asocia a estructuras que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones vinculadas con estas seis dimensiones: lenguajes, tecnología, procesos de percepción e interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética. En la tabla 1 se expresan las seis dimensiones a las que se aluden y los ítems de los distintos cuestionarios que se asocian a ellas.

El instrumento aplicado al alumnado de Educación Primaria está constituido por 22 preguntas cerradas, de opción múltiple, 5 de ellas se corresponden con datos demográficos. Por su parte, el alumnado de Educación Secundaria respondió a 34 cuestiones, siendo 6 de ellas relativas a su identificación personal. Respecto al cuestionario dirigido al profesorado, este contiene 43 preguntas, de las cuales 6 se han dirigido a obtener datos socio-demográficos. Los cuestionarios se encontraban acompañados de su correspondiente rúbrica de evaluación que medía las respuestas dadas por los participantes de acuerdo a unos criterios preestablecidos y que hacían referencia a su grado de competencia.

La validación del cuestionario implicó dos procedimientos: el cálculo de la validez y el cálculo de la fiabilidad. La validez fue determinada mediante la Técnica Delphi (Barroso & Cabero, 2010), en la que participaron 15 expertos siguiendo las fases propuestas por Bravo y Arrieta (2005) y supuso la reformulación y eliminación de algunas preguntas iniciales. En cuanto al índice de fiabilidad, el cuestionario dirigido al alumnado de Educación Primaria ofreció un Alfa de Cronbach de 0,787, para los estudiantes de Secundaria un 0,667 y en el caso del profesorado, el cuestionario estaba estructurado en dos escalas, la primera arrojó un Alfa de 0,812 y la segunda de 0,625.

2.3. Procedimiento

La aplicación de los diferentes cuestionarios se llevó a cabo en sucesivas fases a lo largo del año 2012, se inició en la etapa de Educación Primaria, se continuó con la de Secundaria y se finalizó con el profesorado. En el caso del alumnado se solicitaron previamente los permisos para acceder a los centros educativos, se comprobó la disponibilidad de Internet en los mismos y se concretó un día específico para la cumplimentación online del cuestionario. En el caso del profesorado se solicitó su colaboración a través de diferentes medios: centros del profesorado, correos electrónicos a los propios centros o contactos previos con

informantes clave. En todos los casos, la aplicación fue simultánea en las 10 provincias participantes con una diferencia temporal de quince días en función de las fechas negociadas con los centros escolares.

2.4. Análisis de los datos

Los datos obtenidos mediante los diferentes cuestionarios se recogieron en una base de datos generada por el sistema online en el que se diseñaron los mismos. Posteriormente, se procedió a vaciar la base de datos en el programa estadístico SPSS (v.18) y a recategorizar las respuestas de acuerdo con la rúbrica de evaluación elaborada previamente para cada uno de los cuestionarios.

El análisis de los datos se inició con estadísticos descriptivos para continuar con medidas de tendencia central y dispersión. Se empleó también el cálculo de percentiles para determinar los niveles de competencia mediática de los distintos grupos participantes. Asimismo, se procedió a realizar pruebas como Chi-cuadrado de Pearson, Phi y V de Cramèr.

3. Resultados

Respecto al alumnado de Educación Primaria, en la figura 1 se aprecia una ausencia de valores en las dimensiones lenguajes e ideología y valores debida a las opciones de respuesta del cuestionario. En ambos casos no se consideraba un nivel avanzado de respuesta causado por la complejidad de algunas preguntas y que hubo que desestimar tras la aplicación del mismo. Ambas dimensiones se posicionan como las de mayor capacitación del alumnado en un nivel competencial medio con un 66,8% y 59,2% respectivamente, seguidas de percepción e interacción (52,85%) y estética (54%). Los niveles más básicos se encontrarían en las dimensiones tecnología (45,1%) y producción y difusión (50,4%). Sin embargo, en estas últimas dimensiones también se aprecia un porcentaje de alumnado considerable que alcanza un nivel avanzado con 21,2% y 30,6% respectivamente.

En relación al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, las dimensiones en las que obtienen mayor capacitación son tecnología (41,2%) y estética (87,4%), pero en ambos casos en un nivel competencial medio. En el caso de la última dimensión también hubo que suprimir algunas cuestiones que impidieron la configuración de un nivel avanzado de la misma. Cabe señalar que el porcentaje mayoritario del alumnado de Secundaria se situaría en niveles básicos en las restantes dimensiones: lenguajes (49,1%), percepción e interacción (56,7%), producción y difusión (43,7%), ideología y valores (42,3%).

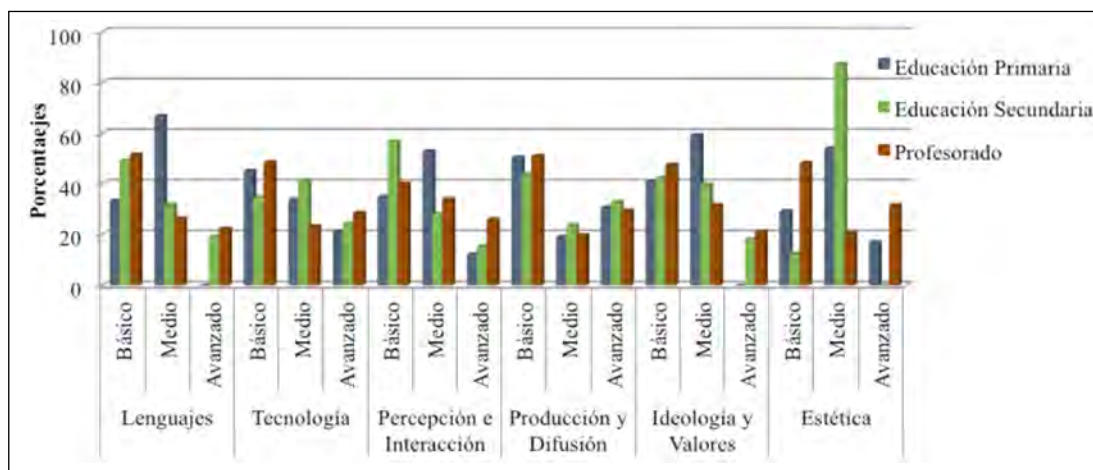


Figura 1. Distribución por dimensión y niveles alcanzados por el profesorado y el alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

De manera destacable, el profesorado presentaría una capacitación básica en todo el conjunto de las dimensiones que integran la competencia mediática: lenguajes (51,5%), tecnología (48,4%), percepción e interacción (40,1%), producción y difusión (51%), ideología y valores (47,5%) y estética (48,2%).

De forma comparativa, la figura 1 muestra la distribución de los tres colectivos analizados en relación a los niveles de las distintas dimensiones que integran la competencia mediática.

Con el fin de determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas y los niveles de competencia en las diferentes dimensiones que integran la competencia mediática, se procedió a realizar un análisis de contingencia y a la obtención del Chi-cuadrado, Phi y V de Cramér. A modo de resumen, en la tabla 2 se ofrece aquellas variables que han incidido en la variabilidad de niveles de competencia mediática en las distintas dimensiones que la integran. En este sentido, cabe mencionar que la dimensión tecnología es la que más se encuentra condicionada por todas las variables sociodemográficas que caracteriza a la muestra participante, tanto en lo que concierne al alumnado, como al profesorado.

En lo que concierne al alumnado de Educación Primaria, además de la dimensión tecnología, las dimensiones lenguajes y estética se ven influidas por la provincia de procedencia, el sexo o el tipo de centro al que acude el alumnado. La dimensión ideología y valores queda condicionada por la provincia y la modalidad de centro educativo, mientras que la dimensión producción y difusión solo lo hace por las características definitorias del centro escolar. La dimensión

percepción e interacción no se ha visto afectada por ninguna de las variables mencionadas.

Respecto al alumnado de Educación Secundaria, las variables que inciden solo en dos dimensiones son la provincia y la formación en el caso de la dimensión producción y difusión, y estas mismas variables, junto con la tipología de centro educativo, son las que condicionan los niveles de la dimensión tecnología.

En cuanto al profesorado, la formación recibida por el mismo es la variable que incide de manera directa en todas las dimensiones de la competencia mediática, seguida de la provincia de procedencia, el sexo de los participantes, la etapa educativa en la que imparten docencia y, finalmente, el centro educativo donde ejercen su labor profesional.

Aunque resultaría interesante detenernos en un análisis más pormenorizado de las diferencias halladas entre los niveles de competencia de las distintas dimensiones y las variables sociodemográficas, por razones obvias de espacio no es posible realizarlo. No obstante, sí cabría centrarse en la variable formación del profesorado, debido fundamentalmente a las repercusiones educativas que pudiera tener.

En las diferentes dimensiones que integran la competencia mediática se puede apreciar que el profesorado con ninguna o alguna formación en medios de comunicación se sitúa en el nivel más bajo de la competencia, mientras que una mayor formación implica posicionarse en un nivel superior de competencia. Esta situación resulta más evidente en las dimensiones percepción e interacción e ideología y valores (tabla 3).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación se centraba en de-

terminar los niveles de competencia mediática que posee el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, así como el profesorado. Así, el alumnado participante perteneciente a la etapa de Educación Primaria ha demostrado poseer unos niveles competenciales medios, es decir, el grado de competencia mediática en sus diferentes dimensiones se situaría en un nivel medio, destacando especialmente aquellas que aluden a la percepción e interacción y a la estética.

Respecto a la primera dimensión mencionada, Ramírez-García, Renés-Arellano y Sánchez-Carrero (2013) señalan que el currículo del área de Educación Artística incorpora en sus contenidos tres aspectos básicos de esta dimensión:

a) Capacidad de dilucidar por qué gustan más unos medios, unos productos o unos contenidos. Este aspecto también se establece en el currículo del área de Conocimiento del Medio (Ramírez-García, Renés-Arellano, & González-Fernández, 2015).

b) Capacidad de valorar los efectos cognitivos de las emociones.

c) Actitud crítica en la interacción con las pantallas.

El área de Lengua castellana y literatura también contribuye al desarrollo de este último aspecto de la dimensión percepción e interacción e incluye otros como:

a) Capacidad de selección, revisión y autoevaluación de la propia dieta mediática.

b) Capacidad de discernir y gestionar posibles disociaciones entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad.

c) Capacidad de interaccionar con personas y colectivos diversos en entornos plurales y multiculturales (Ramírez-García, Renés-Arellano, & Delgado-Ponce, 2014).

En cuanto a la dimensión estética, Ramírez-García y otros (2013) mencionan igualmente que el currículo de dicha área incluye los siguientes aspectos de esta competencia:

a) Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas.

b) Sensibilidad para reconocer una producción mediática.

c) Capacidad de producir mensajes elementales comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. Esta capacidad también se incluye en el currículo del área de Conocimiento del Medio (Ramírez-García & al., 2015).

d) Capacidad de apropiarse y transformar producciones artísticas, potenciando creatividad, innovación, experimentación y sensibilidad estética.

Las aportaciones anteriores ponen de relieve que en el currículo de la etapa de Educación Primaria se incluyen aspectos que permiten al alumnado de esta etapa alcanzar adecuados niveles de competencia mediática en las dimensiones mencionadas. Sin embargo, también las restantes dimensiones se encuentran presentes en el currículo de las distintas áreas y este hecho no ha redundado en alcan-

Colectivos	Variables	Dimensiones de la competencia mediática					
		Lenguajes	Tecnología	Percepción e Interacción	Producción y Difusión	Ideología y Valores	Estética
EP	Provincia	x	x			x	x
	Sexo	x	x				x
	Centro	x	x		x	x	x
ESO	Provincia		x		x		
	Centro		x				
	Formación						
Profesorado	Provincia	x	x	x		x	x
	Sexo		x	x	x	x	x
	Centro	x	x				x
	Formación	x	x	x	x	x	x
	Etapa	x	x	x			x

Dimensiones	Niveles	Grado de formación (%)		
		Ninguna	Alguna	Bastante
Lenguajes	Básico	20,8	70,4	8,8
	Medio	13,9	58,0	28,2
	Avanzado	10,0	57,2	32,8
Tecnología	Básico	22,1	69,2	8,7
	Medio	11,0	66,2	22,9
	Avanzado	11,7	54,1	34,2
Percepción e interacción	Básico	25,9	63,4	10,7
	Medio	11,0	68,5	20,5
	Avanzado	9,4	59,8	30,8
Producción y difusión	Básico	21,4	14,0	11,0
	Medio	67,5	67,4	18,5
	Avanzado	11,0	56,2	34,0
Ideología y valores	Básico	20,5	63,7	15,8
	Medio	13,0	64,9	22,1
	Avanzado	13,2	64,2	22,6
Estética	Básico	22,5	68,1	9,4
	Medio	9,8	67,4	22,8
	Avanzado	11,9	56,1	31,9

zar unos niveles más elevados en determinadas dimensiones como es el caso de la tecnología, especialmente cuando la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y el Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Primaria, prescriben la movilización en el alumnado de una competencia concreta, la digital. A ello hay que sumar la política educativa en el ámbito de las tecnologías puesta en marcha por las diferentes comunidades autónomas. Resulta, por tanto, paradójico, que uno de los aspectos que más se ha debido desarrollar en los centros educativos, sitúe al alumnado de forma mayoritaria en un nivel básico de esta dimensión.

En cuanto a las diferencias halladas entre el grado de competencia resultante y variables como la provincia de procedencia o el centro de escolarización, pueden ser debidas, por un lado, a las diferencias curriculares entre las distintas comunidades autónomas, que explicarían una aplicación diferenciada de las normas educativas y, por otro, a la diversidad de los centros educativos en cuanto a organización y gestión de los mismos (Cabero, 2004), permitida en el ejercicio de su autonomía pedagógica y reconocida por la LOE (2006).

Respecto al currículo de la etapa de Educación Secundaria, si bien no se ha realizado hasta el momento un estudio tan riguroso como el llevado a cabo en la etapa de Educación Primaria, el análisis del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria prescribía como objetivo de esta etapa educativa «Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación», dos áreas concretas denominadas «Tecnologías» y «Educación Plástica y Visual» que se habían de cursar de forma obligatoria desde primero a tercero, así como la movilización de la competencia «tratamiento de la información y competencia digital».

En principio, la existencia de estos elementos curriculares podría garantizar unos mayores niveles de competencia mediática del alumnado de Educación Secundaria; no obstante, los resultados han demostrado que resulta insuficiente, pues, salvo para las dimensiones tecnología y estética, en las que el mayor porcentaje de alumnado se situaría en un nivel medio de competencia, en las restantes, el porcentaje mayoritario lo sitúa en niveles básicos.

Asimismo, las diferencias encontradas entre el

alumnado en función de la provincia de procedencia y el centro en el que ha estado escolarizado pueden ocasionarse por los mismos motivos a los que se aludían en la etapa de Educación Primaria.

Por su parte, el análisis de los resultados obtenidos por el profesorado ofrece una situación preocupante, ya que en todas las dimensiones de la competencia mediática el porcentaje mayoritario del profesorado se ubica en un nivel básico. No obstante, también se aprecia un porcentaje considerable de profesorado que se situaría en niveles avanzados de competencia en las dimensiones tecnología, producción y difusión y estética. Esta polarización podría ser explicada por la etapa en la que ejerce docencia y la asignatura que cada docente imparte, sobre todo, si se trata de la etapa Secundaria. Sin embargo, lo más destacable es la influencia que tiene la formación del docente en todas las dimensiones de la competencia mediática. En este sentido, se ha podido comprobar que a mayor formación del docente, mayor nivel competencial alcanza.

La formación, pues, parece ser el elemento clave en la consecución de unos óptimos niveles o grado de competencia. No es de extrañar, que en el marco del denominado «longlife learning» se puedan establecer planes específicos de formación para el profesorado, sustentados en el enfoque «realista» propuesto por Korthagen (2010), que se basa en la continua interrelación de teoría y práctica a lo largo de cualquier proceso formativo, perspectiva también asumida por Sykes, Bird y Kennedy (2010). El informe de la OCDE (2013: 234) sobre la evaluación de las competencias de la población adulta ha concluido que «los resultados ponen de manifiesto lo relevante del aprendizaje continuo y de la formación permanente, en diferentes entornos, profesionales, personales y sociales, además del aprendizaje escolar, agregando experiencias y competencias que se obtienen a lo largo del ciclo vital». En el caso del profesorado, la UNESCO (2011) ya ha marcado las pautas que se ha de seguir para alfabetizar mediáticamente a este colectivo de la comunidad educativa a través de un currículo propio. El paso siguiente es, pues, iniciar procesos formativos que posibiliten al docente alcanzar unos niveles de competencia mediática más elevados y acordes con las demandas internacionales. A nuestro juicio, estos procesos han de estar vinculados necesariamente a buenas prácticas docentes que sirvan como modelo de referencia. En este sentido, la investigación llevada a cabo por Felini (2014) en Italia ofrece una serie de parámetros que pueden orientar sobre el camino a seguir y destaca, entre otras cuestiones, la necesidad de incor-

porar procesos de co-enseñanza en la que participe más de un profesor, la configuración de grupos de trabajo efectivos y la originalidad de la actividad formativa sobre alfabetización mediática. Estas pautas indican que la formación continua del profesorado ha de reconducirse hacia otros caminos, no enseñar a un docente a manejar una herramienta como Twitter, por ejemplo, sino presentarles en las redes a otros docentes innovadores y ponerles en contacto de forma que puedan conocer in situ sus experiencias. Es decir, el reto se encuentra en posibilitar relaciones entre profesionales de la educación con los medios, no solo como tecnologías de aplicación, sino como formas culturales. Hay que cambiar la cultura de formación continua generando redes en las que los profesionales con más conocimientos y experiencia con los medios ejerzan un rol mentor hacia los más noveles, hasta que adquieran dominio y seguridad suficiente en su manejo. De este modo, se podría llevar a cabo la alfabetización mediática de la nueva ciudadanía.

Apoyos

El estudio se enmarca en una investigación titulada «Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): Prácticas innovadoras y estrategias educacionales en contextos múltiples», financiada por la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU-2015-64015-C3-1-R).

Referencias

Ambrós, A., & Breu, R. (2011). *10 ideas clave para educar en medios de comunicación: la educación mediática*. Barcelona: Graó.

Area, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital (pp. 3-41). In M. Area, A. Gutiérrez, & F. Vidal (Eds.), *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel / Madrid: Fundación Telefónica.

Barroso, J., & Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Versiones prácticas*. Madrid: Síntesis.

Bravo, M.L., & Arrieta, J.J. (2005). El Método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométricas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35/3 (<http://goo.gl/5GTkwU>) (2016-01-10).

Bringué, X., Sádaba, C., & Tolsa, J. (2011). *La generación interactiva en Iberoamérica 2010. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.

Cabero, J. (2004). Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TIC en la formación. Medidas a adoptar. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 18. (<http://goo.gl/gQoLRY>) (2016-02-27).

Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela [Media Education beyond School]. *Comunicar*, 32, 139-145. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-02-012>

Carlsson, U. (2011). Las perspectivas mundial y nórdica. Los jóvenes en la cultura de los medios digitales. *Infoamérica*, 5, 99-112. (<http://goo.gl/oj1rmD>) (2016-01-30).

Chomski, D. (2012). *L'uso didattico dei mitjans de comunicació i les TIC a l'educació infantil*. Barcelona: UOC.

Felini, D. (2014). Quality Media Literacy Education. A Tool

for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 28-43. (<http://goo.gl/eBXkAy>) (2016-02-05).

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Competence in Media Studies: Its Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 29, 100-107. (<http://goo.gl/TKYNes>) (2016-02-03).

Gewerc, A., & Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362, 323-347. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-163>

Gómez-Mendoza, M.Á., & Alzate-Piedrahita, M.V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. doi: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hjarvard, S. (2008). The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review*, 29(2), 105-134. (<http://goo.gl/C1amnv>) (2016-01-07).

Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101. (<http://goo.gl/LO853J>) (2016-03-24).

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. London, LSE: EU Kids Online [EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5]. (<http://goo.gl/y23jK2>) (2016-01-30).

Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. (<https://goo.gl/GcFeSD>) (2016-01-30).

López, E., & Miranda, M.J. (2007). Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *RIED*, 10(1), 51-60. (<http://goo.gl/41Owrd>) (2016-01-09).

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.

OCDE (2013). *Programa para la evaluación internacional de las competencias de adultos*. Paris: OCDE. (<http://goo.gl/VPjDd>) (2016-02-02).

Pallarés, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social*, 23, 231-252. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.10

Ramírez-García, A., Renés-Arellano, P., & Delgado-Ponce, Á. (2014). La competencia mediática y el área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria. Análisis curricular en España. *Caleidoscopio*, 12(3), 345-355. (<http://goo.gl/xBFFal>) (2016-01-31).

Ramírez-García, A., Renés-Arellano, P., & García-Ruiz, R. (2014). Presencia de la competencia mediática en los objetivos curriculares de la etapa de Educación Primaria. *Teoría de la Educación*, 26(1), 137-159. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261137159>

Ramírez-García, A., Renés-Arellano, P., & González-Fernández, N. (2015). Análisis curricular nacional de la competencia mediática y el área de Conocimiento del Medio en Educación Primaria (pp. 555-573). In J. Díaz-Cuesta, & Gaona, C. (Coord.), *Creatividad e innovación en el espacio universitario*. Madrid: ACCL.

Ramírez-García, A., Renés-Arellano, P., & Sánchez-Carrero, J. (2013). Educación artística y competencia mediática en el currículo de Educación Primaria. *Historia y Comunicación Social*, 18, 673-686. (<https://goo.gl/bxTNce>) (2016-01-25).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.

- Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006. (<https://goo.gl/HZd5dZ>) (2016-03-25).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007. (<https://goo.gl/qcLtmf>) (2016-01-29).
- Sánchez-Carrero, J., & Aguaded, I. (2009). Educación mediática y espectadores activos: Estrategias para la formación. *Anàlisi*, 39, 131-148. (<http://goo.gl/Sej7oe>) (2016-02-04).
- Suárez, J.M., Almerich, G., Gargallo, B., & Aliaga, F.M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-62. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.16.1.716>
- Sykes, G., Bird, T., & Kennedy, M. (2010). Teacher Education: Its Problems and some Prospects. *Journal of Teacher Education*, 61, 464-476. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487110375804>
- Tejedor, S., & Pulido, C. (2012). Retos y riesgos de Internet por parte de los menores ¿Cómo empoderarlos? [Challenges and Risks of Internet Use by Children. How to Empower Minors?]. *Comunicar*, 39, 65-72. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-06>
- Tejedor, F.J., & García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 21-44.
- Tirado, R., & Aguaded, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>
- Tucho, F. (2008). La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de enseñanzas mínimas [Media Education in the Spanish Legislation]. *Comunicar*, 31, 547-553. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c31-2008-03-049>
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. (<http://goo.gl/Bz9Ei8>) (2016-01-31).
- Wan, G., & Güt, D.M. (2011). Objetivos en los procesos formativos. El caso de los adolescentes chinos y estadounidenses. *Infoamérica*, 5, 83-97. (<http://goo.gl/5EoYwVV>) (2016-01-16).
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazón, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. París: UNESCO.