

Máster De Investigación En Periodismo Y Comunicación

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y CULTURA
ESCOLAR**

**Adquisición y uso de las competencias mediáticas dentro y
fuera del entorno escolar**

ALUMNA: Isabel María Villegas Simón

DIRECTOR: Santiago Giraldo Luque

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Departamento de Periodismo y Comunicación

Barcelona, Junio 2014

“En un mundo en movimiento el que se queda en el mismo lugar retrocede”

“O el pozo era muy profundo, o ella caía muy lentamente, porque mientras descendía le sobraba tiempo para mirar alrededor y preguntarse qué iría a pasar a continuación”

Alicia en el País de las Maravillas
Lewis Carroll

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a todos los profesores, padres y estudiantes que con tanta amabilidad y profesionalidad se pusieron a disposición del presente estudio.

Agradecer a mi tutor por acogerme sin conocerme, ayudarme y enseñarme, y hacer que la realización de este proyecto haya sido tan gratificante.

A Almudena, por aquel primer café y por haber ayudado a resolver tantas dudas.

A mis compañeros del master, por el ánimo, y especialmente a Lorena, por recordarme que *Idhún* todavía es posible.

A Mari Cruz por Alicia, el gato *Chesirhe* y la galleta del día.

A mi padre por enseñarme a ser fiel a mi misma.

A mi madre por ser todo corazón.

A mi hermano por ser punto de partida e inspiración.

Y a Mikel por conseguir que mis ojos nunca dejen de brillar.

INDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
PARTE I. INTRODUCCIÓN	8
1. PRESENTACIÓN	8
1.1. Planteamiento del problema de investigación	8
1.2. Objetivos	9
1.3. Preguntas de investigación	10
1.4. Justificación	10
1.5. Estructura del trabajo	12
2. METODOLOGÍA	14
2.1. Caracterización de la metodología	14
2.2. Muestra escogida	15
2.3. Diseño de la investigación	16
PARTE II. MARCO TEÓRICO	26
1. EL CONTEXTO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	26
1.1. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento	26
1.2. La educación en la sociedad del conocimiento: La sociedad del aprendizaje	28
1.3. La construcción de la sociedad del conocimiento	31
1.4. Educar a las futuras generaciones: los “nativos digitales”	34
2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	36
2.1. ¿Qué es la alfabetización mediática?	37
2.2. Las competencias mediáticas	41
2.2.1. El concepto de competencia	41
2.2.2. La alfabetización mediática como marco de competencias	43
a. El marco de competencias de la alfabetización mediática de la Comisión Europea	44
b. El currículo para profesores de la Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO	47
c. El marco global de competencias sobre alfabetización mediática e informacional de la UNESCO	49
2.2.3. ¿Cómo se mide la alfabetización mediática?	51

2.3. El aprendizaje de las competencias mediáticas	53
2.3.1. El currículo no explícito. La escuela mediática	56
2.3.2. El currículo explícito. Alfabetización mediática y cultura escolar	58
3. EL CONTEXTO ESPAÑOL DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	62
3.1. La alfabetización mediática y la Ley General de la Comunicación Audiovisual	62
3.2. La alfabetización mediática y el sistema educativo español	65
PARTE III. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	70
1. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS	70
1.1. Factores del entorno	70
1.2. Competencias individuales	72
A. Competencias personales	72
B. Competencias sociales	79
2. ADQUISICIÓN Y USO DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS	82
2.1. BLOQUE 1. Dónde adquieren las competencias mediáticas	83
2.2. BLOQUE 2. Usos de las competencias mediáticas dentro del entorno educativo	85
2.3. BLOQUE 3. Usos de las competencias mediáticas fuera del entorno educativo	90
PARTE IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	95
1. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS	95
1.1. Factores del entorno	95
1.2. Competencias individuales	97
A. Competencias personales	97
B. Competencias sociales	102
2. ADQUISICIÓN Y USO DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS	104
2.1. BLOQUE 1. Dónde adquieren las competencias mediáticas	104
2.2. BLOQUE 2. Usos de las competencias mediáticas dentro del entorno educativo	108
2.3. BLOQUE 3. Usos de las competencias mediáticas fuera del entorno educativo	110

PARTE V. CONCLUSIONES	113
1. CONCLUSIONES	113
2. PUNTOS DÉBILES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	121
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	129

INDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

	Pág.
Tabla 1. Técnicas propuestas: Estudio de caso	16
Tabla 2. Sistema de categorías: Cuestionario	18
Tabla 3. Codificación de los estudiantes	20
Tabla 4. Sistema de categorías: Entrevista y <i>focus group</i>	22
Tabla 5. Codificación de los profesores	23
Tabla 6. Codificación de las familias	23
Tabla 7. Marco de competencias de la UNESCO	51
Tabla 8. Síntesis de los resultados de la investigación	94
Figura 1. Procesos de análisis de los datos	25
Figura 2. Pirámide de la alfabetización mediática	46
Gráfico 1. Consumo de medios	74
Gráfico 2. Uso de Internet	75
Gráfico 3. Respuestas sobre el horario infantil en televisión.	76
Gráfico 4. Respuestas sobre la titularidad de los medios de comunicación	76
Gráfico 5. Percepción de sus competencias	77
Gráfico 6. Participación en plataformas online con fines educativos	80
Gráfico 7. Creación de contenido	82

PARTE I INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN

1.1. Planteamiento del problema de investigación

El problema de investigación que ha guiado la presente investigación se ubica en el contexto de la sociedad contemporánea. Bauman (2006) filósofo y ensayista, propone el concepto de cultura líquida para definir la sociedad actual, basándose en el constante e inestable flujo de conocimiento e información que caracteriza a la cultura del siglo XXI, y lo compara con la estabilidad e inalterabilidad predominante en la cultura de los dos últimos siglos, que el autor denomina cultura sólida. La irrupción de las nuevas tecnologías y los medios han sido los principales elementos que han moldeado la cultura líquida, transformando las reglas de elaboración, distribución y consumo, así como nuestras experiencias en múltiples aspectos.

El nuevo paisaje dibujado por las nuevas tecnologías y los medios demanda habilidades, destrezas y competencias diferentes, que permitan a los individuos encargarse y desenvolverse en la realidad que les rodea (Pérez Tornero y Varis, 2012). En consecuencia, Area y Pessoa (2012) precisan la necesidad de nuevos enfoques y modelos de aprendizaje y alfabetización que den respuesta a los retos que propone la sociedad actual. Ante este panorama la alfabetización mediática se presenta como factor clave para el desarrollo de las competencias que permitan a los individuos utilizar las herramientas del entorno mediático y actuar de manera ética, crítica y responsable.

La promoción y desarrollo de la alfabetización mediática requiere de acciones de distintos actores y ámbitos. Dentro de ellos hay que destacar el papel de las instituciones educativas, las cuales se enfrentan a un importante reto que requiere la adaptación de todos sus elementos a las nuevas tecnologías, las nuevas exigencias y nuevos tipos de aprendices. Diversos autores, como Buckingham (2005), Ferrés (2011) o Pérez Tornero y Varis (2012), han propuesto la adaptación de la escuela a la educación en medios y las tecnologías y han señalado una brecha entre la realidad en la que viven las nuevas generaciones, prácticamente mediatizada, y la que viven dentro de su entorno escolar, el cual sigue anclado en una educación más tradicional.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el problema de investigación pretende analizar la relación entre las competencias mediática que poseen los adolescentes y su entorno educativo. Por tanto, el objeto del estudio son las competencias mediáticas y tiene como sujeto a los adolescentes. Los aspectos que pone en juego la relación a analizar en el presente estudio son el rol de las instituciones educativas en el aprendizaje de las competencias mediáticas y el uso que llevan a cabo los adolescentes de sus competencias mediáticas. En consecuencia, el problema de investigación que se plantea quedaría configurado de la siguiente manera: el aprendizaje y el uso de las competencias mediáticas de los adolescentes en relación al entorno escolar.

1.2. Objetivos

El problema de investigación suscita un objetivo general que persigue la presente investigación:

- Conocer dónde y para qué utilizan los adolescentes sus competencias mediáticas en relación al entorno escolar.

Para la consecución del objetivo general se ha desglosado en objetivos más específicos que dan cuenta de los distintos aspectos que son necesarios para poder alcanzarlo. En primer lugar se considera que es necesario llevar a cabo una evaluación de las competencias mediáticas de los adolescentes, en consecuencia se plantea:

- Evaluar las competencias mediáticas de los adolescentes.

Los siguientes aspectos a destacar están relacionados con el dónde y el para qué utilizan sus competencias mediáticas. Al preguntarse *dónde* el estudio hace referencia al proceso de aprendizaje a través del cual adquieren sus competencias mediáticas y da lugar al siguiente objetivo:

- Dónde adquieren los adolescentes sus competencias mediáticas.

Los dos últimos objetivos planteados están relacionados con el uso que realizan los adolescentes de sus competencias mediáticas y su relación con en entorno escolar.

Respecto a este último punto, el estudio ha diferenciado entre los usos dentro del entorno escolar y los usos fuera del entorno escolar, de manera que se han esbozado los siguientes objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer el uso de las competencias mediáticas dentro del entorno escolar.
- Conocer el uso de las competencias mediáticas fuera del entorno escolar.

1.3. Preguntas de investigación:

Cada uno de los objetivos propuestos suscita una pregunta de investigación a través de la cual se quiere acercarse al fenómeno estudiado y alcanzar los objetivos anteriormente expuestos. Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

- ¿Cuáles son las competencias mediáticas que poseen los adolescentes?
- ¿Dónde adquieren los adolescentes sus competencias mediáticas?
- ¿Qué usos realizan los adolescentes de sus competencias mediáticas dentro del entorno escolar?
- ¿Qué usos realizan los adolescentes de sus competencias mediáticas fuera del entorno escolar?

1.4. Justificación

Tal y como declara la European Association for Viewers Interests (EAVI) la alfabetización mediática es indispensable para que los ciudadanos adquieran las habilidades necesarias para utilizar y beneficiarse de los medios y las TIC y generar en la sociedad un pensamiento crítico y una participación activa y responsable. Diversos autores (Ferrés, 2011; Pérez Tornero y Varis, 2012; Buckingham, 2005) ponen de manifiesto cómo la creciente presencia de los medios y las TIC en la vida de los individuos no ha ido acompañada por un aumento en la formación mediática necesaria. En este sentido, la creación de marcos que contemplen las competencias necesarias para la alfabetización en relación a las nuevas tecnologías y los medios de comunicación se ha convertido en una prioridad para muchos organismos nacionales e internacionales. Así lo demuestra la UNESCO con su propuesta del *Global Media and Information Literacy Assessment Framework* (2014) y la Comisión Europea con el

Study Assessment Criteria For Media Literacy (2009). Ambos estudios pretenden servir como marco de referencia para la evaluación y medición de las competencias mediáticas de la ciudadanía.

Ferrés (2011) pone de manifiesto la importancia de elaborar un sistema de evaluación eficaz puesto que “sólo evaluando las carencias será posible encontrar la forma de poner remedio a estas lagunas” (p. 88). Los centros educativos juegan un papel determinante en la adquisición y desarrollo de la alfabetización mediática de las nuevas generaciones. No obstante, la función que están realizando ha sido puesta en duda por Area Moreira (2008) y Margalef Martínez (2010) para quienes a pesar de la introducción de las TIC en los centros, la educación y los modelos de aprendizaje y pedagógicos siguen siendo los tradicionales. No obstante, ante la posición que ha tomado generalmente la educación obligatoria y gracias a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y medios, nuevos espacios de aprendizaje han surgido (Cobo y Moravec, 2011).

Como apuntan Sørensen (2007), Pérez Tornero y Varis (2012) y Cobo y Moravec (2011) el aprendizaje informal adquiere protagonismo frente al aprendizaje formal, especialmente en las nuevas generaciones. El aprendizaje informal se vuelve un proceso más flexible, exploratorio y participativo en el que tiene lugar la adquisición de la mayor parte de las habilidades y destrezas con las tecnologías y los medios. No obstante, siguiendo la advertencia de Pérez Tornero y Pulido (2012) a pesar de que las nuevas generaciones crezcan en un entorno mediatizado y para ellas las tecnologías se tornen invisibles, un aprendizaje de las competencias mediáticas sin la mediación de un discurso pedagógico explícito puede generar riesgos y poner a las nuevas generaciones en una posición vulnerable y de desventaja frente al poder de los medios y las nuevas tecnologías.

Ante al panorama expuesto, el estudio propuesto pretende describir la distancia entre la realidad del sistema educativo, la de los adolescentes y las propuestas y teorías que se desarrollan en torno a la necesidad de adquirir unas competencias mediáticas que permitan desenvolverse de manera adecuada y responsable en la sociedad del conocimiento. Para ello se pretende conocer cuál es la implicación real que tiene la

educación obligatoria con la alfabetización mediática y cómo afecta al aprendizaje y al uso que realizan los estudiantes de las TIC y los medios de comunicación.

El proyecto se presenta como el estudio de un caso en particular situado en un instituto público de educación secundaria de la provincia de Almería, en el cual se pretende explorar el entorno educativo y familiar de un grupo de estudiantes. El principal cometido es encontrar, a través de la práctica de la investigación, diferentes elementos que permitan describir y demostrar cuál es el estado de implementación de la alfabetización mediática en el centro educativo y cómo dicha situación afecta a las competencias mediáticas que tienen los estudiantes y al uso que realizan de ellas. De este modo, se pretende poder señalar la brecha que existe entre la realidad educativa de las nuevas generaciones en relación a la educación en medios y en TIC, y cuál debería ser, atendiendo a los parámetros marcados por la importancia de la alfabetización mediática.

1.5. Estructura del proyecto

Se ha dividido el presente proyecto en cinco partes a través de las cuales se describe el proceso de investigación llevado a cabo. En la primera parte se expone la metodología empleada, se describe el diseño de la investigación, se define la muestra con la que se ha trabajado y se realiza una explicación detallada sobre las herramientas metodológicas que se han utilizado y su construcción. La segunda parte está dedicada a la revisión bibliográfica realizada sobre los distintos aspectos que conforman el objeto de estudio, el marco teórico.

En él se aborda el contexto de la alfabetización mediática, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje y se describen los sujetos del estudio, los “nativos digitales”. A continuación se realiza un recorrido por la trayectoria de la alfabetización en materia de TIC y medios de comunicación hasta llegar al concepto de alfabetización mediática. Asimismo, se desarrolla una descripción de los principales marcos de la alfabetización mediática y se aborda el aprendizaje de las competencias mediáticas. Al final del marco teórico se elabora una trayectoria de la alfabetización en materia de TIC y medios de comunicación en España, desde un punto de vista legislativo y desde el sistema educativo.

En la tercera parte del presente trabajo se realiza una presentación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la metodología empleada. La cuarta parte está dedicada a la discusión de los resultados, en la que se realiza una puesta en común de los resultados obtenidos y los elementos teóricos con los que se ha trabajado, expuestos en el marco teórico. Finalmente, en la quinta parte se elaboran las conclusiones, divididas en cuatro apartados: conclusiones generales, metodológicas, teóricas y por objetivos, junto con los puntos débiles detectados durante la investigación y una serie de recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con los temas y aspectos tratados.

2. METODOLOGÍA

Diseñar una metodología adecuada para estudiar el problema de investigación descrito conlleva responder a una serie de preguntas, que de acuerdo con Domínguez y Simó (2003), son las siguientes: tipo de investigación, elección de la metodología concreta, qué se observa, a quién se observa y cómo se observa. Estas cuestiones se han agrupado en tres bloques: caracterización de la metodología (tipo de investigación y elección metodológica), definición de la muestra (qué se observa y a quién se observa) y diseño de la metodología (cómo se observa), que a continuación se explican con mayor profundidad.

2.1. Caracterización de la metodología

La propuesta de investigación escogida se puede clasificar, principalmente, como **exploratoria**. Atendiendo a Hernández Sampieri (1997), una investigación exploratoria tiene lugar cuando el problema seleccionado ha sido poco investigado o no se ha estudiado todavía, como es el caso del uso de las competencias mediáticas en relación al entorno educativo. No obstante, como recuerda el autor una investigación puede incorporar elementos de otros tipos de estudios. La necesidad de medir las competencias mediáticas, como parte del proceso y propósito del estudio, requiere incorporar elementos **descriptivos**, pues como recuerda Hernández “desde el punto de vista científico: describir es medir” (1997: p. 71).

Referente al método escogido, cumplir los objetivos propuestos requiere trabajar con un grupo de adolescentes vinculados a un centro educativo que, en primer lugar, nos permita conocer cuáles son sus competencias mediáticas para después explorar el entorno social, cultural y educativo en el que las han adquirido o desarrollado, y qué relación guarda su uso y desarrollo con el centro educativo al que asisten. Dados los recursos, dimensiones y tiempo estimado se ha decidido profundizar en un entorno concreto a través de distintas técnicas, por lo que **el estudio de caso** ha sido el método de investigación en el que se ha enmarcado la investigación.

Tal y como lo define Samy Tayie (2005) el estudio de caso permite investigar un fenómeno utilizando tantas fuentes y recursos como sea posible, por lo que se presenta como el método más idóneo para poder conocer la manera en la que los

adolescentes utilizan sus competencias mediáticas en su entorno educativo, seleccionando una situación concreta para analizar y estudiar en profundidad. Atendiendo a los elementos con los que Tayie caracteriza el estudio de caso se pueden definir los rasgos del presente estudio:

- Particularidad → la investigación estudia un entorno particular: Una clase formada por alumnos de tercero de la ESO de un instituto público de educación secundaria.
- Descriptivo → dentro de los objetivos está describir la manera en la que los alumnos de la muestra utilizan sus competencias mediáticas para fines educativos.
- Heurístico → el fin último del proyecto es ayudar a entender la manera en la que los adolescentes adquieren y utilizan sus competencias mediáticas.
- Inductivo → a través del estudio de un caso particular se obtendrán una serie de conclusiones generales, aplicables a la muestra estudiada.

2.2. Muestra escogida

Al escoger el estudio de caso como método de investigación se ha delimitado el universo a un escenario concreto y dados los recursos, el tiempo y las dimensiones del proyecto se ha seleccionado una muestra no probabilística y de conveniencia (Vilches, 2011), puesto que el criterio que ha primado en la selección de la muestra y el escenario a estudiar ha sido su accesibilidad. El escenario de análisis escogido se localiza en un instituto de educación secundaria situado en un municipio de la provincia de Almería (España)¹. Dentro del escenario, el foco principal del estudio se ha puesto en los alumnos del tercer curso de la ESO. Con el cometido de conocer el entorno educativo y entorno no educativo del grupo de estudiantes se ha trabajado también con sus profesores y sus padres. De esta manera, se han estudiado los diferentes actores que intervienen en el caso estudiado, quedando conformada la muestra por:

- Estudiantes: 33 estudiantes de tercero de la ESO de edades comprendidas entre 14 y 16 años.

¹ A petición del equipo directivo el nombre del centro educativo se mantendrá en el anonimato.

- Profesores: 6 profesores que imparten clase a los estudiantes de la muestra.
- Familias: 5 padres cuyos hijos hacen parte de la muestra.

2.3. Diseño de la investigación

Con fin de alcanzar los objetivos planteados, de manera coherente y sistemática, el estudio de caso se ha dividido en dos fases de investigación diferenciadas pero complementarias. En cada fase se ha tratado de resolver los objetivos específicos del proyecto, y se han utilizado técnicas de investigación y muestras diferentes, acorde con los objetivos propuestos. A continuación se detallan cada una de las fases explicando en cada una los objetivos, la muestra específica para cada instrumento y las técnicas de recolección y análisis de datos utilizadas. En la tabla 1 se realiza una síntesis del diseño de la investigación.

ESTUDIO DE CASO			
	Objetivos	Técnica de investigación	Muestra
1° FASE	<u>Medir</u> cuáles son las competencias mediáticas que tienen los adolescentes	Cuestionario a los estudiantes	33 estudiantes del tercer curso de la ESO
2° FASE	Conocer <u>dónde</u> adquieren las competencias mediáticas los adolescentes	<i>Focus group</i> con los estudiantes	5 estudiantes del tercer curso de la ESO que habían realizado previamente el cuestionario
	Conocer qué <u>uso</u> realizan los adolescentes de sus competencias mediáticas <u>dentro del centro educativo</u>	<i>Focus group</i> con los estudiantes	
		Entrevista semi – estructurada con los profesores	6 profesores que imparten clase a los estudiantes de la muestra
	Conocer qué <u>uso</u> realizan los adolescentes de sus competencias mediáticas <u>fuera del centro educativo</u>	<i>Focus group</i> con los estudiantes	5 estudiantes del tercer curso de la ESO que habían realizado previamente el cuestionario
	Entrevista semi – estructurada con las familias o tutores	5 padres cuyos hijos hacen parte de la muestra	

Tabla 1. Técnicas propuestas: Estudio de caso
Elaboración propia

1° FASE: El objetivo, en esta primera fase, es:

- ❖ Conocer cuáles son las competencias mediáticas de los adolescentes que componen la muestra.

Para responder al objetivo se ha escogido una técnica cuantitativa: el cuestionario. Siguiendo a Hernández Sampieri (1991) el cuestionario es “un conjunto de preguntas sobre una a más variables a medir” (p. 322), definición que encaja en el propósito del proyecto: medir una serie de variables – que ayudan a definir la alfabetización mediática – a través de un conjunto de preguntas. Se ha optado por aplicar un cuestionario elaborado en el marco del Proyecto I+D+I DINAMIC,² que actualmente se desarrolla en el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, y cuyo propósito es desarrollar un sistema de indicadores y la elaboración de herramientas para la medición de la alfabetización mediática a nivel estatal.

La realización del cuestionario partió de un análisis exhaustivo de más de 25 pruebas relacionadas con la evaluación de las competencias mediáticas que sirvieron para definir el estado de la cuestión respecto a las mediciones de las competencias mediáticas y el estado de los indicadores de la alfabetización mediática a nivel internacional. Una vez identificados, clasificados y analizados los principales indicadores detectados, se elaboró un sistema de indicadores (ver tabla 2) desde el cual se realizó el cuestionario.

Para la obtención final del cuestionario se llevaron a cabo tres fases de validación. En la primera fase, el cuestionario fue testado en una institución educativa y a partir de los comentarios recogidos se realizaron una serie de modificaciones que dieron lugar a una segunda versión del cuestionario. En la segunda fase, la segunda versión de la herramienta fue testada presencialmente y de forma cualitativa con estudiantes, atendiendo a sus impresiones, dudas y sugerencias sobre el cuestionario. Con las aportaciones de los entrevistados y de los investigadores implicados se realizó una tercera versión del cuestionario. En la tercera y última fase, el cuestionario fue comprobado cualitativamente, prestando especial atención a la comprensión del

² DINAMIC es un proyecto de investigación subvencionado por el Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada (I+D+I), en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, perteneciente al Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

contenido de las preguntas y a su duración. Una vez consolidada la herramienta se realizó la fase piloto, que se llevó a cabo en tres centros de educación secundaria de Barcelona. En la fase de extensión, que se realizó entre abril - mayo de 2014, el cuestionario fue aplicado en seis centros de educación secundaria.

Dimensiones		Criterios	Indicadores	
Factores del entorno		Disponibilidad de medios	Teléfonos móviles, salas de cine, periódicos, radio..	
		Contexto de alfabetización mediática	Educación en medios	
			Autoridades de regulación y legislación	
			Sociedad Civil	
Competencias individuales		Uso	Habilidades de uso del ordenador e Internet	
			Uso avanzado de Internet	
			Uso equilibrado y balanceado de los medios	
		Lectura crítica	Comprensión del contenido mediática	
			Conocimiento de los medios y su regulación	
			Comportamiento del usuario en la red	
		Competencias sociales	Comunicar	Creación de contenido
				Relaciones sociales
				Participación

Tabla 2. Sistema de categorías: Cuestionario

Fuente: *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* (Celot & Pérez Tornero, 2009)

Todas las preguntas que conforman el cuestionario³ son cerradas y se han utilizado distintos niveles y escalas de medición. Cada pregunta y cada una de sus opciones se

³ ANEXO I: Cuestionario

ha codificada⁴ en los indicadores y los criterios definidos, de manera que facilite posteriormente su análisis e interpretación. La aplicación del cuestionario se ha realizado a través de la plataforma *on-line SurveyMonkey* en un aula de informática del instituto con el que se ha trabajado.

Los datos recogidos de los cuestionarios se han analizado a partir de las frecuencias que se obtenían en las respuestas, e interpretado siguiendo el sistema de categorías propuesto.

2º FASE: Los objetivos que se pretenden resolver en esta segunda fase son:

- ❖ Conocer dónde adquieren las competencias mediáticas los adolescentes.
- ❖ Conocer qué uso realizan los adolescentes de sus competencias mediáticas dentro del centro educativo.
- ❖ Conocer qué uso realizan los adolescentes de sus competencias mediáticas fuera del centro educativo.

Para la consecución de tales objetivos se ha llevado a cabo una investigación cualitativa con el propósito de obtener datos más ricos y profundos del fenómeno analizado y acercarse al porqué de los hechos (Vilches, 2011). Las técnicas empleadas han sido: el *focus group* y la entrevista semi-estructurada. A través del empleo de ambas herramientas se pretende por una parte, enriquecer y contrastar los datos obtenidos en la primera fase y por tanto, complementar y ratificar la información obtenida sobre las competencias mediáticas que los estudiantes tienen. Por otra parte, se persigue profundizar en el entorno escolar y familiar de los estudiantes seleccionados en la muestra para estudiar dónde y cómo los adolescentes adquieren y utilizan sus competencias mediáticas. La preparación de ambas técnicas ha estado determinada por los resultados que se han obtenido en la primera fase, la aplicación del cuestionario.

El grupo de discusión se llevó a cabo con cinco estudiantes que previamente habían realizado el cuestionario. De acuerdo con la propuesta de Piñuel (1998), el **grupo de discusión o *focus group*** es “una técnica de reunión de grupo que permite obtener un conocimiento aproximativo de la realidad social que se pretende investigar, mediante

⁴ ANEXO II: Análisis del cuestionario

la comunicación que se produce en su seno” (p. 122). Precisamente, al generar una discusión estructurada y controlada en un grupo de adolescentes, se contrastaron las competencias mediáticas de los participantes y, de la misma manera, se indagó sobre dónde las adquieren y para qué las utilizan. Acorde con lo expuesto por Vilches (2011) las tareas que se realizaron para la preparación y desarrollo del *focus group* fueron las siguientes:

- Recolección de información relevante: La guía⁵ para el *focus group* se realizó acorde a los objetivos específicos planteados para el grupo de discusión y los datos obtenidos en la primera fase.
- Diseño del grupo: Los estudiantes con los que se realizó el *focus group* fueron escogidos por su propia voluntad entre los que habían realizado el cuestionario de la primera fase.
- Definir la dinámica: Se decidió utilizar la técnica del *focus group* puesto que el objetivo era crear un grupo de discusión dirigido y controlado por parte del investigador partiendo de un guion previamente establecido.

Para mantener la confidencialidad de la información obtenida en el *focus group* se ha asignado un código a cada uno de los participantes. Dicha codificación puede consultarse en la siguiente tabla:

GRUPO DE DISCUSIÓN	
Código	Perfil
ESTUDIANTE1	Alumna de tercero de la ESO 14 años
ESTUDIANTE2	Alumna de tercero de la ESO 14 años
ESTUDIANTE3	Alumna de tercero de la ESO 14 años
ESTUDIANTE4	Alumno de tercero de la ESO 15 años
ESTUDIANTE5	Alumnos de tercero de la ESO 14 años

Tabla 3. Codificación de los estudiantes del *focus group*
Elaboración propia

La **entrevista semi-estructurada**, es la técnica que se consideró más adecuada para profundizar en el entorno educativo y familiar en el que se encuentran los adolescentes. La clasificación expuesta por Piñuel (1998) de la entrevista semi – estructurada es acorde a la entrevista que se realizó. En primer lugar, es una entrevista

⁵ ANEXO II: Guía para el *focus group* y las entrevistas

con una finalidad muy concreta: conocer dónde adquieren las competencias y para qué las utilizan los adolescentes de la muestra. En segundo término, es un instrumento centrado en el objeto y no en el entrevistado: el interés de la entrevista está centrado en las acciones y percepciones del entrevistado acerca de una materia muy específica. Por último, es una herramienta direccionada: la entrevista que se ha realizado parte de un guion previamente establecido.

Los objetivos de las entrevistas eran contrastar la información obtenida por el grupo de estudiantes que habían realizado el cuestionario y conocer más información para la evaluación de sus competencias mediáticas, así como, dónde las adquieren y las usan. Para conocer su entorno educativo se entrevistó a sus profesores y para profundizar en su entorno fuera de su centro educativo se entrevistó a sus familias. Se elaboraron dos guías⁶, una dirigida a los profesores y otra a las familias, para la preparación y desarrollo de las entrevistas. Ambas se elaboraron acorde a los objetivos específicos planteados para las entrevistas y a los datos obtenidos tanto en la primera fase como en el *focus group*.

Para la organización y estructuración de las guías de las entrevistas y del *focus group* se definieron una serie de categorías y subcategorías en función de los objetivos específicos que se habían planteado para esta fase. En primer lugar se realizó una división en tres bloques. Cada bloque representa una categoría: dónde las adquieren, uso dentro del centro educativo y uso fuera del centro educativo. A su vez, cada uno de estos bloques quedó definido por una serie de subcategorías.

En el primer bloque: *dónde las adquieren*, hace referencia al proceso de aprendizaje a través del cual han adquirido las competencias mediáticas. Para ello fueron contemplados tres tipos de aprendizaje: el aprendizaje formal, que se caracteriza por tener un carácter intencional, planificado y reglado, como por ejemplo la educación obligatoria; el aprendizaje no formal, que también se produce de una manera intencional y planificada, pero fuera del ámbito reglado, como por ejemplo una academia de idiomas, y el aprendizaje informal que se produce de una manera no intencional y no planificada, como por ejemplo dentro del entorno familiar (Bernabeu Morón, 2011).

⁶ ANEXOS I: Guía para el *focus group* y las entrevistas

El bloque dos: *usos dentro del entorno educativo*, hace referencia a la manera en la que los adolescentes usan las competencias mediáticas para hacer tareas y resolver problemas relacionadas con su educación reglada. Para ello se han seleccionado tres factores que intervienen en el uso que realizan los adolescentes de sus competencias mediáticas dentro de su entorno escolar: el primero, las acciones que realizan los profesores para fomentar su puesta en práctica y desarrollo; el segundo, las percepción que tienen los alumnos de sus propias competencias mediáticas y sobre la tarea del centro educativo en relación a su desarrollo y uso; y el tercero, la percepción del profesorado sobre las competencias mediáticas que tienen sus alumnos y su implicación con su desarrollo y aprendizaje.

Dentro del bloque tres: *usos fuera del entorno educativo*, se contemplan los dos entornos principales en los que los adolescentes utilizan sus competencias mediáticas, el entorno familiar, puesto que gran parte de los usos que realizan de sus competencias mediáticas depende de la formación de los padres o tutores en relación a las TIC y a los medios, del tipo de reglas y normas que establezcan y de la disponibilidad de medios de la que dispongan; y el entorno personal y social, en el que los adolescentes utilizan sus competencias mediáticas en función de sus preferencias y necesidades. El sistema de categorías final aparece reflejado en la siguiente tabla:

Categorías	Subcategorías
Bloque 1: DÓNDE LAS ADQUIEREN	Aprendizaje formal
	Aprendizaje informal
	Aprendizaje no formal
Bloque 2: USO DENTRO DEL ENTORNO EDUCATIVO	Acciones del profesorado
	Percepción de los alumnos y profesores
Bloque 3: USO FUERA DEL ENTORNO EDUCATIVO	Entorno personal y social
	Entorno familiar

Tabla 4. Sistema de categorías: entrevistas y grupo de discusión
Elaboración propia

Para mantener la confidencialidad de la información obtenida en las entrevistas, se le ha asignado un código a cada uno de los profesores y familiares a los que se les ha entrevistado. Dicha codificación se refleja en las siguientes tablas junto con un breve perfil:

ENTREVISTAS A PROFESORES	
Código	Perfil
EDUC1	Profesor de Filosofía y ética en 3º ESO Edad: 31 – 40 años
EDUC2	Profesora de Biología en 3º ESO Edad: 41 – 50 años
EDUC3	Profesora de Educación física en 3ºESO Edad: 51 – 60 años
EDUC4	Profesora de Lengua y literatura en 3º ESO Edad: 31 – 40 años
EDUC5	Profesor de Religión en 3ºESO Edad: 31 – 40 años
EDUC6	Profesor de Música y alternativa en 3ºESO Edad: 31 – 40 años

Tabla 5. Codificación de los profesores
Elaboración propia

ENTREVISTA A LAS FAMILIAS	
Código	Perfil
FAM1	Padre de un adolescente de 14 años Edad: 41 – 50 años
FAM2	Madre de una adolescente de 14 años Edad: 41 – 50 años
FAM3	Madre de una adolescente de 14 años Edad: 41 – 50 años
FAM4	Madre de un adolescente de 15 años Edad: 41 – 50 años
FAM5	Padre de un adolescente de 14 años Edad: 51 - 60

Tabla 6. Codificación de las familias
Elaboración propia

El análisis de los datos recogidos en las entrevistas y el grupo de discusión se realizó siguiendo la propuesta del investigador Miguel Valles (1999), para quien “el análisis (de la investigación cualitativa) ya comienza con el diseño de la propia investigación” (p. 222). De acuerdo con su perspectiva, en la investigación cualitativa existe una gran conexión entre diseño del estudio, análisis y presentación de los resultados, puesto que desde la preparación de la investigación se pueden vislumbrar cuáles van a ser los principales elementos del análisis.

De acuerdo con la concepción de Valles, el tratamiento analítico de los datos fue guiado por el sistemas de categorías utilizado en el diseño de la guía de la entrevistas y el grupo de discusión (véase Tabla 3), del sistema de categorías referente del

cuestionario (véase Tabla 2) y los objetivos y circunstancias de la presente investigación. Los pasos que se siguieron en la investigación fueron los siguientes:

1º En primer lugar se realizó el análisis de las respuestas obtenidas en los cuestionarios. A partir de los datos recogidos se realizó una evaluación de las competencias mediáticas de los encuestados siguiendo el sistema de categorías del cuestionario. Los resultados obtenidos sirvieron de base para orientar algunas de las preguntas y objetivos en la elaboración de la guía de las entrevistas y el grupo de discusión.

2º Una vez realizadas las entrevistas y el grupo de discusión⁷, se pasó a la escucha exhaustiva de las grabaciones a partir de las cuales se extrajeron las ideas, opiniones y temas más relevantes en cada una de las preguntas, y las declaraciones principales que permitían reflejarlas.

3º Reunidos todos los datos se pasó a su clasificación en los sistemas de categorías elaborados desde el comienzo de la investigación, lo que supuso la reagrupación de la información recogida en las categorías y subcategorías correspondientes. A partir de esta clasificación se realizó una descripción de los principales datos que permitían responder a los objetivos propuestos. Para la evaluación de las competencias mediáticas, las respuestas de los cuestionarios fueron completadas y contrastadas con la información recogida en el grupo de discusión y en las entrevistas. La descripción de la adquisición de las competencias mediática, el uso de las competencias mediáticas dentro del centro educativos, y el uso de las competencias mediática fuera del centro educativo se realizó a partir de la información y declaraciones obtenidas en las entrevistas a los profesores y los padres y el *focus group* con los estudiantes.

4º A continuación se realizó lo que Valles (1999) denomina como *análisis intenso final* o lo que es lo mismo, la interpretación y síntesis de los datos. Con todos los datos reunidos y clasificados se llevó a cabo una interpretación bajo el paraguas de los objetivos marcados. Así, se realizó una discusión a

⁷ La grabación de las entrevistas realizadas y el *focus group* puede consultarse en el CD que se ha adjuntado como ANEXO IV

partir de la interpretación de los datos descritos que permitió realizar una valoración final de las categorías y los objetivos propuestos.

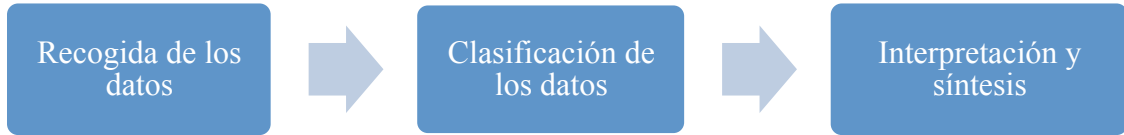


Figura1. Proceso de análisis de los datos

PARTE II MARCO TEÓRICO

1. EL CONTEXTO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

1.1. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento

Hace tan solo cincuenta años, las personas una vez completada su formación obligatoria podían desarrollar durante el resto de su vida la profesión para la que se habían preparado y la vida del conocimiento se medía en décadas y su ritmo de creación, acumulación y depreciación era pausado y predecible. Hoy la vida del conocimiento se devalúa con rapidez, y su percepción social, económica, política y cultural ha cambiado, lo que ha afectado a las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad. El conocimiento ha pasado de ser considerado como algo objetivo, estable y producido por expertos, a algo subjetivo, dinámico y producido de forma colaborativa (García Areito, 2012).

La emergencia de las nuevas tecnologías, y especialmente el surgimiento de Internet, han sido los principales protagonistas de las transformaciones en la concepción del conocimiento, puesto que han abierto nuevas perspectivas y han ampliado el espacio público del conocimiento (UNESCO, 2005). Actualmente, el conocimiento se ha convertido en un valor esencial, y plantea numerosos desafíos en los ámbitos económicos, políticos, culturales, sociales y en los individuos.

El conocimiento como elemento fundamental en la sociedad ya había sido teorizado anteriormente. Daniel Bell (1976), a finales de los años setenta, reconoce que “el conocimiento y las tecnologías se han convertido en el recurso central de la sociedad” (p. 308) al hablar de lo que denomina como sociedad post-industrial. Lyotard (2000), por su parte, también manifiesta el valor decisivo que el conocimiento está adquiriendo. El autor identifica el conocimiento con la principal fuerza de producción, y advierte cómo las nuevas tecnologías pueden llegar a mercantilizar el valor del conocimiento, realizando una analogía entre la circulación del dinero con la circulación del conocimiento.

Por su parte, las nuevas tecnologías están tejiendo un nuevo entorno haciendo que el trabajo y las relaciones sociales estén mediatizadas y enriquecidas digitalmente (Pérez Tornero y Varis, 2012). Se está gestando “una nueva *cultura mediática* en la que todos los tipos de conocimiento –tanto científico como cotidiano; tanto lenguajes como convenciones– parecen estar influidos, directa o indirectamente, por el flujo continuo de mensajes y signos que los medios hacen circular” (Pérez Tornero y Varis, 2012: p. 26). Como manifiesta Bell, nuestra relación con las nuevas tecnologías está cambiando la manera en la que experimentamos el mundo, provocando “un salto en la conciencia social, las relaciones y la interacción” (1976: p. 202).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han introducido en todas las facetas de la vida cotidiana y son un factor determinante en la evolución y en los cambios que tienen lugar en nuestra sociedad. Siguiendo la propuesta de Castells (2005), “las tecnologías digitales son la columna vertebral de nuestra sociedad” (p. 4). Para el sociólogo español la auténtica novedad en la sociedad contemporánea que aportan las nuevas tecnologías es la creación de una estructura social en red que supera las limitaciones de las organizaciones sociales a lo largo de la historia, mientras que el conocimiento y la información siempre han sido centrales en nuestra sociedad.

Castells (2005) , en su propuesta, inaugura un nuevo paradigma tecnológico, que ha provocado un proceso de transformación estructural multidimensional, dando lugar a una estructura social dominante que llama sociedad red; una nueva economía, la economía informacional; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real. Por su parte, Pérez Tornero y Varis (2012) definen nuestra época utilizando los siguientes parámetros: “una civilización tecnológica, basada en la digitalización de la información; una cultura mediática, organizada en torno a los medios de comunicación y su convergencia; y un proceso vertiginoso de evolución civilizatoria, que presenta una aceleración constante” (p. 25).

No obstante, podremos hablar realmente de sociedad del conocimiento únicamente cuando existan indicios claros de que tanto la producción, distribución y reproducción del conocimiento hayan cobrado una importancia estratégica y dominante en la sociedad actual (Krüger, 2006). Tal y como propone la UNESCO, hablar de sociedad

del conocimiento supone ir un paso más allá de la sociedad de la información. El término sociedad de la información ha sido utilizado ampliamente por la literatura académica para referirse a los cambios producidos por la abundancia de la información en la economía, la cultura, la educación y la política, y presta especial atención a conceptos como la tecnología y la capacidad de conexión. La noción de sociedades del conocimiento pretende ser más enriquecedora, en primer lugar, porque el conocimiento es más valioso que la información, en cuanto supone transformar la información para que se convierta, precisamente, en conocimiento, y en segundo lugar, porque al usar el término en plural (sociedades) se hace ver que no existe un único modelo válido de sociedad (UNESCO, 2005).

La sociedad de la información sólo supone el paso preliminar para la construcción de la sociedad del conocimiento. En palabras de la UNESCO (2005): “la sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción de las sociedades del conocimiento” (p. 29). Como se ha abordado en este primer punto, las nuevas tecnologías y el conocimiento son portadores de un auténtico cambio social que está alterando las concepciones tradicionales de ámbitos como la economía, la cultura, lo social, la política, pero también y muy especialmente, la educación.

1.2. La educación en la sociedad del conocimiento. Las sociedades del aprendizaje

Las alteraciones que han provocado las sociedades del conocimiento dan lugar a una nueva visión de lo que significa aprender. En las décadas de los setenta y ochenta, Robert Hutchins y Torsten Husén comienzan a vislumbrar cuáles son los cambios que están produciendo la “explosión del conocimiento” y la llegada de las nuevas tecnologías en el modo de entender la educación. Husén (1972) aventura una nueva sociedad “más técnica, pluralista y variable, que requiere más exigencias en cuanto a adaptación pasiva y a habilidad para descubrir nuevas vías de creatividad” (p. 93). En esta nueva sociedad Husén (1988) defiende que la educación debe tener como base el aprendizaje permanente y dar mayor importancia a las aptitudes que a los contenidos. Una sociedad que aprende es para Husén lo más importante para hacer frente a los desafíos que se gestan en la sociedad contemporánea.

Hutchins (1969), por su parte, utiliza el término “sociedad dedicada al aprendizaje” para hablar del nuevo tipo de sociedad, la cual caracteriza por la rapidez de los cambios, la inclusión de la tecnología y la creación de la industria del conocimiento. Las propuestas y reflexiones de ambos autores han servido para fraguar lo que la UNESCO (2005) ha terminado por denominar como la “sociedad del aprendizaje”. La llegada de la sociedad del aprendizaje supone alterar la concepción tradicional de la educación, principalmente, en dos sentidos. En primer lugar, rompe con las barreras que encadenaban a la educación tradicional a un tiempo y a un espacio determinados. En segundo lugar y en estrecha relación con el primero, introduce dos nuevos conceptos: “aprender a aprender” y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Según la UNESCO, aprender a aprender significa “aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos” (2005: p. 66). En este sentido, la educación básica debe servir como una introducción a la capacidad necesaria para dominar los procesos que rigen un aprendizaje eficaz, y aprender a aprender debe ser una garantía para que un individuo pueda continuar su itinerario educativo en estructuras formales o no formales a lo largo de su vida. Aprender a aprender se convierte así en un requisito básico para el otro nuevo concepto de las sociedades del aprendizaje: el aprendizaje a lo largo de la vida.

El aprendizaje a lo largo de la vida se vuelve necesario en una sociedad en la que una nueva generación tiene que afrontar más cambios y alteraciones en su entorno y capacidades requeridas que muchas generaciones anteriores (Pérez Tornero y Varis, 2012). Rescatando las palabras de Husén: “los cambios constantes de la producción y de la sociedad en general exigen un refinamiento y un reciclaje repetidos y un ensanchamiento de su base de sustentación, es decir, de la educación general y de las aptitudes que le son inherentes” (1988: p. 164). En consecuencia, el proceso de aprendizaje adquiere una nueva percepción filosófica, social y política, en la que se destacan las capacidades del individuo de adaptación y autonomía para enfrentarse a los cambios y aprovechar los flujos de conocimiento compartido.

Las nuevas tecnologías juegan un papel determinante en la concepción de esta nueva visión del aprendizaje a lo largo de la vida. Por una parte, han dado lugar a una amplia diversidad en los modos de acceso al conocimiento, que requieren un aprendizaje que permita aprovecharlos y beneficiarse de ellos. Por otro lado, las nuevas tecnologías también se proponen como instrumentos claves que pueden contribuir a la actualización permanente de las competencias personales y profesionales. A partir de todos estos cambios y nuevos procesos, la educación tradicional se ve profundamente alterada en prácticamente todas sus dimensiones. Entre las alteraciones, la UNESCO (2005) destaca el fin de dos monopolios educativos: el del libro y el de la institución escolar, dos hechos que suponen otra ruptura importante con la educación tradicional.

Otra de las dimensiones afectada por la llegada de la sociedad del aprendizaje han sido los transmisores tradicionales: la familia, la escuela y la religión. Estas tres instituciones han visto mermado su poder de influencia en el proceso de aprendizaje por el auge de los medios de comunicación y la amplia oferta mediática. Sørensen *et al* (2007) señalan cómo el movimiento social de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento está acompañado por cambios en la institución escolar que afecta tanto a los actores: alumnos, padres y profesores, como al sistema político y a la demanda de nuevas habilidades y competencias. El cambio que debe experimentar la escuela también se advierte en el informe de Delors⁸ (1997) en el que se señala que la educación deberá asumir una doble exigencia, la de adaptarse a la transformación masiva de un volumen mayor conocimiento teórico y técnico, y la de definir nuevas orientaciones.

Se abre camino un nuevo proceso de democracia cultural (García Aretio, 2012) que ha modificado la manera en la que se distribuyen las instituciones y pilares confinados a la transmisión de la educación. En la democracia cultural lo importante no son los contenidos, sino los procesos, y en ella no hay nadie que lo sepa todo, ni nadie que no sepa nada (García Aretio, 2012). No obstante, todas las transformaciones en las que, desde hace algunas décadas, se encuentra inmersa la sociedad plantean una serie de desafíos que son necesarios afrontar para construir sociedades del aprendizaje, y por tanto, poder dar pasos hacia el horizonte de las sociedades del conocimiento.

⁸ El informe al que se hace referencia es *La educación encierra un tesoro*.

1.3. La construcción de la Sociedad del Conocimiento

En primer lugar, y a propuesta de la UNESCO (2005), la construcción de auténticas sociedades del conocimiento requiere “identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar el conocimiento” (p. 29). Por tanto, la libre circulación de la información no es suficiente, sino que es simplemente un requisito para que pueda “ser objeto de intercambio, confrontación crítica, evaluación y reflexión con el aporte de la investigación científica y filosófica, si se aspira a que todos estén en condiciones de producir nuevos conocimientos a partir de los flujos de información” (UNESCO, 2005: p. 31). Como advierten Cobo y Moravec (2011) la información necesita ser interpretada y requiere, por tanto, la presencia de trabajadores del conocimiento. En definitiva, la sociedad del conocimiento requiere a individuos capacitados y competentes, con conocimientos y destrezas que les permitan actuar con autonomía, comunicarse y relacionarse en diversos contextos.

La incidencia de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de la vida cotidiana está transformando la relación entre el hombre y la tecnología, tanto en la organización del conocimiento, los procesos cognitivos del ser humano y las prácticas sociales. Castells (2005) identifica cuatro cuestiones clave en la sociedad red: el sector público como un actor decisivo en la organización y el desarrollo de la sociedad; un nuevo tipo de trabajador y una nueva personalidad del individuo; la misión de proveer de capacidad y recursos a todo el planeta; y la creatividad y la innovación como elementos claves para el cambio social.

La adecuación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana y el vertiginoso desarrollo de las mismas son los principales factores que están determinando dichas cuestiones. La digitalización, proceso estrechamente vinculado a la nueva era tecnológica, ha propiciado una expansión sin precedentes de las redes sociales y la difusión del conocimiento. Los efectos de la digitalización del lenguaje han convertido a la información y al conocimiento en un instrumento clave de creación y difusión colectiva.

Los cambios, junto con las posibilidades interactivas que ofrecen las nuevas tecnologías, sitúan a los ciudadanos en una nueva posición. Los ciudadanos ya no pueden ser pasivos ante la información puesto que la están continuamente seleccionando, clasificando, utilizando y transformando a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Area y Pessoa (2012) mencionan la “infoxicación” como uno de los fenómenos más destacables de la sociedad contemporánea, la sobreabundancia de información y su evolución exponencial provoca que los individuos puedan llegar a tener una visión confusa, ininteligible y opaca de la realidad que les rodea.

En este nuevo escenario, nace el nuevo trabajador y la nueva personalidad del individuo. El ciudadano adquiere un nuevo rol y debe hacer frente a nuevos retos a lo largo de su vida. A nivel laboral “se ha erosionado la noción de una carrera profesional estable y predecible” (Castells, 2005: p. 9). Tal y como había predicho Husen (1988), ante el nuevo panorama, es necesario preparar a los ciudadanos para que sean capaces de refinarse y reciclarse constantemente pues las nuevas tecnologías crean nuevas profesiones al tiempo que destruyen otras.

Pero no sólo se ve alterado el entorno laboral y cultural, como afirman Pérez Tornero y Varis (2012) las TIC también afectan a nuestra manera de ser y de constituirnos como seres humanos. En palabra de los autores “el entorno artificial que rodea al ser humano afecta a su propio interior –es decir, sus capacidades intelectuales y sus habilidades mentales” (p. 33). La sociedad debe hacer frente a la explosión informativa y el avance indiscriminado del desarrollo tecnológico. Para Pérez Tornero y Pulido (2012) se ha producido un tsunami tecnológico que ha creado una burbuja mediática personal⁹ a través de la cual se filtran las experiencias, se administran las capacidades de relación y exploración del entorno y se conforma un ambiente psicológico.

Tal y como señalan Gavara y Pérez Tornero (2012), “pese al avance tecnológico en el campo de la comunicación y la información, la autonomía personal ante los medios y

⁹ Ambos conceptos, tsunami tecnológico y burbuja mediática son explicados con mayor detenimiento en el artículo “Infància i tecnologies de la informació i de la comunicació a Catalunya: la bombolla mediàtica d’infants i adolescents”, de J.M. Pérez Tornero y C. Pulido (2012).

a través de los medios no ha avanzado de manera suficiente” (p. 9). En otras palabras, el desarrollo mediático y tecnológico no se ha acompañado por un desarrollo de las competencias mediáticas de los individuos, idea que también defiende Ferrés (2011). El nuevo entorno digital requiere nuevas competencias que no eran necesarias en un contexto no digital. En este sentido, distintos autores (Buckingham, 2005; Ferrés, 2011; Gavara y Pérez Tornero, 2012) hablan de una brecha cognitiva que pone de manifiesto las discontinuidades entre las posibilidades que ofrece el nuevo sistema de comunicación y la capacidad de los ciudadanos para hacerlas realidad.

No obstante, ésta no es la única brecha provocada en el contexto de la sociedad del conocimiento. Cuando Castells (2005) incide en proveer a todo el planeta de los recursos y capacidad necesaria hace referencia a los nuevos riesgos de exclusión social que amenazan a la sociedad del conocimiento. Las nuevas diferencias en el desarrollo social están más determinadas por el acceso a la información y al conocimiento, lo que se ha denominado la brecha digital. La brecha digital debe ser entendida como un fenómeno multidimensional, en cuanto a que se pueden distinguir diferentes brechas o dimensiones que acentúan nuevas desigualdades. A grandes rasgos, Krüger (2006) habla de tres niveles en la brecha digital: el acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos y la competencia de saber usarlos.

Acabar con la brecha digital debe ser una misión prioritaria para la construcción de la sociedad del conocimiento. Como afirma Krüger (2006) el principal paso para que una sociedad sea considerada “del conocimiento” es que el conocimiento deje de considerarse como una propiedad de expertos y sea considerado como un elemento esencial de la cultura y del desarrollo de las capacidades, competencias y relaciones humanas. En esta tarea la educación y el espíritu crítico siguen siendo factores esenciales (UNESCO, 2005). Por ello, es necesario despertar la conciencia sobre el desarrollo tecnológico y sus efectos en la sociedad y capacitar a ciudadanos para que adquieran las competencias y las destrezas necesarias para desenvolverse en este nuevo entorno altamente tecnificado y mediatizado a favor de sus intereses.

La educación y, por ende, las instituciones educativas, juegan un papel determinante. Uno de sus principales objetivos debe ser fomentar que la información sea transformada en conocimiento. La escuela debe ir en pro del desarrollo de las nuevas

habilidades y competencias que requiere la sociedad del conocimiento. Para ello no pueden existir contradicciones entre lo que enseñan los profesores dentro del aula y la realidad a la que se enfrentan los alumnos en su vida cotidiana (UNESCO, 2005; Buckingham, 2005). La introducción de un nuevo sistema comunicacional da lugar a la creación de nuevas funciones intelectuales y cognitivas, y a nuevas formas de aprendizaje (García Aretio, 2012), y las instituciones educativas deben estar a la vanguardia de tales asuntos.

1.4. Educar a las futuras generaciones: Los nativos digitales.

Pérez Tornero y Pulido (2012) manifiestan como el tsunami tecnológico (Pérez Tornero y Pulido, 2012) sitúa a las nuevas generaciones en el punto de mira, varias razones llevan a la idea defendida por los autores. Por una parte, los jóvenes siempre han jugado un papel determinante en el uso de las nuevas tecnologías, colocándose siempre a la vanguardia en el aprovechamiento de sus posibilidades y en la creación de nuevas prácticas (UNESCO, 2005), acorde con Buckingham (2005), las nuevas formas culturales a partir de las nuevas tecnologías se identifican con las nuevas generaciones. Por otro lado, son precisamente los niños y los adolescentes los que reciben el mayor impacto de los cambios producidos por el tsunami tecnológico. Pérez Tornero y Pulido (2012) enumeran una serie de características que hace a los jóvenes situarse en el punto de mayor impacto de las nuevas tecnologías: son más vulnerables a la influencia de las nuevas tecnologías, están más dispuestos a adaptarse a las nuevas prácticas que conllevan, sienten menos la pérdida de escenarios anteriores, y su mentalidad se ha desenvuelto en el nuevo espíritu mediático y la nueva cultura.

Los jóvenes crecen y conviven actualmente en entornos digitales, y como productores y consumidores de medios se comprometen con formas de aprendizaje diferentes (Buckingham, 2005). Para ellos las nuevas tecnologías son instrumentos “invisibles” y poseen una capacidad casi espontánea de apropiarse de ellas. Recuperando la propuesta de Pérez Tornero y Pulido (2012), se ha creado una burbuja mediática que filtra sus experiencias con el entorno, afecta a la gestión de sus capacidades de relación y exploración del contexto y ayuda a conformar su ambiente psicológico. Evidentemente, como manifiestan Martínez Rodrigo y Marta Lazo, (2011).la burbuja

mediática ejerce una notable influencia en el modo en el que los niños, adolescentes y jóvenes se comunican, conviven, trabajan, desarrollan competencias y resuelven conflictos.

Ferrés (2007) siguiendo la misma idea, sitúa a las nuevas generaciones en otra frecuencia de onda perceptiva, mental y actitudinal y establece una brecha cognitiva con las generaciones anteriores. Por todo ello, a las nuevas generaciones se las ha denominado como nativos digitales (Prensky, 2010), la generación digital (Rubio Gil, 2010) o la generación interactiva (Bringué y Sabada, 2009). Prensky (2010), habla de los nativos digitales para referirse a aquellos que se han formado y han nacido utilizando la particular “lengua digital”. En este sentido, el autor se plantea las diferencias que existen entre los nativos digitales y los inmigrantes digitales, y de cómo las nuevas generaciones – nativos digitales - aprenden de maneras diferentes.

Gardner y Davis (2014) utilizan el término generación APP para hacer referencia a los jóvenes actuales, en palabras de los autores, “no sólo crecen rodeados de aplicaciones sino que además han llegado a entender el mundo como un conjunto de aplicaciones” (p. 21). A partir de esta definición distinguen a dos grupos, aquellos que son dependientes y sus elecciones y actos están determinados por las aplicaciones, y aquellos, que por el contrario las utilizan para buscar nuevas posibilidades, a los que denomina capacitadores.

Por su parte, Piscitelli (2009) ha teorizado sobre las modificaciones que se han producido en las habilidades de gestión de la información, procesamiento individual y memorización en las nuevas generaciones. En la misma línea, Pérez Tornero y Varis (2012) afirman que existe una unión entre los instrumentos técnicos, el entorno artificial y las facultades y habilidades mentales del ser humano. Las transformaciones del entorno y las destrezas de los individuos se hacen interdependientes y su desarrollo se retroalimenta dando lugar a un modelo específico de habilidades y capacidades humanas (Pérez Tornero y Varis, 2012).

Los niños y adolescentes dedican cada vez más tiempo a las nuevas tecnologías en casi cualquier tarea de su vida cotidiana, sin hacer diferencias entre tiempo de ocio, de trabajo o de socialización. Su consumo avanza hacia una personalización mediática y

la actividad multitarea, y lo realizan principalmente de manera individual o en grupo de pares, con una escasa influencia de los adultos (Pérez Tornero y Pulido, 2012). En este sentido, Pérez Tornero y Pulido (2012) afirman que su propia autoprotección es mínima puesto que no identifican los riesgos de muchas de sus acciones, y la escasa mediación adulta en sus prácticas debilita la efectividad de las políticas o acciones para protegerlos. En palabras de los autores “(...) dominan la técnica, pero no saben evaluar, ni aplicar un pensamiento crítico en su consumo de los medios”¹⁰ (2012: p 11).

Ante los cambios presentados surge la siguiente pregunta: ¿cómo educar a las nuevas generaciones? En su respuesta la alfabetización mediática aparece como el mejor recurso para que los jóvenes aprendan a potenciar y a hacer un uso adecuado de los medios y las nuevas tecnologías. A través de la introducción de la alfabetización mediática en los procesos de enseñanza e instituciones educativas se puede acercar la realidad que los alumnos enfrentan en su vida cotidiana y lo que los profesores enseñan en el aula, sintonizar con mayor profundidad con las nuevas generaciones y prepararlas para su aprendizaje a lo largo de la vida y enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento.

2. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

La alfabetización mediática se presenta como un aprendizaje necesario para poder aprovechar las posibilidades y enfrentar los retos que propone la sociedad del conocimiento, disfrutar de los beneficios de las nuevas tecnologías, conseguir un aprendizaje a lo largo de la vida, navegar en la abundancia de información y superar las diferentes brechas. Respecto a las nuevas generaciones, David Buckingham (2005) advierte la necesidad de educar a los jóvenes de acuerdo a su manera de entender y desarrollar su vida cotidiana, en la que el protagonismo de los medios y las oportunidades de participación que ofrecen juegan un papel decisivo. La alfabetización mediática puede entenderse así como la alfabetización necesaria para la

¹⁰ La cita original está en catalán: “(...) dominen la tècnica, però no saben avaluar ni aplicar un pensament crític en el seu consum i ús dels mitjans.” (Pérez Tornero y Pulido, 2012: p.11)

sociedad del conocimiento, como una alfabetización para los nuevos medios y una alfabetización distinta a la vinculada a la imprenta (Buckingham, 2005).

2.1. ¿Qué es la alfabetización mediática?

De acuerdo con Pérez Tornero y Varis (2012), el concepto de alfabetización hace referencia al conjunto de códigos que permiten desenvolverse y hacerse cargo del mundo en el que se vive. Tradicionalmente, aprender a leer y escribir, se consideraban las dos herramienta básicas para comprender y hacerse cargo de la realidad, pero a lo largo de la historia, los códigos y lenguajes que caracterizaban a la sociedad han cambiado. La progresiva aparición de nuevos códigos, modos y medios para comunicarse han dado lugar a una nueva sociedad, en la que la alfabetización tradicional no es suficiente. Nuevos lenguajes, competencias intelectuales y habilidades individuales se vuelven necesarias para considerar que un individuo está realmente alfabetizado, y por tanto preparado para la vida del siglo XXI.

La alfabetización mediática tiene su origen en la necesidad de establecer una relación entre los medios de comunicación y la educación. Fue la UNESCO, en los años ochenta, la primera en advertir la necesidad tras comprobar la clara influencia que los medios de comunicación masivos (cine, radio, prensa y televisión) estaban teniendo en la educación y formación de los ciudadanos, especialmente de los más jóvenes. La UNESCO denominó este nuevo ámbito de conocimiento como: *educación en medios*¹¹, y tuvo su primera llamada de atención en la Declaración de Grünwald en 1982.

A partir de este momento se han realizado diferentes aproximaciones acerca de la alfabetización necesaria para el uso adecuado de las nuevas tecnologías y medios de comunicación, concepciones que han ido evolucionando acorde a las necesidades y retos sociales que planteaban los cambios que experimentaban las tecnologías y los medios. Hasta la llegada de los medios masivos de comunicación, durante la segunda revolución industrial, aprender a leer y escribir era suficiente para desenvolverse en

¹¹ La UNESCO, originalmente habla de “Education aux medias” en expresión francesa y “Media education” en expresión inglesa. La misma UNESCO tradujo al español estas expresiones como “Educación en materia de comunicación”.

una sociedad en la que el libro impreso era dominante. Pero la llegada de los medios electrónicos (cine, televisión y radio) demandaron nuevas competencias vinculadas al sentido audiovisual (Pérez y Varis, 2012), que se englobaron en la denominada alfabetización audiovisual.

La emergencia de la sociedad de la información y de la llamada tercera revolución industrial auspiciadas por el desarrollo de la digitalización, las tecnologías y la explosión de la informática supusieron nuevas habilidades relacionadas con el manejo de las tecnologías y la gestión de la información, y dieron lugar a dos tipos de alfabetización: lo que en Europa se denominó la alfabetización digital, y en EEUU, alfabetización informacional. La convergencia mediática fue el detonante que provocó el paso de la alfabetización digital a la alfabetización mediática, que agregó, junto con el manejo de las tecnologías, el desarrollo del pensamiento y la conciencia crítica, y supone e incluye al resto de alfabetizaciones, como la alfabetización audiovisual, la alfabetización informacional o la alfabetización digital. En 2012 Area y Pessoa proponen el término “multialfabetización” o “nuevas alfabetizaciones” con el que englobar a todas las alfabetizaciones propuestas en relación a la cultura digital, y generar un concepto integrador de todas las competencias necesarias para el ciudadano de la sociedad digital.

En el contexto Europeo, ha sido la Comisión Europea la encargada de liderar el desarrollo de la alfabetización en materia de medios de comunicación y nuevas tecnologías. La legislación europea dio el primer paso hacia la educación en medios en el año 2000, en el marco de lo que se denominó la Agenda de Lisboa. Las primeras iniciativas de la Comisión Europea¹² giran en torno al término alfabetización digital¹³,

¹² Los principales hitos de que la Comisión Europea ha llevado a cabo para el desarrollo de la alfabetización mediática con los siguientes:

- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 para el aprendizaje a lo largo de la vida (2006)
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo respecto a la protección de los menores en relación a la competencia de la industria de servicios audiovisuales e información *online* (2006)
- La directiva de servicios audiovisuales, art. 26 (2007)
- Comunicación en relación a la alfabetización mediática al Parlamento Europeo, el Consejo y el Comité Económico y Social Europeo. (2008)
- Alfabetización mediática en un mundo digital, resolución del Parlamento Europeo. The ‘Prets’ Report (2009): <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EN&reference=A6-0461/2008>

que hacía referencia a una dimensión más tecnológica e instrumental del uso y la apropiación de las tecnologías. Los siguientes pasos que hacen evolucionar el concepto de la alfabetización en medios de comunicación y nuevas tecnologías están marcados por el desarrollo de un contexto mediático en el que el proceso de digitalización afecta a todos los medios de comunicación y da lugar a la convergencia mediática, e Internet se convierte en medio de medios.

En este nuevo contexto, la UNESCO publicó en 2005 el informe *Hacia las sociedades del conocimiento*, en el que propone una perspectiva social en la que las tecnologías pasan a un segundo plano y la concepción cultural toma el protagonismo. En esta nueva visión, la UNESCO (2005) propone el concepto de alfabetización mediática e informacional¹⁴ y la sitúa como elemento central y como vía de acceso a las sociedades del conocimiento. Por su parte, en Europa, la Comisión Europea congrega a un Grupo de Expertos que tras la elaboración del informe *Promoting Digital Literacy*¹⁵ en 2004, proponen darle una redimensión al término de alfabetización digital, con el objetivo de incluir elementos culturales y socio-contextuales para desarrollar la conciencia y el pensamiento crítico en el uso y la apropiación de los medios (Pérez Tornero et al, 2010).

Finalmente, el término alfabetización mediática es adoptado por una buena parte del movimiento internacional a favor de la educación en medios -y principalmente en Europa-. A partir de la alfabetización mediática se unirán los conceptos de alfabetización digital y educación en medios. A través del nuevo concepto, se reconocerá la importancia de los instrumentos tecnológicos y de la convergencia mediática, tal y como hacia la alfabetización digital, pero además comprendería

- Recomendación de la Comisión Europea sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para la competitividad de la industria audiovisual y la inclusión en la sociedad del conocimiento (2009)

¹³ Con alfabetización digital se hacía referencia a la adquisición de un conjunto de habilidades, actitudes, hábitos y conocimiento relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación con las que hacer frente al nuevo contexto tecnológico (Pérez Tornero *et al*, 2010).

¹⁴ UNESCO propone una noción unificadora de los conceptos de alfabetización mediática y alfabetización informacional en el informe *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículo para profesores* de 2011.

¹⁵ Trabajo dirigido por José Manuel Pérez Tornero en el que se recomienda una estrategia adecuada para desarrollar las competencias digitales y se pone énfasis en realizar un cambio estratégico, y que se enmarca en un programa de acción que puso en marcha la Comisión Europea que incluía la creación de un grupo de expertos de alto nivel para el diseño de una estrategia de promoción de la que entonces se llamó *alfabetización digital*.

valores críticos y de toma de conciencia, característicos de la educación en medios, y que hasta ese momento, no habían sido contemplado por la alfabetización digital (Pérez Tornero y Varis, 2012). En 2009 se publica el informe *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, coordinado por Paolo Celot y José Manuel Pérez Tornero y preparado para la Comisión Europea, se retoma el concepto de alfabetización mediática de la misma institución europea:

“Capacidad de acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes con los que nos confrontamos diariamente, y que desempeñan un papel importante en la cultura contemporánea. Incluyendo la capacidad a nivel individual de comunicar utilizando los medios de manera competente. La alfabetización mediática concierne a todos los medios, incluyendo la televisión, el cine, la radio y la música grabada, prensa Internet y cualquier otra tecnología de comunicación digital.

El objetivo de la alfabetización mediática es el incremento del nivel de conciencia hacia las diferentes formas que asumen los mensajes transmitidos por los medios de comunicación. Esta debería ayudar a los ciudadanos a reconocer cómo los medios filtran sus percepciones y convicciones, modelan la cultura popular e influyen sus decisiones personales. Debería proporcionarles la capacidad de análisis crítico y las capacidades también creativas de resolver problemas, convirtiéndoles en consumidores atentos y productores. La alfabetización mediática forma parte de los derechos fundamentales de cada ciudadano, en cada país del mundo, al igual que la libertad de expresión y derecho a la información, y es funcional a la realización y a la consolidación de la democracia” (2009: p. 23).

La alfabetización mediática se propone así como un concepto amplio que incluye el dominio del resto de alfabetizaciones: tradicional, audiovisual, digital o informacional. Brevemente y a partir de la propuesta de Bernabeu Morón (2011), los objetivos que persigue la alfabetización mediática se pueden concretar en dos ejes fundamentales:

- ❖ El desarrollo de las capacidades cognitivas que los individuos necesitan para desenvolverse en la sociedad actual.
- ❖ El desarrollo de una conciencia ciudadana global, puesto que, como afirman Gavara y Pérez Tornero (2012), la alfabetización mediática es una parte esencial de la ciudadanía activa y es clave para el desarrollo efectivo de la libertad de expresión y de los derechos de la información.

2.2. Las competencias mediáticas

2.3.1. El concepto de competencia

El concepto de competencia surge a principios de la década de los setenta en el mundo laboral. La demanda del concepto de competencia en los procesos educativos viene dada por las necesidades señaladas en el Consejo Europeo de Lisboa (2002) de conseguir una economía que fuera competitiva y sostenible, y una mayor cohesión social. Para ello se consideró imprescindible que los sistemas de educación y formación se adaptaran a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Como recuerdan Pérez y Delgado (2012), la incorporación del concepto de competencia al ámbito educativo supuso “trascender la tradición claramente escorada a la interpretación conductista del aprendizaje hacia una perspectiva en línea con el constructivismo social, incluyendo además de conocimientos y destrezas, las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas en determinados contextos” (p. 2). A partir de este momento diversos organismos internacionales han trabajado para definir las habilidades y destrezas básicas necesarias para desenvolverse en la sociedad contemporánea (Bernabeu Morón, 2011).

La OCDE presenta, en el año 2005, el proyecto *DeSeCo*, para el desarrollo y la selección de las competencias clave en el ámbito educativo. En dicho informe el concepto de competencia se define como “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales” (OCDE, 2005: p. 3), y establece que cada competencia deberá: contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para el resto de los individuos.

En 2004, la Comisión Europea elabora un Marco de Referencia Europeo de las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. En dicho informe se refiere al término competencia como “una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo” (Comisión Europea, 2004: p. 5). La institución europea señala también que las competencias deben contribuir de manera significativa al desarrollo de los siguientes tres elementos:

- ❖ Capital cultural: deben permitir que los individuos persigan sus intereses, objetivos y aspiraciones personales y el deseo de aprender a lo largo de la vida.
- ❖ Capital social: deben permitir una ciudadanía activa y de todos.
- ❖ Capital humano: deben permitir a todos los individuos obtener un puesto de trabajo decente.

Bajo estas premisas, la noción de competencia constituye, en general, una amalgama de destrezas y habilidades que combinan conocimientos, motivación, valores éticos y sociales, actitudes, emociones y comportamientos para conseguir llevar a cabo un objetivo de forma eficaz. La autora, Bernabeu Morón (2011), por su parte, destaca un elemento creativo en la educación por competencias, en tanto que uno de sus cometidos principales es desarrollar competencias que permitan aplicar y generar conocimiento en una variedad de contextos.

Cano (2008) justifica la introducción del concepto de competencia en la educación por tres aspectos: suponen la adquisición de habilidades en la gestión de la información dentro del marco de la sociedad del conocimiento; requieren un concepto de formación integral y holístico; y conciben la práctica educativa como un proceso de aprendizaje a través del cual se adquieren las habilidades necesarias. La autora, tras el análisis de los principales componentes de las competencias y una revisión de más de 50 definiciones, establece cinco aspectos básicos de las competencias: el primero, implican un *saber hacer*; el segundo, precisan de un ejercicio de acción reflexiva; el tercero, son actualizables y se pueden adquirir desde distintos procesos de aprendizaje; el cuarto, permiten resolver problemas en contextos específicos de manera eficiente, autónoma y flexible; y el último, son contextualmente adaptables.

A estos elementos, Bernabeu Morón (2011) añade dos características principales: su carácter dinámico, en cuanto suponen un proceso de desarrollo a través del cual los individuos pueden elevar su nivel de uso; y el segundo es que suponen una formación integral, puesto que su objetivo es que sean capaces de transferir lo aprendido a nuevos contextos y situaciones a lo largo de su vida. Respecto a los rasgos de las competencias, frente a los expuesto por Cano (2008), añade los siguientes:

- No sólo están basadas en un saber hacer y un saber ser. Pretenden que el individuo sea capaz de movilizar todos sus recursos de forma conjunta e integrada para resolver una situación concreta.
- Poseen un carácter dinámico e ilimitado, la adquisición de una competencia implica un proceso en el que cada individuo va adquiriendo diferentes grados de suficiencia a partir de sus necesidades.
- Son evaluables, pues se traducen en acciones y tareas observables.

Teniendo presente el concepto de competencia, sus distintas definiciones, rasgos y características, se puede determinar que la competencia mediática, en su particular relación con el entorno mediático, debe permitir: acceder a los medios, analizar su contenido, evaluar su producción y comunicarse a través de ellos. En definitiva, el principal objetivo de las competencias – mediáticas o no- es conseguir que las personas que las adquieran logren una realización personal y una capacidad crítica, ejerzan una ciudadanía activa y desarrollen un aprendizaje a lo largo de la vida (Bernabeu Morón, 2011).

2.3.1. La alfabetización mediática como marco de competencias

Trazar una arquitectura de la alfabetización mediática ha sido una tarea clave que muchos organismos internacionales han llevado a cabo. La mayoría han tratado de definir, organizar y estructurar cuáles son las habilidades, destrezas, factores y procesos que son necesarios para que un individuo haga frente a las demandas de la sociedad del conocimiento. A través de las competencias mediáticas se hace referencia a las habilidades que un individuo debe adquirir para enfrentar la complejidad de la vida moderna, potenciar la cultura participativa y desarrollar la capacidad crítica, pues como afirma Joan Ferrés (2011), las competencias mediáticas

han de “contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (p. 2).

Distintas aproximaciones se han realizado con el objetivo de definir la alfabetización mediática. No obstante, en el presente estudio se ha optado por trabajar con los marcos realizados por la UNESCO y la Comisión Europea, puesto que se consideran los más relevantes y ambos organismos poseen una amplia y reconocida trayectoria en la definición de la alfabetización mediática. La UNESCO en 2011 presenta el desarrollo del concepto de la alfabetización mediática e informacional (AMI) y en 2014 desarrolla el Marco global para la evaluación y definición de la AMI. Por su parte, la Comisión Europea a partir de 2004 inicia una tarea para elaborar un marco de competencias y una herramienta de evaluación de la alfabetización mediática que sale a la luz en 2009. A continuación se van a exponer los marcos propuestos por ambos organismos:

a. El Marco competencias de la Alfabetización Mediática de la Comisión Europea

En 2009 se publica el informe *Study Assessment Criteria For Media Literacy*, coordinado por Paolo Celot y José Manuel Pérez Tornero. En el estudio se presenta un mapa conceptual que trata de organizar y estructurar las propiedades y elementos que conforman la alfabetización mediática y establecer una serie de criterios para que pueda ser medida. El documento incluye las dimensiones de la alfabetización mediática, los componentes, los factores que la configuran y los indicadores para su medición. Los objetivos que se trazan con el marco europeo de criterios de medición para la alfabetización mediática son: que sea de fácil uso y permita diagnosticar diferentes situaciones, que permita evaluar el proceso de alfabetización mediática, y crear un concepto estándar y homogéneo que sobrepase las diferencias entre países, culturas y contextos sociales (Celot & Pérez Tornero, 2009).

El marco está compuesto por dos dimensiones:

- Competencias individuales: Capacidad de un individuo para ejercer ciertas habilidades que le permitan un mayor nivel de conciencia, de análisis crítico y capacidad creativa para solucionar problemas. Su adquisición debe permitir

crear, comunicar, establecer relaciones sociales y participar en la esfera pública.

- Factores del entorno mediático: Están constituidos por aspectos del contexto que afectan a los individuos, a la educación mediática y a los derechos de los ciudadanos.

Cada una de estas dimensiones se desarrolla en criterios de evaluación que poseen una serie de indicadores. Los criterios que componen las competencias individuales son el uso, la comprensión crítica y la comunicación. Los factores del entorno mediático se manifiestan en dos: la disponibilidad de los medios y el contexto de la alfabetización mediática. Los indicadores de los criterios de evaluación fueron seleccionados a partir de la relevancia de los datos para indicar los criterios de evaluación y, en menor medida, en la existencia de los datos disponibles.

La representación del marco de la alfabetización mediática se ha hecho en forma de pirámide, que refleja la relación de jerarquía y dependencia entre sus criterios, dimensiones e indicadores. A partir de la pirámide se distinguen tres niveles, desde la base hasta la cúspide:

- 1º. En la base de la pirámide están los factores del entorno mediático, que corresponden a los prerequisites para el desarrollo de las competencias individuales. La disponibilidad de medios hace referencia a los recursos tecnológicos y a los servicios de los medios de comunicación, mientras que el contexto de la alfabetización mediática contempla las iniciativas que tienen el fin de promover su desarrollo. Ambos criterios se encuentran en el mismo nivel, porque, aunque son autónomos, en cierta medida están interrelacionados, pues la política de la alfabetización mediática se lleva a cabo de acuerdo a la disponibilidad de medios, que a su vez está influenciada por el contexto en el que se desarrolla (Celot & Tornero, 2009).
- 2º. El segundo nivel está compuesto por dos de los criterios de las competencias individuales: el uso y la lectura crítica. Sin embargo, no

se encuentran en el mismo nivel: el uso es considerado un prerrequisito para una comprensión crítica de los productos mediáticos, puesto que hace referencia a habilidades técnicas con un bajo nivel de autoconciencia. Por encima del uso está la comprensión crítica, que implica todos los procesos cognitivos que influyen en las prácticas que se desarrollan con los medios, el conocimiento, el comportamiento y la comprensión del funcionamiento y el contenido de los medios de comunicación.

3º. En la cúspide de la pirámide están la habilidades comunicativas que se manifiestan en la comunicación, la participación social y la creación de contenidos. Se encuentra en la parte más alta porque el grado más alto de alfabetización mediática y su éxito depende del resto de niveles de la pirámide (Celot & Tornero, 2009).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA LOS NIVELES DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

ESTRUCTURA BÁSICA DE CRITERIOS

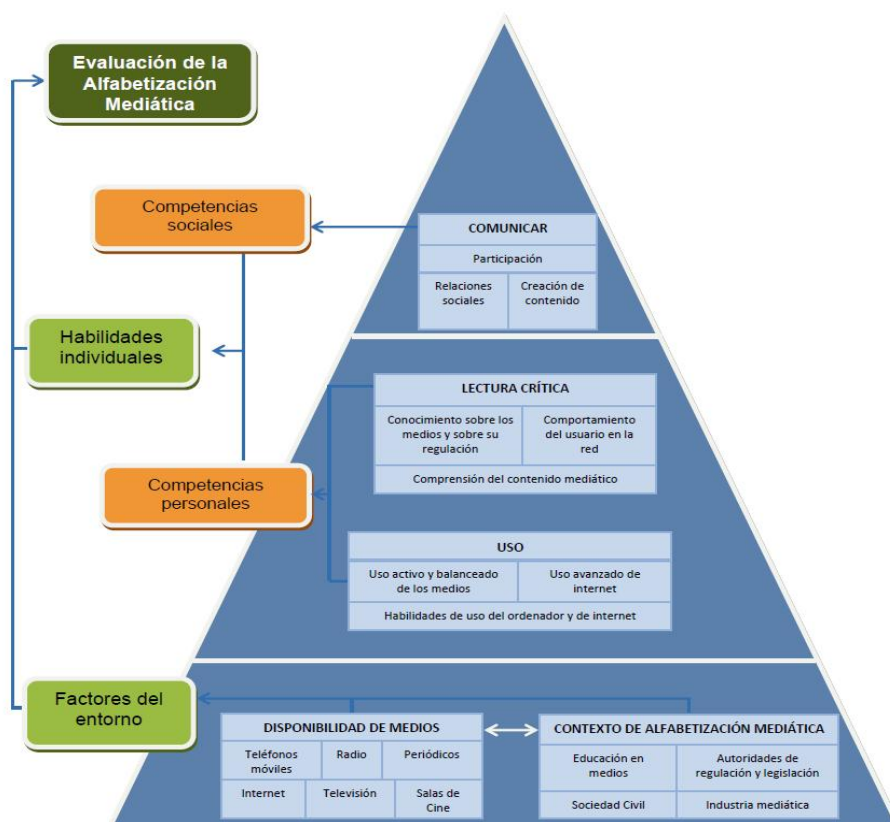


Figura 2. La pirámide de la alfabetización mediática
Fuente: Celot & Pérez Tornero (2009)

A través de esta pirámide se refleja el marco de competencias de alfabetización mediática. El marco representa “una serie de procesos dinámicos situados entre la base (disponibilidad y contexto) y el vértice (habilidades comunicativas). La ruta desde la base hasta la cima está determinada por las habilidades y competencias individuales (el uso de los medios y su comprensión crítica)” (Celot & Tornero, 2009: p. 33).

b. El currículo de profesores en Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO

En 2011 la UNESCO publicó el informe *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículo para profesores*, en el que proponía una noción unificada de la alfabetización informativa y de la alfabetización mediática para desarrollar el Currículo de la Alfabetización mediática e informativa (AMI) y el Marco de Competencias para Profesores. El enfoque inicial de la UNESCO se centra en los profesores, una estrategia que pretende un efecto multiplicador: “Los profesores alfabetizados en medios e información habrán fortalecido las capacidades para empoderar a los estudiantes en sus esfuerzos para “aprender a aprender” de una forma autónoma para que puedan continuar con el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (2011: p. 17). Para tal cometido, la AMI debe penetrar en el sistema educativo a través de la introducción del currículo propuesto y el marco de competencias en el desarrollo profesional de los profesores.

La UNESCO ha confeccionado el currículo AMI y el marco de competencias como una herramienta flexible que se pueda adaptar a las estrategias globales, regionales y nacionales, y encajar en los diferentes sistemas educativos e institucionales y atender a las necesidades locales. Por dicha razón, el currículo AMI es una estructura que sirve de base para desarrollar un programa de estudios sobre alfabetización mediática e informativa en el que es necesario el compromiso con los canales de medios e información (UNESCO, 2011). El marco del currículo distingue tres áreas temáticas que están interrelacionadas:

- Conocimiento acerca de los medios e información para el discurso democrático y la participación social.

- Evaluación de los medios y de la información.
- Producción y uso de los medios y de la información.

Estas tres áreas temáticas deben desarrollarse en cada una de las seis dimensiones que se identifican en la configuración de la educación en general, con el propósito de que los profesores puedan crear un marco curricular en el que se inserte la alfabetización mediática e informacional. Las seis dimensiones son:

1. Política y visión
2. Currículo y evaluación
3. Pedagogía
4. Medios e información
5. Organización y administración
6. Desarrollo profesional de los profesores

A partir de estos elementos que configuran el marco del Currículo AMI se deben desarrollar el conocimiento, las destrezas y las actitudes que conforman el Marco de Competencias. La UNESCO identifica siete competencias que reflejan las destrezas que deben adquirir y demostrar los profesores:

1. Entendimiento del papel de los medios y la información en la democracia.
2. Comprensión del contenido de los medios y sus usos.
3. Acceso a la información de una manera eficaz y eficiente.
4. Evaluación crítica de la información y las fuentes de información.
5. Aplicación de formatos tradicionales y nuevos en los medios.
6. Situación del contexto sociocultural del contenido de los medios.
7. Promover la AMI entre los estudiantes y manejo de los cambios requeridos

La lista de competencias anterior está ligada a nueve módulos centrales, dos módulos opcionales y tres unidades optativas que se introducen para enriquecer el Currículo AMI. Los módulos proporcionan un bosquejo de contenido y actividades que pueden seguir profesores e instituciones de educación para adaptar el marco de competencias y el currículo. Con el seguimiento de los módulos los profesores pueden adquirir progresivamente el conocimiento específico y las destrezas que requieren las

competencias necesarias para introducir el Currículo AMI.

- c. El marco global de competencias sobre alfabetización mediática e informacional de la UNESCO

En 2014, la UNESCO publica un nuevo informe, el *Global Media and Information Literacy Assessment Framework*, en el que amplía el Marco de la AMI, anteriormente expuesto. Manteniendo el concepto de AMI como noción aglutinadora del resto de alfabetizaciones vinculadas al campo de la información y la comunicación, y a los profesores, como grupo social clave en el proceso de alfabetización mediática, la UNESCO propone un Marco Global de evaluación de la AMI. En el Marco se distinguen dos niveles: un primer nivel en el que se encuentra la disposición de los países y un segundo nivel en el que se contemplan las competencias.

El nivel 1 se describen las áreas nacionales que son fundamentales para impulsar y desarrollar iniciativas relacionadas con la AMI, y a través de las que se refleja la capacidad y la preparación de un país. Por tanto, se trata de las categorías o requerimientos contextuales para que el nivel 2, marco de competencias, pueda desarrollarse en el país. Cinco son las áreas que comprenden el primer nivel:

- Sistema educativo
- Políticas
- Aprovisionamiento
- Acceso y uso
- Sociedad civil

El nivel 2 comprende la Matriz de Competencias AMI, en la que se proporciona información detallada de la composición de las competencias, tanto para su valoración institucional como individual. La Matriz está compuesta por cinco elementos: los componentes, las materias, las competencias, los criterios y los niveles. Cada uno de los componentes que conforman el marco de la AMI está definido por cuatro materias, y a cada una de las materias le corresponde una competencia. Las doce competencias son individuales y reflejan las capacidades de un individuo alfabetizado. Los criterios sirven de guía para valorar de forma concreta cada una de las competencias.

Finalmente los niveles sirven para clasificar el grado de alfabetización de una persona, contemplándose tres: básico, intermedio y avanzado. La tabla siguiente refleja la relación entre dos de los elementos del marco AMI: los componentes y las competencias.

COMPONENTE	COMPETENCIAS
Acceso	1. Determinar el origen, papel y alcance de la información y el contenido mediático a través de una variedad de recursos.
	2. Buscar y localizar información y contenido mediático.
	3. Acceder de forma efectiva, eficiente y ética a la información y el contenido necesario.
	4. Recuperar y mantener información y contenido mediático usando una variedad de métodos e instrumentos.
Evaluación	5. Comprender la necesidad de los medios de información y comunicación para la sociedad.
	6. Valorar, analizar, comparar, articular y aplicar el criterio para la valoración de la información y sus fuentes, así como evaluar los medios de información y comunicación en la sociedad.
	7. Evaluar y autenticar información y contenido mediático y sus fuentes.
	8. Sintetizar y organizar información y contenido mediático.
Creación	9. Crear y producir información, contenido mediático o conocimiento con objetivos específicos de una manera ética, creativa e innovadora.
	10. Comunicar información, contenido mediático y conocimiento de una manera ética, legal y efectiva usando los canales e instrumentos apropiados.
	11. Comprometerse con los medios de información y comunicación para la expresión, el diálogo intercultural y la participación democrática de una manera ética, efectiva y eficiente.
	12. Controlar el impacto de la información, el contenido mediático y el conocimiento que distribuyen los medios de comunicación, así como el uso que realizan los medios de comunicación.

Tabla 7. Marco de competencias de la UNESCO
Fuente: UNESCO (2014)

Establecer un marco que ayude a definir y configurar el concepto de la alfabetización mediática se convierte en una tarea necesaria para una correcta evaluación, promoción y desarrollo del fenómeno. A partir de los marcos de competencias, la alfabetización mediática, dentro de su complejidad, se convierte en un concepto más flexible, adaptable y comprensible que sirve como referente a su desarrollo dentro de los currículos educativos, políticas de actuación e iniciativas destinadas a impulsar e incentivar la alfabetización mediática en la ciudadanía.

2.3. ¿Cómo se mide la alfabetización mediática?

La alfabetización mediática es un concepto difícil de cuantificar, complicado de observar y no directamente cuantificable (Pérez Tornero *et al*, 2010). Por esta razón, establecer un sistema de medición de las competencias mediáticas se convierte en una labor necesaria para realizar un diagnóstico de la situación actual, que sirva para generar las medidas adecuadas que permitan el desarrollo de la alfabetización mediática. De acuerdo con Ferrés (2011) “sólo evaluando las carencias será posible entender la forma de poner remedio a las lagunas detectadas” (p. 88). Los marcos de competencias se construyen como referentes para la medición del grado de alfabetización mediática. A partir de ellos se establecen elementos, criterios e indicadores que sirven como instrumentos y guías para la medición. De esta forma, la evaluación y validación de las competencias mediáticas “se convierte en un escalón necesario entre las iniciativas teóricas y la realidad social” (Giraldo *et al.*, 2014: p. 8)

En esta tarea se encuentra el proyecto I+D+I DINAMIC¹⁶, desarrollado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyo objetivo es el diseño de un sistema de indicadores para evaluar los niveles de alfabetización mediática en España. En el marco de este proyecto se ha llevado a cabo un estudio de las principales iniciativas que han medido las competencias en relación al entorno mediático y tecnológico. En total se han seleccionado diecisiete estudios, que se han llevado a cabo en los últimos cinco años, a los que se le ha realizado un análisis exhaustivo.

Las principales tendencias que ha detectado el estudio en la manera en la que los diferentes sistemas de evaluación miden las competencias están relacionadas con dos aspectos: el marco teórico en el que se basan y la técnica utilizada. Respecto al marco teórico utilizado cabe decir que no existe consenso y que cada uno de los estudios se guía por un marco propio. En este aspecto, más de la mitad de los estudios se decantan por medir aspectos más relacionados con la alfabetización digital, quedando

¹⁶ DINAMIC es un proyecto de investigación subvencionado por el Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada (I+D+I), en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, perteneciente al Ministerio de Ciencia e Innovación de España

la alfabetización informacional y la alfabetización mediática en un segundo plano. Respecto a la técnica utilizada, predominan dos: los cuestionarios y las pruebas. La diferencia entre ambas se encuentra en que en los cuestionarios se tiende a evaluar la percepción del individuo respecto a sus propias competencias, mientras que en las pruebas se atiende no sólo a las respuestas de las preguntas sino también al proceso (Giraldo *et al.*: 2014).

Dentro de los indicadores más utilizados por los estudios de medición analizados, y teniendo como referente el marco propuesto en el *Study Assessment Criteria for Media Literacy* y la pirámide de la alfabetización mediática, los criterios y componentes con más preponderancia son el uso y la lectura crítica (competencias personales). Por el contrario, el criterio de contexto mediático es el menos representado. Atendiendo a los componentes, siguen siendo las competencias personales las más representadas, concretamente las preguntas relacionadas con el uso de los dispositivos e Internet. En segundo lugar, también destacan dentro de los componentes las preguntas y pruebas relacionadas con la comprensión del contenido mediático y la regulación y funcionamiento de los medios.

Respecto a las ausencias destaca la inexistencia de iniciativas que analicen las actuaciones de organismos vinculados al desarrollo de la alfabetización mediática, como las autoridades de regulación, las industrias mediáticas o la sociedad civil. Asimismo, dentro del criterio de uso, a pesar de ser el más representado, se detectan ausencias, como la falta en el uso y acceso a la información de los medios tradicionales, y enfoques que reflejen el uso balanceado y equilibrado de los medios. Por último, se detecta la falta de indagación en las nuevas tecnologías para el desarrollo de la cooperación conjunta y el aprendizaje a través de las redes sociales e Internet (Giraldo *et al.*, 2014).

Atendiendo a estos estudios de medición, el presente proyecto plantea vencer la brecha que se ha detectado entre los modelos de competencias teóricos y las prácticas de medición analizadas, y el desequilibrio entre los criterios y elementos necesarios para la alfabetización mediática. Para ello se propone un sistema de medición que se acercará más al marco teórico en el que se basa y encontrar un equilibrio entre los componentes y criterios que intervienen en la alfabetización mediática, con el

objetivo de generar un práctica de medición más holística.

2.3. El aprendizaje de las competencias mediáticas

La alfabetización mediática es el resultado de un proceso de enseñanza y aprendizaje que puede darse en cualquier tipo de contexto, formal, informal, social, familiar o mediático. Este hecho la convierte en un proceso multi-contextual mediante el cual no solo se adquieren habilidades y competencias, sino también valores y actitudes (Bernabeu Morón, 2011). El hecho hace dar cuenta de que la alfabetización mediática es un asunto de todos, en el cual están implicados diversos agentes sociales y creativos.

Para realizar una clasificación de los factores, contextos y actores que intervienen y que son necesarios para el desarrollo de las competencias mediática en el presente estudio se han revisado las propuestas de Bernabeu Morón (2011), Celot & Pérez Tornero (2009) y Pérez Tornero y Varis (2012). Sintetizando y observando las coincidencias y diferencias de las aportaciones de los autores se ha determinado que los siguientes son los contextos y actores más decisivos en el desarrollo y la adquisición de la alfabetización mediática:

- ❖ **Sistema educativo.** En las tres aproximaciones aparece la educación obligatoria como el lugar adecuado para la introducción curricular de la alfabetización mediática, en el que se debe desarrolla la educación en medios y se “proyectar las habilidades y las competencias, los objetivos y las finalidades por alcanzar” (Pérez Tornero y Varis, 2012: p. 75). Celot & Pérez (2009) señalan como indicadores para la correcta alfabetización mediática de los estudiantes: la presencia en el currículo, la formación del profesorado, las realización de actividades en educación en medios y los recursos. Factores que también subraya Bernabeu Morón (2011) y a los que añade la conciencia de la comunidad educativa sobre la importancia de educar en medios.

- ❖ **La industria de los medios de comunicación.** El papel que deben desempeñar las industrias mediáticas y los mismo medios como actores fundamentales en el desarrollo y promoción de la alfabetización mediática está

presente en la tres propuestas. Todos los autores coinciden en que los medios deben ser instrumentos de convivencia cívica y comprometerse con la labor de educación mediática, elaborando y emitiendo contenidos que favorezcan la adquisición de nuevas habilidades y competencias de los individuos, y asumiendo un código ético acorde con los valores de la sociedad democrática.

- ❖ **Administraciones.** Bernabeu (2011) y Celot & Pérez Tornero (2009) están de acuerdo en el rol de las autoridades en dicha misión. Celot & Pérez Tornero concretizan sus puntos de vista al hablar de “políticas de alfabetización mediática”¹⁷, y señalan como indicadores para su correcta implementación la existencia de autoridades reguladoras, la concienciación de su labor con la alfabetización mediática y la realización de actividades relacionadas con ella. Por su parte, Bernabeu Morón (2011) enumera sus responsabilidades: la promoción de la alfabetización mediática; la protección del consumidor; el control de los mensajes publicitarios y los contenidos televisivos; el desarrollo de actividades de ocio diferentes a la televisión, Internet y los videojuegos, y la formación del profesorado.

- ❖ **La sociedad civil.** En dos de las propuestas, Celot & Pérez Tornero (2009) y Pérez Tornero y Varis (2012) se menciona a la sociedad civil como un actor determinante en la alfabetización mediática. Celot & Pérez Tornero (2009) exponen como indicadores de la participación de la ciudadanía en la alfabetización mediática la existencia de organizaciones que son activas en la alfabetización mediática, actividades de organizaciones en relación a su promoción y desarrollo, y cooperación o coordinación entre ellas para su fomento y adquisición.

- ❖ **Familias.** Según lo expuesto por Pérez Tornero y Varis (2012) la importancia del contexto familiar radica en que la familia es el ámbito en el que tienen lugar las primeras estrategias de alfabetización mediática y su influencia suele ser decisiva a largo plazo. Bernabeu Morón (2011) enumera los objetivos de las familias respecto a la educación en medios: realizar tareas de cooperación

¹⁷ El término original es: *media literacy policies*

para fomentar el uso y el acceso a las TIC; orientar a los menores en el uso autónomo y los hábitos racionales en su consumo de los medios; fomentar la lectura y la actitud crítica ante los medios, y colaborar con el resto de actores implicados.

- ❖ **El contexto personal.** Pérez Tornero y Varis (2012) incluyen este elemento en su propuesta como el campo de la experiencia cotidiana individual en la relación con los medios y las tecnologías. Para los autores “es aquí donde se forman las preferencias, los gustos, las motivaciones y se define la esfera personal mediática” (p. 74) y donde se desarrollan conocimientos y habilidades de un modo personal y autónomo.

Los actores y contextos expuestos anteriormente tienen una labor importante en el proceso de alfabetizar mediáticamente a la sociedad. No obstante, y acorde con las tres propuestas revisadas, para que dicha tarea sea real y efectiva estos actores y contextos deben actuar de forma cooperativa y asumir corresponsabilidades entre ellos. Como exponen Pérez y Varis (2012) “ninguno de los contextos funciona de un modo autónomo, sino que suelen relacionarse unos con otros” (p. 77). El aprendizaje de las competencias mediáticas está condicionado e influido por el trabajo que realicen los distintos actores implicados en el proceso de alfabetización mediática, y por tanto, de ellos depende la manera en la que adquieren y usan los individuos sus competencias mediáticas.

Todos los contextos expuestos intervienen en la manera en la que los individuos aprenden y adquieren sus competencias mediáticas. Al igual que el resto de aprendizajes, las competencias mediáticas pueden adquirirse de dos maneras: mediante un aprendizaje programado y curricularmente establecido, en el que el sistema educativo y las administraciones juegan un papel determinante; o a través de un aprendizaje no programado, espontáneo y sistemático, en el que el contexto personal y familiar, así como, los medios de comunicación y la sociedad civil intervienen profundamente llegando a configurar lo que Pérez Tornero y Varis (2012) determinan como currículo no explícito. A continuación se van a abordar ambos procesos de aprendizaje y su relación con el aprendizaje de las competencias mediáticas, especialmente en las nuevas generaciones.

2.3.1. El currículo no explícito. La escuela mediática

La manera más habitual en la que los individuos adquieren la educación mediática en nuestra sociedad, ocurre de una manera prácticamente espontánea e informal (Pérez Tornero y Varis, 2012; Cobo y Moravec, 2011; Sørensen *et al*, 2007; OCDE, 2005, 2010). Para Pérez Tornero (2005) las principales razones que llevan a este tipo de aprendizaje están relacionadas con la manera tradicional en la que los individuos aprender a usar la tecnología y con la existencia de una escuela paralela, dirigida por los medios de comunicación.

La influencia de los medios de comunicación en la educación de los niños y los jóvenes ha propiciado la existencia de una escuela paralela o mediática. Tal y como expone Buckingham (2005), los medios de comunicación representan un tipo de escolaridad informal que las nuevas generaciones perciben como mucho más placentera y atractiva que la que reciben en sus centros educativos: “como consumidores y productores los jóvenes se comprometen con formas de aprendizaje que son muy diferentes” (Buckingham, 2005: p. 295) de la educación tradicional. En la escuela mediática se ofrece un discurso sencillo, contenidos más visuales, accesibles y menos abstractos, y en ella no existe la disciplina o el estudio (Pérez Tornero, 2008). Estas razones llevan a las nuevas generaciones a adquirir parte de su aprendizaje de una manera inconsciente y espontánea, evitando una mediación educativa formal.

Las culturas digitales y las culturas mediáticas, defiende Buckingham (2005), se han convertido en espacios de aprendizaje significativo. Para Margalef Martínez (2010), ante este panorama la escuela tradicional se ha mantenido, generalmente, “absorta” en su labor mientras que los medios de comunicación se erigen como una importante competencia “en la gestión de los flujos del saber y en la formación y socialización de la ciudadanía” (p. 9). Los motivos que argumenta Buckingham para justificar la actitud de la educación obligatoria residen en la problemática que sigue suscitando el estatus y la valoración de estas nuevas formas de aprendizaje. Mientras tanto, como recuerdan Cobo y Moravec “fuera de los establecimientos tradicionales de educación la tecnología lidera el aprendizaje y las oportunidades sociales” (2011: p. 15).

En el aprendizaje de las nuevas tecnologías ocurre algo parecido. La OCDE (2005; 2010) apunta en varios de sus estudios¹⁸ sobre las competencias de las nuevas generaciones que la mayoría de los jóvenes han aprendido sus habilidades con las TIC especialmente relacionadas con el ordenador e Internet fuera del colegio y a través del ensayo - error. Hasta la llegada de la sociedad de la información los individuos asimilaban la tecnología de una manera paulatina y espontánea, dado que requería un esfuerzo muy sencillo y existía un tiempo prudencial entre los cambios que sufrían las tecnologías y su apropiación. La irrupción de la sociedad de la información, junto a la incesante evolución y complejidad de la innovación tecnológica demandan un mayor conocimiento y una constante actualización de las competencias y habilidades (Pérez Tornero y Varis, 2012). Pero, al igual que la educación en medios, el uso de las nuevas tecnologías ha generado un aprendizaje informal, sin la mediación de un discurso pedagógico explícito.

La incorporación continua del uso de las TIC y el constante consumo de medios en nuestra vida cotidiana potencia un tipo de currículo no explícito, que Pérez Tornero y Varis explican de la siguiente manera: “aprendemos los usos actuales y olvidamos los ya pasados, reconocemos los géneros, los tipos de mensajes, los códigos en que se sostienen, distinguimos las fuentes válidas y desestimamos las desautorizadas, de un modo espontáneo” (2012: p. 117). Este currículo no explícito está regido por una serie de factores, no arbitrarios que lo determinan: las rutinas, el contexto social y el sistema tecnológico y mediático que envuelve al individuo. De esta manera, y tal y como apuntan los mismos autores, el aprendizaje informal y no programado que caracteriza a la adquisición de la alfabetización mediática no es un fenómeno que ocurra de una manera tan espontánea, ni natural.

Cobo y Moravec (2011) explican como los jóvenes han aprendido a utilizar los medios a través de la experimentación o enseñándose unos a otros, puesto que no han encontrado ayuda por parte de los adultos, padres y profesores. Para ambos autores las nuevas generaciones “han desarrollado maneras informales de adquirir conocimiento y habilidades que difieren de las tradicionalmente utilizadas en la escuela” (Cobo y

¹⁸ La OCDE ha realizado varios estudios sobre el aprendizaje y las habilidades digitales de los estudiantes. Destacan: en el año 2005 *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*, y en el año 2010 *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA*.

Moravec, 2013: p. 87), y en estos contextos y con estas formas de aprendizaje las que predominan en la adquisición de competencias con las TIC y los medios. Frente a ello Pérez y Delgado (2012) advierten que el aprendizaje informal basado en la constante exposición a las TIC y los medios puede llevar a la errónea creencia de que se puede aprehender de manera crítica la competencias mediáticas.

Las tendencias señaladas llevan a plantear una cuestión también advertida por Cobo y Moravec (2011) ¿qué tan bien preparado está el sistema educativo para reconocer, evaluar y validar las competencias que se aprenden en contextos no formales, entre las que se encuentran las competencias mediáticas? Ante tal pregunta, la alfabetización mediática pretende ser una respuesta y para ello quiere cambiar el modelo que prevalece en el aprendizaje de las competencias mediáticas a través de dos grandes objetivos. En primer lugar, crear currículos explícitos, programables y definidos y, en segundo lugar, hacer visibles los currículos implícitos (Pérez Tornero y Varis, 2012). No se trata de rechazar la manera espontánea que caracteriza el aprendizaje de los medios, sino de sacar el mayor provecho a esta manera de aprender y complementarla con un aprendizaje formal. Puesto que el fin último de la alfabetización mediática es que los individuos adquieran una conciencia crítica y reflexiva, indistintamente de si se trata de un aprendizaje programado o de un aprendizaje informal (Pérez Tornero y Varis, 2012).

El primer paso para que la alfabetización mediática pueda alcanzar sus pretensiones es conseguir que el currículo escolar sea relevante para la vida de los jóvenes fuera de la escuela (Buckingham, 2005). En dicho cometido es necesario que los actores implicados en la educación adquieran una conciencia real de la importancia de la alfabetización mediática como factor clave para el progreso social, y lleven a cabo una reforma educativa significativa que afecte a la cultura escolar en su globalidad.

2.3.2. Currículo explícito: Alfabetización mediática y cultura escolar

De acuerdo con Pérez Sanz (2011) el sistema educativo no puede quedar al margen de la nueva realidad, tanto sociológica, cultural como tecnológica en la que está sumergida la sociedad. Actualmente nos encontramos con una institución escolar creada en el siglo XIX, unos educadores formados en el siglo XX y unos niños y

jóvenes nacidos en el siglo XXI (Gabelas, 2007: p. 70), hecho que provoca una brecha entre el mundo en el que viven los estudiantes y los objetivos que se plantean en el sistema educativo (Buckingham, 2005). Como explica el autor, la organización, el aprendizaje, las habilidades y los conocimientos se mantienen mientras que las experiencias de las nuevas generaciones cambian.

La OCDE (2010) señala tres aspectos determinante de esta brecha. En primer lugar detecta que la frecuencia de uso de las TIC por parte de los estudiantes en su tiempo de ocio es mucho mayor que la del uso de las tecnologías en la escuelas. En segundo lugar, considera que a pesar de la inversión para equipar a las escuelas, la disponibilidad de las TIC sigue siendo un hándicap. En tercer lugar, es que el principal uso del ordenador está destinado al entretenimiento. Hobbs (2003) advierte que mientras los medios audiovisuales y digitales son centrales en la cultura contemporánea son frecuentemente ignorados en las clases, ¿por qué? El autor considera que los profesores aún no tienen la formación suficiente y siguen prefiriendo la enseñanza tradicional y suelen realizar un mal uso de las TIC y los medios destinándolos a rellenar los tiempos muertos y sin una clara conexión con el currículo.

Reducir esta brecha, que para Prensky (2010) es la causa de muchos de los problemas que afectan a la educación actualmente, supone un cambio profundo del sistema educativo. A este respecto, Pérez Sanz (2011) propone tres elementos a introducir en el nuevo sistema educativo: la capacidad de aprender a aprender, la alfabetización mediática y el aprendizaje a lo largo de la vida, y señala los principales actores que deben intervenir para producirlos: los profesores, los alumnos y la organización escolar o cultura escolar. La cultura escolar, entendida como “conjunto de lenguajes, métodos, usos, normas, convenciones y códigos que regulan los centros educativos y que establecen una cierta tradición” (Pérez Tornero y Varis, 2012: p. 147), debe asimilar los retos propuesto por Pérez Sanz (2011) para evolucionar en la constitución de una nueva forma de organización escolar, un nuevo rol del profesor y educar a un nuevo tipo de alumno.

La constitución de la cultura de la escuela depende, pues, de una serie de factores, tales como la formación del profesorado, las políticas educativas, los instrumentos

tecnológicos utilizados y los materiales didácticos. En los últimos años, el principal cambio más apremiante que ha operado dentro del ámbito de la escuela ha sido la permeabilización de las TIC en los espacios educativos (Area Moreira, 2008). Penetración que ha logrado un amplio consenso en el que se afirma que el aprendizaje del presente -y, evidentemente, del futuro- está directamente vinculado a las tecnologías (Pérez Tornero y Varis, 2012), pero que, en palabras de Area Moreira, “a pesar del incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas (computadoras, conexión de banda ancha a Internet, pizarras y proyectores digitales) la práctica pedagógica de los docentes en el aula no supone necesariamente una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional” (2008, p. 3).

Pérez y Delgado (2012) están de acuerdo con Area Moreira (2008) cuando explican que a pesar de que es fácil constatar la dotación material de las TIC en las escuelas, e incluso la puesta en marcha por parte de las Administraciones de la capacitación docente ha predominado un determinismo tecnológico que no ha implicado un cambio directo en lo educativo, y no ha conseguido que las TIC se conviertan en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. Cobo y Moravec (2011) han observado que el gran entusiasmo por equipar tecnológicamente a las escuelas no ha venido acompañado “por ningún interés en comprender las repercusiones tecno - sociales que ello genera” (p. 80).

Ambos autores proponen girar la mirada al uso de la tecnología en otros contextos de aprendizaje, como el hogar o la socialización, y pensar nuevas oportunidades y modelos más flexibles y exploratorios que se basen en la motivación y la curiosidad frente al modelo de enseñanza tradicional. Sørensen *et al* (2007) también apuestan por atender a las experiencias de aprendizaje informal dentro del contexto educativo formal. Para los autores la escuela de la sociedad del conocimiento debe introducir las experiencias que los jóvenes desarrollan en su aprendizaje informal, en tanto los autores afirman que el aprendizaje informal es muy efectivo para la adquisición de las competencias mediáticas, a pesar de tener muy poca visibilidad en el aprendizaje tradicional.

La Comisión Europea¹⁹ (2004) también ha señalado la importancia del aprendizaje informal al afirmar que el reto educativo consiste en diseñar estrategias para identificar y validar los resultados de los aprendizajes que se adquieren tanto dentro como fuera de la educación. En este sentido, la propia Comisión Europea junto con el Consejo de Administración General de Educación y Cultura (DG EAC) pone en marcha el proyecto *Up-scaling Creative Classrooms in Europe* (2011 – 2013) en el que desarrolla el concepto de la *clases creativas o flipped classrom* cuyo objetivo es potenciar el desarrollo pedagógico de las TIC por parte de los profesores, a través de su introducción tanto en el currículo como en las estrategias de enseñanza, y entendiendo las clases en un sentido amplio que incluye el contexto formal, no – formal e informal de aprendizaje (Bocconi *et al*, 2012).

Frente a este panorama Pérez Tornero y Varis (2012) proponen la concepción de los centros educativos como escuelas comunicadas y comunicantes. El concepto de escuela comunicada y comunicante representa la manera en la que las aulas y el aprendizaje pueden organizarse a partir de los medios de los que dispone para comunicar y crear sus propios flujos comunicativos de forma cooperativa. Aprovechando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (compartir documentos, crear redes sociales escolares, desarrollar blogs educativos, utilizar plataformas personalizadas), Internet se convierte, en palabras de Piscitelli (2009), en “la más grande expansión del espacio áulico jamás concebida” (p. 161). La introducción de los nuevos medios hará crecer la comunidad educativa, cuya misión será cada vez más amplia y abarcará más ámbitos para satisfacer a “una civilización cada vez más necesitada de conocimiento y de experiencias educativas de todo tipo” (Pérez Tornero y Varis, 2012).

Como se ha desarrollado anteriormente, nos encontramos inmersos en un reto nuevo que responde al surgimiento de la sociedad del aprendizaje. Las exigencias de esta nueva sociedad, y especialmente la gran penetración de los medios en los procesos educativos, hace que se amplíe el número de implicados en el trabajo de la comunidad educativa, formada ya no solo por quienes están dentro de los centro educativos, sino

¹⁹ European Commission (2004). “Draft conclusions of the Council of the European Union on common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning”. (9600/04 EDUC 118 - SOC 253).

por muchos más: medios de comunicación, expertos, investigadores... (Pérez Tornero y Varis, 2012). El aumento de los implicados en la comunidad educativa, el crecimiento de las funciones de la educación y la modificación de las experiencias educativas son cambios mediados por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, lo que exige una mayor penetración de la alfabetización mediática en el sistema educativo.

No obstante, existe todavía un protagonista clave en el proceso de transición: los profesores. Los profesores deben pasar de ser transmisores de conocimiento para convertirse en agentes del cambio (UNESCO, 2011). El profesor juega un rol fundamental en la formación de las futuras generaciones y su papel dentro de la educación debe cambiar para adaptarse a los retos que le propone la nueva realidad social. El estudio realizado por Pérez y Delgado (2012) en el que analizan distintas propuestas²⁰ que tienen por objetivo desarrollar la alfabetización en materia de TIC y medios, llegan a la conclusión de que todos las propuestas coinciden en que es el profesor el actor principal para el desarrollo y la implementación de la alfabetización mediática. De acuerdo con la propuesta de Pérez Sanz (2011): “El profesor debe dejar de ser un orador o instructor que domina los conocimientos, para convertirse en un asesor, orientador, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y mediador entre los alumnos y la realidad utilizando las tecnologías que la sociedad pone a su alcance” (p. 12).

3. EL CONTEXTO ESPAÑOL DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

3.1. La alfabetización mediática y la Ley General de Comunicación Audiovisual

Como apuntan Gavara y Pérez Tornero (2012), la emergencia del nuevo contexto comunicativo exige nuevos derechos mediáticos, y su ejercicio por parte de los ciudadanos depende, en gran medida, de sus competencias mediáticas, como resumen

²⁰ Los estudios que analizan Pérez y Delgado (2012) son: *La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales* de M. Area Moreira (2008); el *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* de Celot & Tornero (2009); *La taxonomía de Bloom para la era digital* de A. Churches (2009); *Media Literacy. Teacher Resource Guide* de Di Croce (2009); y *Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital* de P. Marqués (2009).

los autores: “no existen derechos sobre la comunicación y ante los medios si no se dispone de las competencias suficientes como para desenvolverse adecuadamente con los medios que están a su alcance” (Gavara y Pérez Tornero, 2012: p. 46). No obstante, alcanzar la alfabetización mediática también depende de su promoción y desarrollo a través de nuevos derechos, no sólo comunicativos, sino también laborales, políticos y cívicos.

La alfabetización mediática se ha convertido en el tercer pilar básico –junto con el derecho a la libertad de expresión e información– de los derechos de la comunicación contemporáneos, y un elemento imprescindible para lograr una ciudadanía activa y participativa. Frente a este hecho las autoridades públicas encargadas de promover la alfabetización mediática adquieren nuevos objetivos y responsabilidades con la ciudadanía. Así se expresa en la Recomendación de la Comisión Europea de 2007 “la importancia de la alfabetización mediática como componente de las agendas políticas europeas y nacionales relacionadas con los sectores de los medios de comunicación y las comunicaciones es cada vez mayor” (p. 1). En el caso de España, las medidas tomadas para la promoción de la alfabetización mediática pasan por la adopción de la Directiva Europea de Servicios Audiovisuales²¹. Antes de revisar la legislación española en materia de alfabetización mediática, es necesario exponer las novedades que trae consigo la aprobación de esta nueva Directiva europea.

La aprobación y puesta en funcionamiento de la Directiva Europea de Servicios Audiovisuales lleva a Pérez Tornero (2009) a hablar de un nuevo horizonte de la alfabetización mediática. De acuerdo con el autor, por primera vez se aboga, en la legislación europea relativa a los medios audiovisuales, por “promover en todos los sectores de la sociedad (...) las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión para utilizar con eficacia y seguridad los medios” (2009: p. 1).

Centrándonos en la directiva, desde un punto de vista teórico, la Unión Europea establece una comprensión de la alfabetización mediática basada en las capacidades creativas y críticas, en la identificación del concepto como un elemento esencial para la vitalidad y la buena marcha de los prestadores de servicios mediáticos y en su

²¹ Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007

desarrollo como una tarea de todos. Desde un punto de vista práctico, la directiva afectará a la incorporación de la alfabetización mediática a diferentes ámbitos como la formación inicial y permanente de los profesores, el sistema de educación básico y hasta la realización de campañas publicitarias a favor de la alfabetización mediática (Pérez Tornero, 2009).

Como exponen Gavara y Pérez Tornero (2012), en la Directiva europea se contempla un doble enfoque para el desarrollo de medidas que garanticen la alfabetización mediática. Por una parte, obliga a los Estados a adoptar acciones que les permitan desarrollar de forma efectiva la alfabetización mediática, acciones que serán evaluadas política y jurídicamente. Por otra parte, convierte a la Comisión Europea en responsable directa del desarrollo y promoción de la alfabetización mediática con una doble función: la obligación de presentar informes sobre los niveles de alfabetización mediática alcanzados por los Estados y el deber de formular nuevas propuestas para avanzar, según la necesidades, en los niveles de alfabetización mediática de los ciudadanos.

Por tanto, España, como estado miembro de la Unión Europea, ha tenido que adaptar la Directiva europea, lo que ha implicado aplicar, tanto a nivel nacional como autonómico, los principios generales comunitarios en su legislación sobre la comunicación audiovisual. Dicha transposición la ha realizado a través de la Ley General de la Comunicación Audiovisual (LGCA). La aprobación de la LGCA supone la primera vez que en España se reconoce el compromiso de las instituciones públicas y los medios de comunicación con la alfabetización mediática (Pérez Tornero, 2010). Así aparece en el Art. 6.4: “los poderes públicos y los prestadores del servicio de comunicación audiovisual deben contribuir a la educación en medios de los ciudadanos”.

Las medidas que se establecen en la LGCA no abordan de manera directa la alfabetización mediática, sino que afectan a factores externos que intervienen en el proceso de la alfabetización mediática (Gavara y Pérez Tornero, 2012). Las principales medidas que establece la ley y que constituyen elementos para la promoción y desarrollo de la alfabetización mediática son: garantizar la pluralidad de los medios, proteger los derechos del menor, preservar el derecho a una comunicación

transparente, mejorar la accesibilidad de la personas con discapacidad y aprobar el derecho a la participación en el control de los contenidos audiovisuales.

Todos los medios deben acometer la LGCA, independientemente de su titularidad o ámbito territorial. Se trata de una normativa básica, que debe ser implementada directamente o a través de normativa de desarrollo autonómico en todos los medios de comunicación audiovisual (Gavara y Pérez Tornero, 2012). No obstante Gavara y Pérez Tornero (2012) defienden que una mejor promoción de la educación mediática sería desarrollada con mayor facilidad a través de políticas públicas que tengan el objetivo de introducirla en la formación del profesorado, en los programas escolares y en el aprendizaje a lo largo de la vida.

3.2. La alfabetización mediática y el sistema educativo español

Fue en los años ochenta cuando, siguiendo las primeras indicaciones de la UNESCO, surgió el interés y los primeros intentos por incorporar los medios de comunicación dentro de la educación obligatoria en España. En abril de 1980 se creó dentro del Ministerio de Educación y Ciencia la Comisión de Medios Audiovisuales²², cuyo cometido era desarrollar, promocionar y coordinar acciones y actividades relacionadas con la unión de la comunicación y la educación. El siguiente paso se encuadra en el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en cuyo preámbulo se hace mención a la importancia de los medios de comunicación dentro de la sociedad. La introducción de los medios de comunicación a la educación se pensó llevar a cabo de una manera transversal, y a través de dos vías: programas experimentales y la reforma del currículo en distintas materias (Margalef Martínez, 2010).

Ambas iniciativas tuvieron una escasa repercusión. Margalef Martínez (2010) señala que los principales problemas fueron la falta de teorización y objetivo claros, la escasa formación del profesorado en materia de educación en medios y el uso de los medios como elementos puramente instrumentales. Respecto a los programas, fueron tres los que se pusieron en marcha: la introducción de los periódicos en el aula, Prensa

²² Orden del Ministerio de Educación, del 28 de abril de 1980, por la que se crea en el Departamento una Comisión de Medios Audiovisuales. Publicado en: «BOE» núm. 115, de 13 de mayo de 1980.

Escuela; el uso de las nuevas tecnologías y la informática, programa Atenea; y la utilización didáctica de los medios audiovisuales, programa Mercurio. Estos programas no consiguieron una influencia real dados los escasos recursos tecnológicos y por su uso instrumental de los medios frente a la formación en el sentido crítico. Así pues, Bernabeu Morón (2011) explica cómo en los tres programas dominó la tendencia didáctico–utilitaria de las tecnologías y de los medios de comunicación.

En los años posteriores, las actividades e iniciativas vinculadas a la educación en medios se llevaron a cabo de manera aislada y descoordinada. La mayoría de ellas fueron promovidas por asociaciones relacionadas con la educación o con los medios de comunicación, o por universidades interesadas en la materia. Dentro de la educación obligatoria y gracias a las experiencias piloto y de formación del profesorado iniciada por el Ministerio de Educación en los años ochenta, hubo un calado en algunas generaciones de profesores cuyo interés les llevó a realizar actividades sobre educación mediática de manera autónoma y personal (Bernabeu Morón, 2011).

Hasta este momento y a pesar de las distintas reformas educativas, para Pérez Sanz (2011) el sistema educativo español permanece anticuado. En su análisis de la educación en medios de comunicación en España, Gabelas (2007) señala como principal factor del fracaso de dicha materia la tendencia tecnocrática con la que se han abordado la mayoría de las actividades. Por su parte, Margalef Martínez (2010) utiliza el término “incultura mediática” para hacer referencia a la manera en la que se intenta establecer una relación entre los medios de comunicación y la educación. Ambos autores coinciden en que otra de las faltas más apremiantes ha sido la escasa formación del profesorado, pese a los intentos de mejorar su educación y conocimientos en materia de medios de comunicación a través de publicaciones como la “Guía para el uso de los medios de comunicación” que se elaboró siguiendo las recomendaciones de la UNESCO en 1994, o la inclusión de asignaturas optativas, como Procesos de Comunicación o Comunicación Audiovisual, contempladas en el currículo, y que se vieron obstaculizadas por la falta de profesores especializados para impartirlas.

En 2006 se aprueba la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) y se pone en marcha el proyecto Mediascopio. El Proyecto Mediascopio–Prensa, se inicia en 2006 a partir del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), que en la actualidad es el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación (IFIIE). Los objetivos de este proyecto estaban centrados en ofrecer información al profesorado, diseñar y difundir materiales didácticos que ayuden a la incorporación de los medios en el aula, conseguir el compromiso de los medios de comunicación con la alfabetización mediática, favorecer la reflexión sobre el papel de los medios de comunicación en la vida de los ciudadanos y orientar a las familias sobre la educación en medios de sus hijos (Bernabeu Morón, 2011).

Respecto a la ley de educación, La LOE²³ no aborda directamente la alfabetización mediática o educación en medios, pero según Bernabeu Morón (2011), sí contempla un marco más amplio y propicio para fomentarla. Sus principales oportunidades las ofrece al acentuar la formación en competencias y los procesos de aprendizaje. Siguiendo las Recomendaciones del Parlamento Europeo, la LOE contempla ocho competencias básicas, entre las que se encuentra la referente al tratamiento de la información y competencia digital. Pérez y Delgado (2012) señalan como la competencia digital y de tratamiento de la información supone un reconocimiento curricular a iniciativas relacionadas con la educación en medios y la incorporación de las TIC. Las autoras también mencionan como la LOE, atendiendo a las directrices europeas, integra en dicha competencia una serie de habilidades que trascienden el uso de las TIC como instrumento, y persiguen la transformación del conocimiento.

No obstante, Margalef Martínez señala la importancia de otros elementos para que la educación en medios tenga una penetración real y efectiva. En primer lugar, destaca el papel de las administraciones educativas, empezando por el Ministerio de Educación, quien juega un papel decisivo. En segundo lugar, menciona a las instituciones que toman decisiones, las cuales deben estar activas y proclives a continuar con las directrices de la Comisión Europea, quien indica que la alfabetización mediática es un objetivo prioritario. Otro de los elementos primordiales es la formación del profesorado, grupo que debe actualizarse y adquirir las capacidades necesarias para

²³ *La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MEC, 2006)*

educar en materia de medios de comunicación e incorporarse al continuo desarrollo tecnológico. Por último, recuerda el autor que no hay que olvidar que las instituciones educativas deben establecer una descripción sobre la alfabetización mediática, señalar cuáles son los contenidos necesarios y, sobre todo, los procedimientos que se deben seguir en el proceso de enseñanza y evaluación.

Bernabeu Morón (2011) defiende que la LOE establece un marco propio para impulsar la alfabetización mediática, puesto que muchos de sus contenidos y objetivos se pueden abordar en los currículos de las diferentes áreas y materias que conforman el currículo escolar, y están presentes de forma transversal en las distintas competencias básicas.

La nueva reforma educativa, LOMCE²⁴ aprobada en 2013, no supone un gran cambio respecto a la manera en la que la LOE aborda la alfabetización mediática. En este sentido, la LOMCE sigue sin incluir de una manera directa y clara las competencias y la alfabetización mediática dentro del currículo escolar en ninguno de los niveles obligatorios. Al igual que la LOE la nueva reforma -siguiendo la Recomendación de la Comisión Europea 2006/962- se basa en el aprendizaje por competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida. De forma más explícita en el artículo 6, dentro de las competencias transversales, se contemplan la comunicación audiovisual y las TIC como materias que se deberán trabajar en todas las asignaturas. Al focalizar en los fines y los objetivos que se plantean en los distintas etapas (primaria, secundaria y bachillerato) es posible decir que en cada una de ellas se hace mención a diferentes aspectos de la alfabetización mediática.

De forma paradójica, conforme avanzan en cursos de enseñanza, los objetivos que se marcan en relación a la alfabetización mediática son más superficiales. En este sentido, en la educación primaria se hace especial hincapié en iniciar a los alumnos en el uso de las TIC, espíritu crítico y la comprensión del lenguaje audiovisual. Al pasar a la secundaria los objetivos planteados se reducen al manejo y gestión de las fuentes de información, y en la última etapa, el bachillerato, sólo se hace referencia y de manera global al uso responsable de las TIC. Por tanto, se olvidan elementos como la

²⁴ *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* La puesta en marcha de LOMCE se prevé para el curso 2014/2015.

comprensión crítica o la participación a través de los medios a pesar de incrementar el nivel educativo.

En relación al currículo y específicamente a las asignaturas y contenidos sólo hay cuatro asignaturas en las que se abordan aspectos relacionados con la alfabetización mediática, y ninguna de ellas corresponde al bloque de las asignaturas obligatorias o está presente en todos los cursos. En la asignatura Educación plástica, visual y audiovisual, tal y como reza su nombre, hay un bloque dedicado a la comunicación audiovisual. La alfabetización digital está explícita en una asignatura denominada Tecnologías de la información y la comunicación, y la lectura crítica se contempla entre los objetivos de la asignatura Cultura audiovisual. Por último, en la asignatura de Imagen y sonido se propone como principal actividad la elaboración de un producto audiovisual. No obstante, según expone la ley, la enseñanza – aprendizaje en comunicación audiovisual y en las nuevas tecnologías tiene que abordarse en el resto de las asignaturas, de manera transversal y a través de las competencias básicas.

Ante este panorama se puede prever que a la alfabetización mediática aún le queda un largo camino que recorrer para su inmersión en el contexto educativo formal. De acuerdo con Area Moreira (2008) el nuevo reto que se le presenta al sistema de educación es innovar el modelo educativo en todos sus elementos a favor de la enseñanza y la utilización de las nuevas tecnologías, producir una alteración sustancial en las prácticas educativas. Cometido, que según el autor debe tener como pregunta clave: ¿cómo trabajar en el aula para que el alumnado desarrolle las distintas competencias mediáticas?

PARTE III

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS

A continuación se va a exponer una evaluación de las competencias mediáticas de la muestra que ha realizado el cuestionario, en total 33 estudiantes del tercer curso de la ESO, de edades comprendidas entre 14 – 16 años. Para la evaluación de sus competencias mediáticas se han utilizado los datos obtenidos de los tres instrumentos metodológicos utilizados: el cuestionario, el grupo de discusión y las entrevistas a profesores y padres. Utilizando como punto de apoyo principal los resultados de los cuestionarios, la información recogida de los otros dos métodos utilizados ha servido para complementar y contrastarlos. El desarrollo y explicación de las competencias mediáticas va a tener como guía el sistema de categorías propuesto para la elaboración del cuestionario y la pirámide de la alfabetización mediática (Celot & Pérez Tornero, 2009):

1.1. Factores del entorno

- Contexto

La mayor parte de las políticas del centro en relación a las TIC y la disponibilidad de recursos están determinadas por el programa Escuela TIC 2.0. que la Junta de Andalucía puso en marcha en el año 2009. La adscripción al programa por parte del centro educativo supuso la promesa de mejora de los recursos y las instalaciones tecnológicas del centro.

La principal medida que adoptó el centro fue el establecimiento de un coordinador TIC, cargo que fue asumido por un profesor del propio centro. De acuerdo con el programa Escuela TIC 2.0 el coordinador TIC debe ser el nexo de unión entre el correcto funcionamiento de los recursos e infraestructura tecnológica del centro y la Junta de Andalucía. Para ello debe ayudar al profesorado en su formación en TIC, intentar resolver los problemas técnicos y comunicar a la Junta cualquier tipo de incidencia. No obstante, los alumnos no tienen constancia de la existencia del coordinador TIC.

El programa sólo cubría a los cursos de primero y segundo de la ESO, lo que afectó al reparto de los recursos dados. Para la mejora de las aulas se instalaron pizarras digitales en aquellas clases en las que se impartiera 1º y 2º curso. Paralelamente, a los alumnos de quinto de primaria se les dotó de un ordenador que debían utilizar de manera obligatoria hasta segundo de la ESO. Respecto a la formación del profesorado se implementaron dos acciones optativas: se dieron ordenadores portátiles para los profesores de los cursos de primero y segundo, y se ofertaron tres módulos para el aprendizaje del uso de la pizarra digital. Por último, se mejoró el acceso a Internet en todo el centro. La distribución del equipo y los recursos con los que se dotó el centro están, de esta forma, limitados a las dimensiones de los cursos de primero y segundo de la ESO.

Respecto a las políticas educativas en materia de medios de comunicación y nuevas tecnologías el centro no lleva a cabo ninguna acción especial, más allá de trabajar la competencia digital de manera transversal en todas las materias, tal y como se indica en la LOE. Los profesores tienen total libertad y autonomía para trabajar con las TIC y utilizar los medios en sus estrategias educativas.

En relación a la regulación y la normativa del centro en materia de TIC destaca la prohibición que aplica el centro al uso de dispositivos electrónicos. Los alumnos son conscientes de esta norma, tal y como reflejan los cuestionarios, no obstante en la práctica no suelen respetarla. Por su parte, los padres se quejan de que, a pesar de esta norma, desde el centro son muy permisivos con el uso de las tecnologías, concretamente, de los móviles, como lo refleja FAM4²⁵: “el instituto debería poner más de su parte, ser más severo, y si pone unas normas hacer que los estudiantes las cumplan”.

Fuera del centro educativo los estudiantes tienen acceso a Internet a través de sus móviles y en sus hogares. Los padres demuestran una preocupación porque sus hijos tengan a su disposición las tecnologías que demandan, y estén en perfecto funcionamiento.

²⁵ Como se ha explicado en la metodología, para preservar la confidencialidad de los participantes en el *focus group* y las entrevistas se ha dado un código a cada uno de los entrevistados (véase Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6).

- Disponibilidad

El centro cuenta con los siguientes recursos tecnológicos:

- Pizarra digitales. No todas las aulas están equipadas con recursos digitales, hecho que repercute en la manera en la que el profesorado planea sus clases.
- Aula de ordenadores. El centro cuenta con una única aula de ordenadores, que tiene una gran demanda.
- Acceso a Internet. Hay acceso a Internet en todo el centro, pero la conexión está limitada por una contraseña que sólo conocen los profesores. De esta manera, los alumnos sólo pueden conectarse a Internet en el aula de ordenadores.
- Ordenadores portátiles de los alumnos. Cada alumno posee un ordenador portátil, que se le fue dado en quinto curso de primaria. Tanto padres como alumnos coinciden en que el uso que se le da al ordenador es mínimo pues los profesores no los demandan para sus clases.

Fuera del centro educativo, prácticamente todos los alumnos tienen a su disposición un móvil propio, y en el entorno familiar los principales dispositivos tecnológicos con los que cuentan son: acceso a Internet, un ordenador o varios, televisión y videoconsolas.

1.2. Competencias individuales

A. Competencias personales

USO

El criterio de uso, de acuerdo con Celot y Pérez Tornero (2009) está dividido en tres componentes cuyo desarrollo individual a partir de los resultados encontrados en el estudio se describe a continuación.

a. *Uso avanzado de Internet:*

Los estudiantes demuestran tener un uso avanzado en la utilización de motores de búsqueda de la red y las redes sociales. No obstante, EDUC1 afirma haber tenido que enseñar a sus alumnos a utilizar Google, para realizar búsquedas de información de manera sencilla y menos compleja de lo que lo suelen hacer. A partir de los cuestionarios se detecta una falta de conocimiento de las posibilidades que ofrece Internet: no conocen el lenguaje *html*, no saben lo que es “la nube”, ni cuáles son sus posibles usos. Tampoco utilizan Internet para realizar acciones como comprar o resolver problemas.

La ESTUDIANTE1 explica que ella no realiza acciones como comprar *on-line* porque le da miedo, así lo manifiesta cuando dice que “a mi me da miedo comprar en internet, no estamos acostumbrados y tampoco nos han enseñado y muchas veces que me intento bajar aplicaciones no le doy a aceptar por miedo a que me timen”.

b. *Uso activo y balanceado de los medios:*

Existe un desequilibrio en el uso y consumo que realizan los estudiantes de los medios de comunicación y las tecnologías. No hay duda de que el móvil es el principal dispositivo que utilizan, con gran diferencia del resto de dispositivos. Así lo manifiestan tanto los estudiantes del grupo de discusión como sus padres. La ESTUDIANTE1 al preguntarle por las actividades que más suelen hacer con las tecnologías dice: “editar fotos, hablar con la gente, música pero siempre con el móvil”. Los padres también se dan cuenta del protagonismo que el móvil tiene en la vida de sus hijos, como exclama FAM4: “ellos van con el móvil pegado a la mano”. En segundo lugar está la televisión, y después el ordenador. Por el contrario, el consumo de prensa y radio es insignificante. Los estudiantes alegan que consideran que se trata de medios “de adultos” y no les parecen atractivos. Dicho desequilibrio se refleja en la gráfico de a continuación sobre el consumo de medios:

Consumo de medios

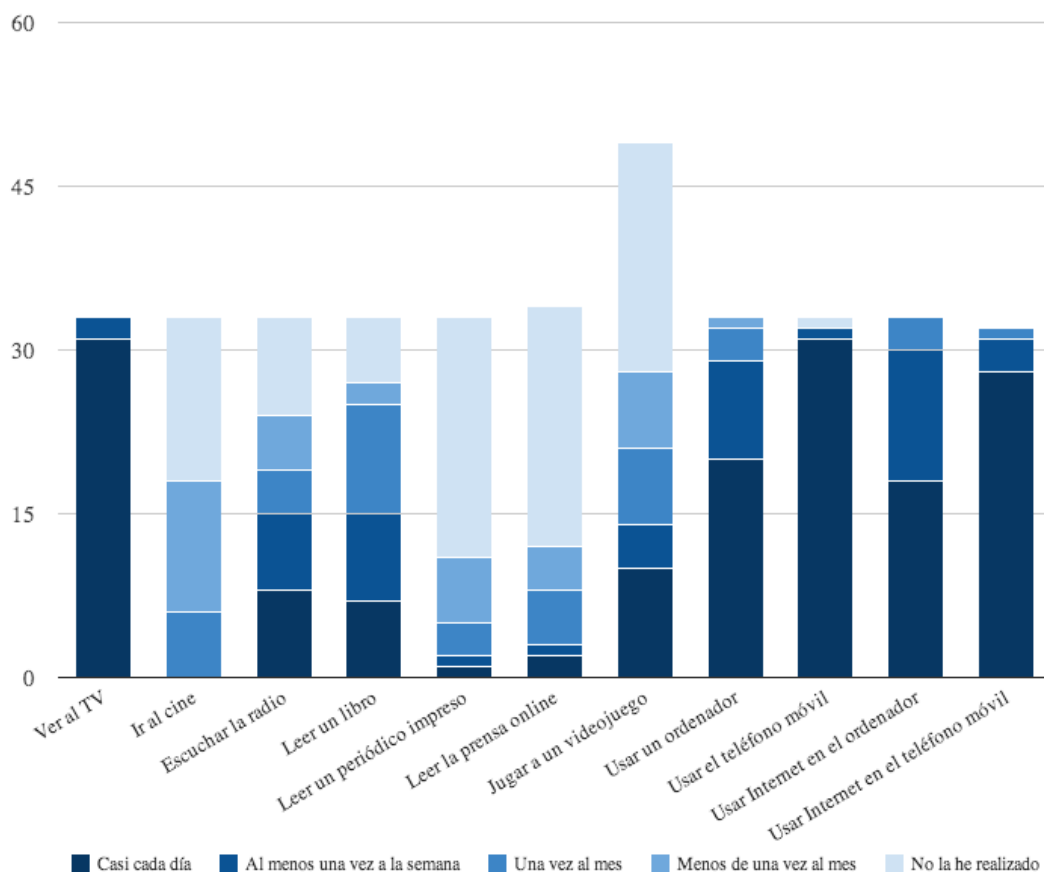


Gráfico 1. Consumo de medios

Internet es el medio que más utilizan, independientemente del dispositivo que usen. Según los estudiantes participantes del grupo de discusión: “si no tiene Internet no merece la pena ni coger el móvil”. Atendiendo a las respuestas del cuestionario, los encuestados muestran que las tareas que más realizan en Internet están relacionadas con el ocio y el entretenimiento: descargar películas y series, jugar o redes sociales, mientras que las tareas educativas o aquellas que requieren una mayor habilidad como comprar *on-line*, encontrar un lugar o resolver problemas técnicos apenas las realizan. El uso que realizan de Internet los estudiantes encuestados puede consultarse en el siguiente gráfico:

Uso de Internet

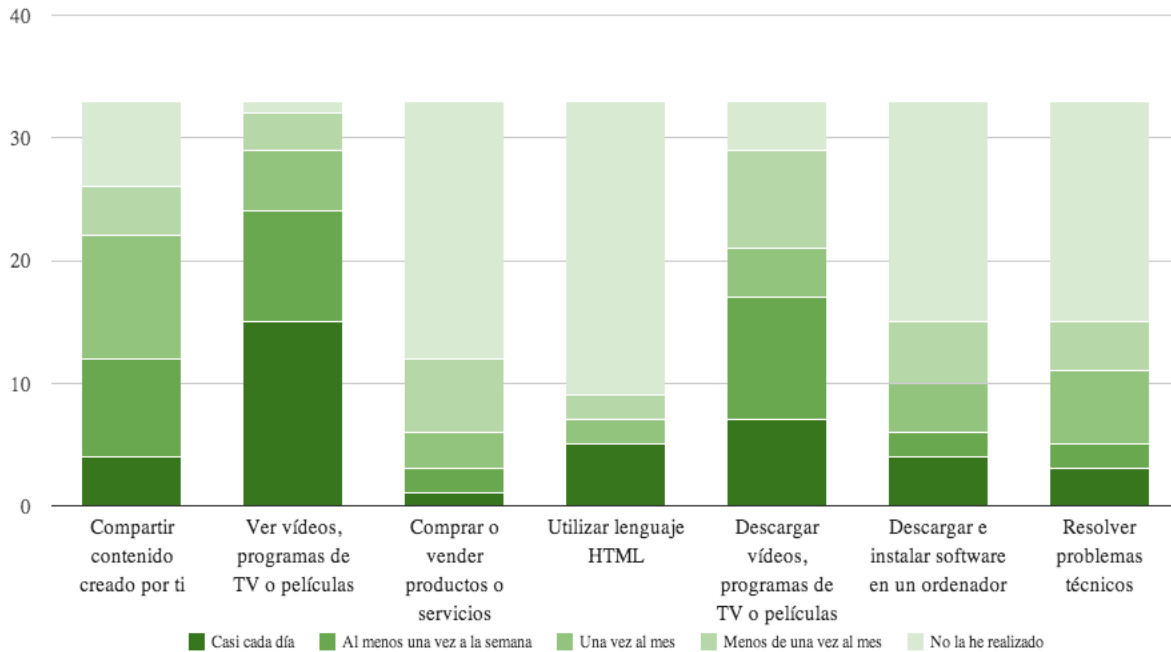


Gráfico 2. Uso de Internet

c. *Habilidades de uso:*

A partir de los cuestionarios y el grupo de discusión se detecta una falta en las habilidades de uso que tienen los estudiantes con los dispositivos que utilizan. Los programas de edición de imágenes y el procesador de texto son los programas que más utilizan mientras que las hojas de cálculo y las bases de datos los que menos. En el grupo de discusión, los estudiantes afirmaron que no saben utilizar muchos programas y opciones que tiene el ordenador e Internet y que el uso que le dan es muy limitado. Por ejemplo, la ESTUDIANTE2 explica que cuando quiere hacer un calendario en el ordenador, no puede hacerlo porque no sabe, y la ESTUDIANTE1 reconoce que le sucede lo mismo cuando quiere hacer una presentación multimedia, puesto que no conoce los programas con los que poder realizarla.

LECTURA CRÍTICA

El criterio de lectura crítica (Celot y Pérez Tornero, 2009), segundo elemento que configura las competencias personales de la alfabetización mediática individual, está integrado por tres componentes que, una vez realizado el estudio, arrojan las siguientes tendencias.

a. *Conocimiento sobre los medios y su legislación:*

A partir de los cuestionarios los estudiantes muestran un profundo desconocimiento sobre la regulación de los medios, la oferta mediática y su funcionamiento. Así lo demuestran las respuestas obtenidas. Las preguntas que se realizaron en el cuestionario estaban relacionadas con la titularidad de los medios, los derechos de autor y el horario de protección infantil. Como se aprecia en los gráficos siguientes las respuestas son mayormente erróneas.

Respuestas sobre el horario de protección infantil en televisión

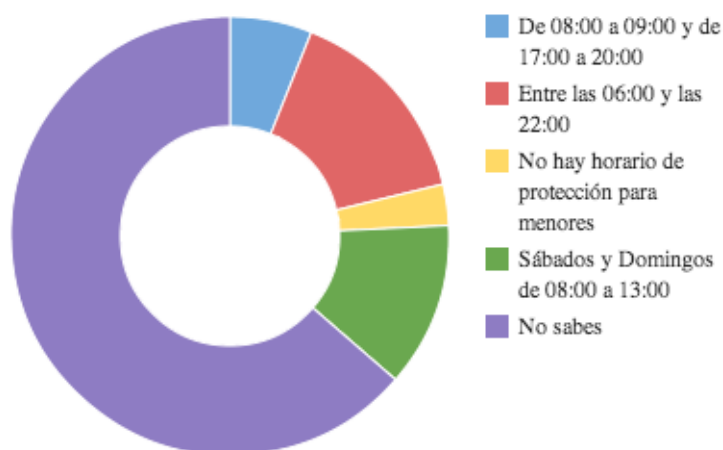


Gráfico 3. Respuestas sobre el horario infantil en televisión

Respuestas sobre la titularidad pública de los medios de comunicación

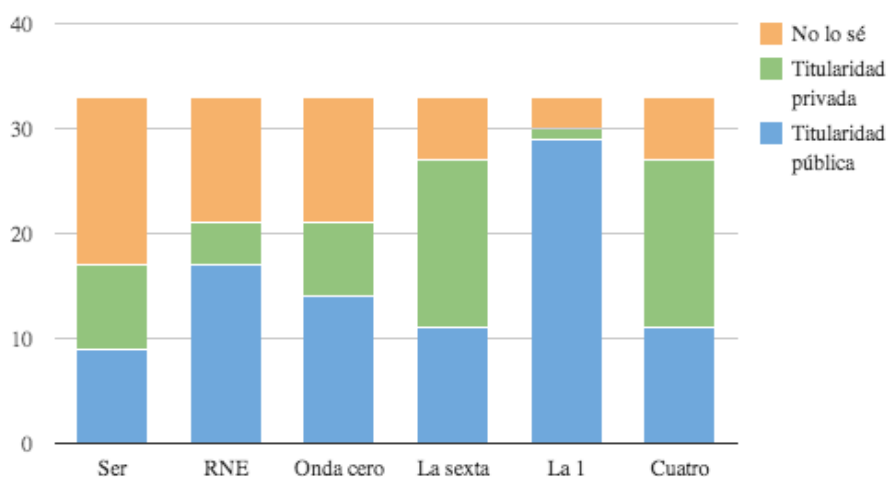


Gráfico 4. Respuestas sobre la titularidad de los medios de comunicación

Respecto a la realización de actividades que les hayan acercado a los medios de comunicación, en el grupo de discusión los estudiantes manifestaron haber participado en la radio local como entrevistados, y que su experiencia y conocimiento de los medios se limitaba a esa actividad. Por su parte, profesores y padres no realizan ninguna referencia sobre la importancia de acercar a sus hijos a los medios para que conozcan su funcionamiento y regulación.

b. *Comportamiento del usuario en la red:*

En los cuestionarios, los estudiantes dicen sentirse capaces de realizar un uso adecuado de los medios y las tecnologías. Así pues cuando se les pregunta sobre si se sienten capaces de realizar tareas como comprender buscar y contrastar información o comprender contenidos de los medios hay una mayoría de respuestas afirmativas, como se refleja en el siguiente gráfico:

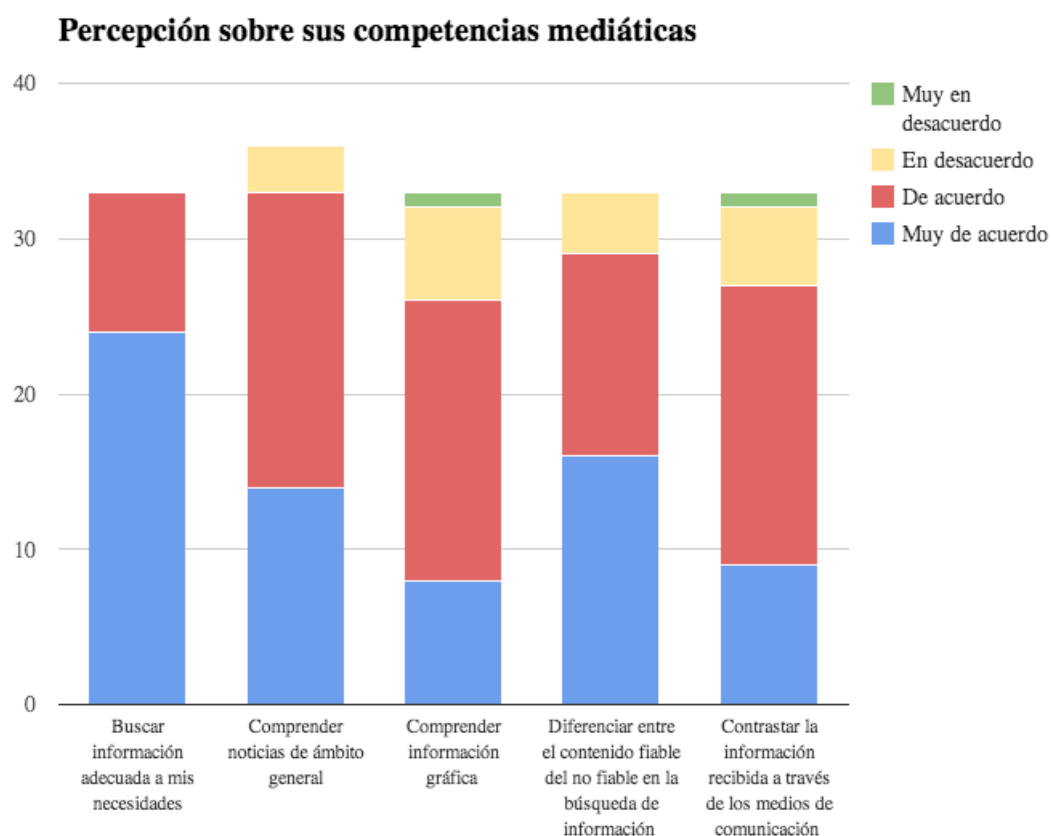


Gráfico 5. Percepción de sus competencias

En relación a la gestión de su privacidad en Internet, y especialmente en las redes sociales, en el grupo de discusión los estudiantes afirman ser conscientes de los riesgos que conlleva realizar un uso inadecuado de las redes sociales y cuentan que suelen realizar acciones para proteger su intimidad. No obstante, las respuestas de los cuestionarios reflejan que tienen un gran desconocimiento sobre las opciones que existen para configurar su privacidad y seguridad en Internet. La ESTUDIANTE 1 explicaba que “a veces no se como poner o darme cuenta de que si mi perfil (perfil en una red social) está privado o no, pero soy consciente de que no puedo subir cosas íntimas, por lo que no me urge tenerlo privado”, mientras que la ESTUDIANTE 2 piensa que “sí somos conscientes (de los riesgos que tienen las redes sociales) pero nosotros pensamos que no va a pasar nada”.

Padres y profesores están de acuerdo en que los alumnos no son conscientes de los riesgos que conlleva Internet. FAM 4 indica su preocupación por “esa manera de colgar fotos, de hablar con los amigos de ciertos temas, ellos no saben hasta qué punto les comprometen, y por más que se lo explicas no lo ve y es como si estuvieras diciéndole mentiras”. En el mismo sentido, FAM3 da su opinión respecto a su hija cuando dice que “ella (su hija) se cree que lo sabe todo en cuanto a privacidad pero no lo sabe, porque publican y comentan cosas que demuestra que no sabe cuáles pueden ser las consecuencias de haberlo hecho”

La preocupación de los padres sobre el comportamiento de sus hijos en la red se manifiesta especialmente en lo que respecta a la protección de su intimidad y la de otras personas, pues la mayoría coincide en que los adolescentes realizan publicaciones de contenido privado y personal, que no sólo le afecta a él sino también a su entorno de una forma espontánea y sin ser consciente de las consecuencias que puede acarrear. Así también lo explica EDUC3 contando que se encuentra con problemas de este tipo constantemente en clase cuando sus alumnos “suben fotos de la vida cotidiana que luego ocasionan problemas, pues ellos no tienen límites”.

c. Comprensión del contenido mediático:

Los estudiantes afirman comprender el contenido de los medios de comunicación. No obstante, cuando se les pregunta por cómo lo hacen su única respuesta se limita a decir que saben distinguir entre aquello que le gusta y lo que no. Padres y profesores están de acuerdo en que los estudiantes no son críticos con los contenidos de los medios de comunicación. Al igual que los alumnos, dicen que sólo saben distinguir entre lo que les gusta y lo que no pero no saben argumenta porqué. Así lo manifiesta el ESTUDIANTE5 cuando dice “somos críticos porque sabemos si nos gusta o no”, al igual que lo refleja el ESTUDIANTE4 cuando explica sus rutinas con la prensa deportiva: “Yo solo leo los títulos en negrita cuando leo Marca, y luego hago la encuesta, y sé que me gusta Marca porque soy del Real Madrid”.

Para los profesores es una batalla a la que se enfrentan cada día, pues los alumnos no son críticos ni con la información que reciben, ni con la que buscan, ni con el contenidos de ficción que consumen, EDUC5 afirma que “ellos se quedan con el titular, o lo primero que se les ofrece pero a partir de ahí no son capaces de discernir el contenido”, al igual que EDUC4 quien considera que “los alumnos no están acostumbrados a investigar y buscar a nivel educativo para formarse y aprender, excepto cuando les mandas un trabajo que hacen copia y pega”. Los padres también consideran que sus hijos realmente no comprenden los contenidos e información que le ofrecen los medios, la mayoría han respondido a preguntas en relación a este tema con la misma expresión: “ellos se lo creen todo”.

B. Competencias sociales

COMUNICACIÓN

El criterio de comunicación, situado en la cúspide de la pirámide (Celot y Pérez Tornero, 2009), contiene también tres componentes: participación, creación de contenido y relaciones sociales. La evaluación de cada uno de ellos de acuerdo a los resultados del estudio es expuesta a continuación.

a. *Participación:*

De acuerdo con las respuestas de los cuestionarios y el grupo de discusión, el grado de participación en y a través de los medios por parte de los estudiantes es muy bajo. Los estudiantes argumentan que no les parece atractiva la participación a través de Internet, ninguno dice haber participado en una comunidad virtual o proyecto colaborativo en la red, con fines educativos o sociales.

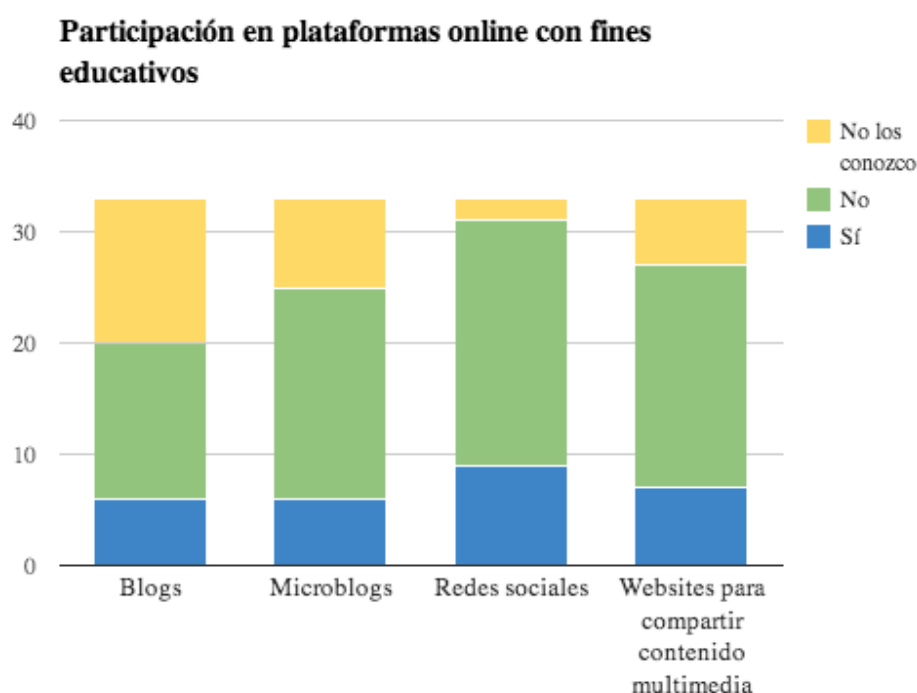


Gráfico 6. Participación en plataformas online con fines educativos

No obstante en el grupo de discusión sí manifestaron utilizar las redes sociales para compartir contenidos, ya sea sobre su vida cotidiana o sobre sus gustos. ESTUDIANTE 2 explica cómo utilizan las redes sociales para “subir fotos, vídeos, darle a me gusta a las cosas que te gustan”, e incluso hicieron saber que habían participado en algunas acciones que les proponían sus programas de televisión favoritos a través de las redes sociales, como utilizar el *hashtag* del programa en Twitter para dar su opinión o participar en las encuestas que realizan en sus páginas webs oficiales.

b. *Relaciones sociales:*

Relacionarse con los demás de forma *on-line*, a través de cualquier medio, redes sociales o mensajería móvil es la acción que más realizan con diferencia. Establecer relaciones sociales y mantener el contacto con sus compañeros son las principales razones que les lleva a usar Internet. ESTUDIANTE1 y ESTUDIANTE2 están de acuerdo en que utilizan las redes sociales todo el día para “subir fotos con tus amigos, mencionarlos o hablar de la foto o para preguntarles cosas, mantener conversaciones...”.

Los padres también están de acuerdo en esta cuestión, piensan que estar conectado con el resto de su entorno y hablar con sus amistades son la principal motivación que lleva a sus hijos a pasar tanto tiempo conectados a Internet. FAM4 habla de lo complicado que le resulta quitarle el móvil a su hijo, puesto que para él “es una manera de comunicarse con el mundo exterior” y FAM2 apunta que “si estuviéramos observando desde que cogen el móvil hasta que lo apagan observaríamos como gastan muchísimas horas en las redes sociales”.

c. *Creación de contenido:*

Las respuestas de los cuestionarios reflejan una escasa creación de contenido propio. Por el contrario en el grupo de discusión los estudiantes manifestaron editar imágenes, crear presentaciones, editar vídeos y grabar vídeos normalmente. En el grupo de discusión los estudiantes manifestaron conocer muy pocas opciones para la creación de productos multimedia. El escaso conocimiento de las posibilidades que existen para crear contenido propio también se refleja en las respuestas obtenidas en los cuestionarios, como se puede observar en el siguiente gráfico:

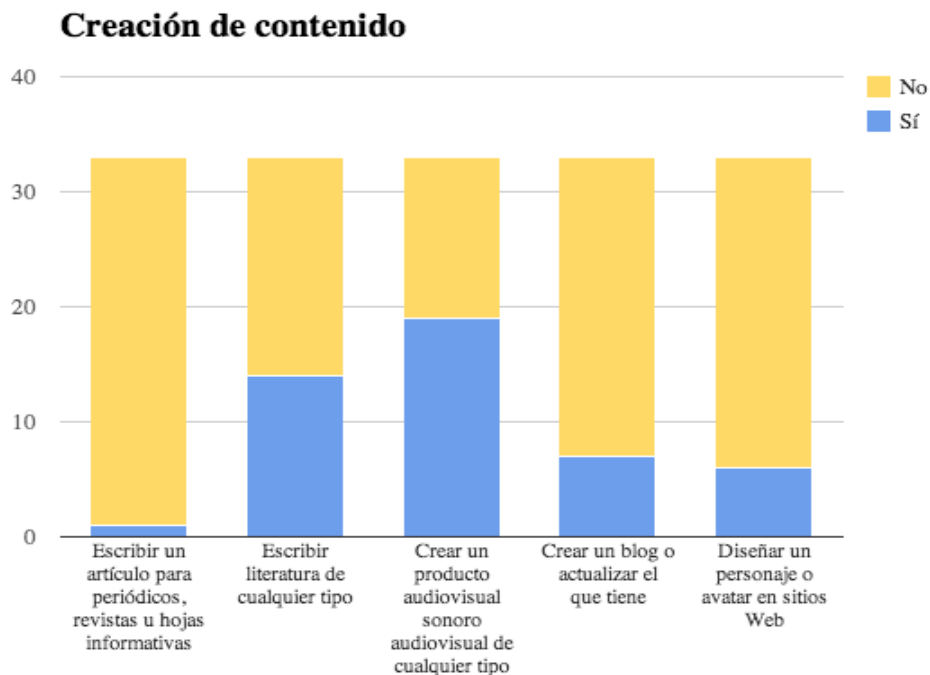


Gráfico 7. Creación de contenido

Por su parte la mayoría de los profesores y padres consideran que tienen mucha destreza para utilizar programas de edición y creación de contenido. EDUC6 afirma que cuando les manda presentaciones audiovisuales los estudiantes muestran una mayor preocupación por la estética que por el contenido, puesto que les gusta innovar y aprender a utilizar programas que les permitan crear productos multimedia. FAM3 también considera que su hija tiene muchas habilidades para apropiarse rápidamente de los programas de creación de contenido multimedia.

2. ADQUISICIÓN Y USO DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS

Una vez analizada la información obtenida en las entrevistas a familiares y profesores y el grupo de discusión con los estudiantes, se han respondido a las preguntas planteadas en la segunda fase de investigación: ¿dónde adquieren las competencias? y ¿cómo las usan? Siguiendo el sistema de categorías propuesto para la segunda fase de investigación, que también sirvió de guía para organizar y desarrollar las entrevistas y el grupo de discusión, se exponen a continuación los resultados obtenidos.

2.1. BLOQUE1. Dónde adquieren las competencias mediáticas

a. *Aprendizaje no formal:*

La mayoría de los estudiantes afirman no haber realizado cursos o actividades extraescolares relacionadas con el aprendizaje de las TIC o los medios de comunicación. Respecto a los padres, la mayoría no hace referencia a actividades extraescolares relacionadas con las TIC o los medios a las que incite a su hijo o hija a asistir. Destaca FAM2 cuando explica que ella considera que su hija utiliza más las TIC en actividades que realiza fuera del horario de clase, como el conservatorio o la Escuela de Idiomas, que en el instituto.

b. *Aprendizaje informal:*

El aprendizaje entre iguales: preguntar y acudir a un compañero para que te enseñe a utilizar un programa, una herramienta o dónde encontrar información es una acción que los estudiantes dicen hacer con mucha frecuencia. Durante el grupo de discusión los estudiantes explicaron cómo para la realización de un cortometraje para un concurso del instituto acudieron a un compañero para que les enseñara a utilizar un programa de edición audiovisual.

Aprendizaje autónomo, los estudiantes creen que todo lo que han aprendido lo han hecho por sí mismos. Así lo manifiesta la ESTUDIANTE2 cuando dice “todo lo que he aprendido ha sido fuera del instituto y por mi misma”.

Aprendizaje a través de internet, casi todos los estudiantes manifestaron haber utilizado internet para buscar cómo hacer algo, por ejemplo, el uso de un programa de edición de vídeos. Los estudiantes cuentan que en muchas ocasiones se ven obligados a hacerlo de esta manera porque los profesores les mandan tareas, como hacer vídeos o presentaciones, y no les enseñan a utilizar las herramientas con las que pueden hacerlo, pues dan por hecho que ya las conocen. Como cuenta ESTUDIANTE4 “tengo que buscar en Internet cómo hacerlo porque no tengo más remedio, mis padres no saben nada de tecnologías y en el instituto no nos enseñan”

Aprendizaje en el entorno familiar: aprender a partir de los padres depende, principalmente, de que los padres tengan un alto grado de conocimiento sobre el manejo y el uso de las tecnologías. Factor que afecta en gran medida al uso que realizan los adolescentes. Los estudiantes cuentan cómo la chica con mayor grado de habilidades con las tecnologías de su entorno lo es porque su padre le enseña.

Por su parte, la mayoría de los padres considera que no puede enseñar a sus hijos o hijas sobre el uso de las TIC y los medios, porque sus propios hijos o hijas saben más que ellos. No obstante, algunos afirman intentar ayudarles cuando tienen alguna duda concreta e intentar motivarles para que realicen un uso adecuado y responsable, especialmente relacionado con el tiempo que les dedican y el uso de las redes sociales.

c. *Aprendizaje formal*:

Los estudiantes afirman que lo que aprenden dentro del centro educativo respecto al uso de las tecnologías y los medios de comunicación casi siempre está supeditado a lo que aparece en los libros que utilizan de las asignaturas, y mayormente suelen profundizar en los aspectos negativos, especialmente de Internet. La ESTUDIANTE1 muestra su queja al respecto al decir que siempre le enseñan lo mismo sobre las TIC: “que Internet es malo, que es adictivo, y que sólo es bueno para muy pocas cosas”.

Dentro de los profesores, las opiniones se dividen entre aquellos que consideran que no tienen nada que enseñarle a sus alumnos en cuanto al manejo de la tecnología, como EDUC3 quien afirma que “no lo enseñó yo, porque a mi me ha venido grande, en cambio los alumnos saben ya mucho más de tecnologías que yo, por lo que ellos me tendrían que enseñar a mi”, y los profesores que sí creen que interceden en el aprendizaje de las nuevas tecnologías, como EDUC6 para quién “el instituto debe implicarse al máximo en la educación global de los alumnos y las herramientas que tenemos hoy día son éstas, por lo que sería un error no enseñarles sobre ello”. Los principales aspectos que enseñan los profesores vinculados al segundo grupo están enmarcados en la búsqueda de recursos *on-line*, la comprensión del contenido audiovisual y el uso equilibrado de los medios.

2.2. BLOQUE 2. Usos de las competencias mediáticas dentro del entorno escolar

a. *Acciones del profesorado:*

En el grupo de discusión, los estudiantes opinan que los profesores no los motivan para usar las tecnologías en sus tareas educativas, y que en la mayoría de las ocasiones se muestran reacios a su uso y aplicación y manifiestan su preferencia por la enseñanza más tradicional, como por ejemplo siguiendo los ejercicios y el temario que viene en el libro de papel y denegando la posibilidad de realizar trabajos en formato digital. Así lo cuenta ESTUDIANTE1 cuando reproduce las frases que escucha decir a sus profesores como “a mi me gusta la pizarra verde, lo mejor para enseñar es la tiza”.

Dentro de las aulas, el principal uso que les dan los profesores a las TIC es para mostrar imágenes o vídeos con el objetivo de mejorar la comprensión de los contenidos. Acción, que según los estudiantes participantes del grupo de discusión, realizan muy pocos profesores y que está limitada a la disponibilidad de los recursos de cada clase. Los estudiantes también se quejan de que los profesores siempre ponen excusas para utilizar las TIC y de que cuando usan las TIC no lo hacen con fines educativos, como explica ESTUDIANTE1: “Los profesores muchas veces lo utilizan, lo traen a clase, ellos están con su cuenta con el ordenador y el *wi-fi*... pero no para enseñarnos a nosotros”.

De acuerdo a las respuestas dadas tanto por los profesores entrevistados como por los alumnos del grupo de discusión, la principal tarea que asignan los profesores en relación al uso de los medios y las tecnologías es la búsqueda de información. Aunque lo cierto es que los alumnos manifiestan que los profesores nunca les han enseñado a realizar una búsqueda adecuada de información. Así lo resume ESTUDIANTE2 con la que el resto de sus compañeros está de acuerdo cuando dice “si mandan algo siempre es buscar en Internet sobre un determinado asunto y no nos enseñan cómo, ni dónde”.

Otras tareas que los profesores realizan en clase en relación a las nuevas tecnologías son recomendar recursos digitales para mejorar en algunos aspectos de la asignatura,

mandar tareas de creación de contenido (elaboración de presentaciones), intentar concienciarles para que realicen un uso adecuado de los medios y las nuevas tecnologías y mejorar su comprensión a través de contenidos audiovisuales (películas, vídeos, música...).

b. Percepción de los alumnos:

Los principales usos que realizan los estudiantes de las tecnologías dentro de su entorno escolar están relacionados con la búsqueda de información en Internet. En el grupo de discusión los estudiantes también reconocieron utilizar el traductor *on-line* y organizar los trabajos en grupo a través de las redes sociales, así como, muy ocasionalmente, utilizar los programas de edición de contenido para realizar presentaciones. Todas esas tareas las suelen hacer a través del móvil, excepto cuando tienen que realizar algún trabajo en formato digital o buscar una gran cantidad de información. En el último caso utilizan el ordenador.

Respecto al uso que realizan los profesores de las tecnologías, los estudiantes del grupo de discusión consideran que cuanto más jóvenes más las suelen utilizar, que cuánto más las utilizan más amena se hace la asignatura y que si hubiera más recursos disponibles los profesores los utilizarían más. La ESTUDIANTE2 cree que si los profesores tuvieran las TIC y los medios “más a mano” es decir que su acceso fuera más fácil y estuvieran más presentes en las aulas las utilizarían más. Por su parte la ESTUDIANTE1 cree que “si el centro obligara a utilizar las TIC se acostumbrarían pero como hacen lo que quieren...”. No obstante, también consideran que los profesores no utilizan ni les sacan provecho a los pocos recursos disponibles que tienen. Por ejemplo, los estudiantes explican cómo ningún profesor les ha demandado este año que traigan el ordenador portátil dado por la Junta de Andalucía.

Los estudiantes creen que sus habilidades y conocimientos sobre las tecnologías son muy superiores a las de sus profesores, como lo afirma la ESTUDIANTE1 “sabemos utilizarla nosotros y ellos no, siempre nos llaman para ayudarles” y todos coinciden con la ESTUDIANTE2 cuando dice que “los profesores no se molestan en aprender”. Además todos creen que los profesores realmente no pueden enseñarles sobre tecnologías, como dice ESTUDIANTE2 “si nos mandaran otro tipo de actividades relacionadas con las TIC sería más útil. Yo no digo que me enseñen porque se yo

más, pero podría aprender más cosas si me piden que haga unas actividades diferentes”.

Los adolescentes del grupo de discusión consideran que si los profesores les motivaran a utilizar las tecnologías y los medios podrían utilizarlas para realizar la mayoría de sus tareas educativas, y de esta forma les sacarían más provecho a su aprendizaje y les sería más útil para el futuro y para su vida cotidiana. La ESTUDIANTE2 expresa esa sensación cuando dice: “Nos sería más útil con respecto al futuro actividades de hacer documentos o tablas de cálculo que hacer los ejercicios del libro, podríamos hacer menos ejercicios del libro y compaginar las dos cosas”. Por su parte la ESTUDIANTE1 se queja porque “nos ponen un procesador de texto o hacer diapositivas y no sabemos nada, nos comparamos con alumnos de otros centros y no sabemos nada”.

Dentro del aula, los estudiantes consideran que los profesores utilizan las tecnologías que tienen a su disposición para hacer cosas personales o para ganar en comodidad en tareas rutinarias como pasar lista, antes que utilizarlas como herramientas didácticas, y que las pocas tareas que les mandan en las que tienen que utilizar las tecnologías siempre consisten en lo mismo: buscar información. Consideran que el instituto, y los profesores deberían implicarse mucho más y enseñarles más cosas sobre el uso de las TIC, especialmente en el uso de herramientas de creación de contenido. Los alumnos son conscientes de que podrían enseñarles muchas cosas para utilizar Internet con fines educativos. Así lo reflejan ESTUDIANTE1 y ESTUDIANTE2 cuando dicen que “si aquí me enseñaran a hacer *power point* o presentaciones luego las utilizaría más y podrían enseñarnos muchísimas cosas para ampliar el temario con Internet.”

c. Percepción de los profesores:

Dentro de los profesores pueden apreciarse dos opiniones diferentes: los que consideran que los estudiantes saben más que ellos en el manejo de las tecnologías, y por tanto no es necesario enseñarles; y los que consideran que sí deben enseñar a sus alumnos en el uso de las TIC. No obstante, todos coinciden en que la mayor carencia que tienen sus alumnos es el sentido crítico tanto en la búsqueda de información, como en la comprensión del contenido mediático.

Los profesores más reacios al uso de las tecnología se sienten vulnerables ante el empleo de los medios y las TIC en sus estrategias educativas, y consideran que sus alumnos saben más que ellos. En palabras de EDUC 2 “yo desconozco cómo motivarlos para utilizar los medios tecnológicos, más allá de pedirles que hagan lo que ellos sepan”. Las principales objeciones que alegan están relacionadas con no saber cómo controlar el plagio a la hora de mandar tareas educativas y con la posibilidad de que los alumnos se distraigan por el empleo de las nuevas tecnologías dentro del aula. EDUC2 expresa su preocupación por la pérdida de tiempo que supone utilizar las TIC por lo que “tiene que ser poco tiempo, pautas muy definidas, pues si le dejas las manga muy ancha al final ellos lo dedican a otra cosa”.

Por el contrario, el otro grupo de profesores, los que afirman utilizar la tecnología de manera imprescindible en sus clases, consideran que sus alumnos no tienen las habilidades suficientes, especialmente en la comprensión crítica de la información y los contenidos y en el uso avanzado de Internet. No obstante, creen que el uso de la tecnología es la mejor manera atraerlos, así lo señalan EDUC 1 cuando dice que “los contenidos audiovisuales les llegan más”, y EDUC 6 cuando afirma que “es la mejora manera de engancharlos al sistema (es decir, a la educación)”.

Respecto al uso que realizan los estudiantes, los profesores consideran que hacen un uso excesivo, especialmente del móvil, como afirma EDUC3 “si no se les prohibiera el móvil estarían más pendientes del móvil que del profesor”. Los profesores coinciden en que utilizan las nuevas tecnologías y los medios de comunicación con fines de entretenimiento, y sólo cuando se lo exigen los utilizan con fines educativos. Así lo resume la declaración de EDUC4: “utilizan internet para cosas de ocio pero no están muy acostumbrados a investigar y buscar en internet a nivel educativo, para formarse y aprender, excepto que le mandes algo muy concreto y se meten para copiar y pegar”.

En relación al conocimiento que los estudiantes tienen de los medios y las tecnologías, los profesores coinciden en que no son conscientes de los riesgos que conlleva el uso de las redes sociales y las consecuencias de las publicaciones de contenidos (imágenes, comentarios, textos...) que realizan en Internet. Así lo expresa

EDUC1, quien utiliza la red social *Twitter* para comunicarse con sus alumnos y puede observar el uso que realizan sus alumnos de la red social, así pues explica como “la mayoría no tienen muy claro lo que hacen, publican fotos con sus parejas o de fiesta o dejan un comentario como si estuvieran aquí en la esquina hablando. Ellos hablan de sus cuestiones privadas y personales en abierto, y no son conscientes de ello”. EDUC3 manifiesta su preocupación por la manera en la que los alumnos “suben fotos de la vida cotidiana que luego ocasiona problemas, pues ellos no tienen límites, y ellos lo hacen como algo normal”

En cuanto a los recursos disponibles, no existe una opinión generalizada. Por una parte, algunos docentes han manifestado que consideran que los recursos en medios y tecnologías del centro no son suficientes, y que limitan la manera en la que les gustaría afrontar las clases. Dentro de esta corriente de opinión está EDUC1 quien cuenta que cuando entró en este instituto tuvo que rehacer el material educativo, puesto que las actividades y material que emplea en el instituto anterior, el cual estaba más dotado de TIC y medios, no podía utilizarlo, o EDUC4 y EDUC5 quienes admiten sentirse limitados por los recursos que hay en el centro. Por otra parte, existen profesores que creen que el centro está dotado de recursos suficientes, entre los que destaca la opinión de EDUC 2 quien explica que “no se trata de estar más dotado en instrumentos, ordenadores o tablets... sino que en el momento en el que se quieran utilizar estén disponibles”.

En relación a la formación del profesorado, la mayoría coinciden en que es insuficiente, y que depende en gran medida del interés propio y la autoformación que realice cada uno. Dentro de las opiniones de los profesores entrevistados hay quienes culpan al propio profesorado de que sus alumnos tenga un nivel tan bajo en el uso y el manejo de las tecnologías y los medios de comunicación, como por ejemplo EDUC4 al decir que “el propio profesorado no tiene los medios y a veces el conocimiento para enseñar a los estudiantes las nuevas tecnologías para ampliar contenidos, aprender y seleccionar”. Algunos consideran que no se les ha proporcionado medios y recursos lo suficientemente flexibles para que todo el profesorado pueda formarse en esta materia.

Así encontramos opiniones acerca de los cursos de formación ofrecidos por la Junta de Andalucía en el programa Escuela TIC 2.0 como la de EDUC3 quien expresa que “en los cursos no aprendías mucho porque la persona que estaba ahí (el profesor del curso) iba a un ritmo que no se podía alcanzar y si encima no tienes medios para practicarlo ya no te acordabas. No eran adecuados sobre todo para los que no teníamos ni idea, ni nos gustaba”. Por el contrario también hay opiniones diferentes que considera que sí hay una oferta y unas herramientas suficientes para que el profesorado pueda avanzar y aprender sobre la enseñanza y el uso de las TIC, como por ejemplo la de EDUC6 para quien “las herramientas están lo único que hay profesores que por diversos motivos, por su situación o forma de entender la educación no las utilizan”.

2.3. BLOQUE 3. Usos de las competencias mediáticas fuera del entorno escolar

a. *Entorno familiar:*

Tanto los padres como los estudiantes coinciden en que la principal preocupación de los padres respecto al uso que realizan sus hijos de las tecnologías y los medios de comunicación es el tiempo que le dedican, el cual consideran excesivo, especialmente al móvil y a las redes sociales. Así lo expresan casi todos los estudiantes del grupo de discusión al reproducir lo que le dicen sus padres, frases como: “No puedes estar todo el día viendo la tv y con el móvil” o “estás siempre con la tv encendida, el ordenador y el móvil al lado”.

Las principales medidas que toman a este respecto es hablar con sus hijos constantemente para advertirles el problema que les puede causar. Los padres no toman medidas más drásticas, como la prohibición, hasta que el rendimiento de sus hijos en el instituto es bajo. FAM2 lo refleja cuando dice: “no le he puesto normas porque tampoco he visto un problema, lo vamos llevando bien, si fuera peor en los estudios sí le pondría un horario”, o FAM5 y FAM4, quien por el contrario, dice prohibirle el uso de los medios a su hijo como castigo por ir mal en los estudios.

Los padres creen que las principales motivaciones que llevan a sus hijos a utilizar las nuevas tecnologías son comunicarse con los demás y entretenerse. Consideran que

apenas las utilizan con fines educativos, a no ser que se lo manden de forma obligatoria desde el instituto, o para hacer una consulta relacionada con alguna tarea del centro educativo. Todos coinciden en que las tecnologías pueden ser muy útiles para su educación, y siempre intentan motivarlos para que las usen. No obstante, la forma de hacerlo depende, en gran medida, de la formación de los padres en TIC y medios de comunicación.

Por una parte, algunos de los padres cuentan cómo se encargan de buscar recursos en Internet para luego enseñárselos a sus hijos, como es el caso de FAM4 quien “cuando veo que no va bien en el colegio yo me meto en Internet para enseñarle páginas para consultar dudas, ponerse en contacto con gente de su edad sobre estos temas, pero no lo utiliza”. La mayoría dice ayudar a sus hijos sólo cuando tienen dudas puntuales, como el caso de FAM1 y FAM3 quienes coinciden en que “si (sus hijos) tienen un problema puntual pues me siento con ellos y le digo cómo lo pueden hacer y se lo muestro”. Por el contrario, otros se ven desbordados pues en palabras de FAM 2 “ellos nos enseñan a nosotros”.

Respecto al aprendizaje que reciben desde el instituto en nuevas tecnologías y medios de comunicación la mayoría consideran que es adecuada, pues creen que reciben toda la información necesaria para hacer un buen uso, pero que luego sus hijos hacen lo que ellos quieren y no lo suelen aprovechar, como dice FAM3 “yo creo que sí reciben una buena educación dentro del centro educativo, luego que ellos hagan buen uso es una cosa diferente”. No obstante, los padres creen que si desde el instituto se les propusieran tareas en las que tuvieran que utilizar las TIC de manera obligatoria sus hijos aprenderían más sobre como usar las nuevas tecnologías y los medios, pero mayormente los profesores no lo hacen. Así expresa FAM2 su queja respecto al poco uso que les dan los profesores a las tecnologías que tienen disponibles al decir que a pesar de que cada alumno tiene un portátil (ordenador proporcionado por el programa Escuela TIC 2.0. de la Junta de Andalucía) los profesores no lo demandan.

La mayoría de los padres perciben que cuando se trata de aprender a usar las TIC para un fin educativo sus hijos le ponen menos motivación que cuando tienen que aprender para un fin en su tiempo de ocio. A este respecto destaca la opinión de FAM3 cuando explica que cuando su hija “tiene que hacer un vídeo para una amiga, se pone la

primera pero luego para hacer un trabajo del instituto, o una consulta, es más difícil. Si es optativo ella prefiere hacerlo de la manera tradicional” .

La mayoría de los padres entrevistados coincide en que sus hijos tienen gran habilidad para manejar los dispositivos y apropiarse con rapidez de todas las novedades. No obstante creen que no tienen una conciencia crítica en el uso de las redes sociales, ni en los contenidos que consumen. Todos los padres consideran que los adolescentes no son realmente conscientes de las consecuencias y de los riesgos de muchas de las acciones que realizan en redes sociales, desde subir fotografías a los comentarios que publican. Como argumenta FAM3 “Ella (su hija) se piensa que lo sabe todo, pero no es verdad, especialmente lo que tiene que ver con su privacidad”.

b. *Entorno personal y social:*

El principal medio que utilizan los estudiantes es Internet y el principal dispositivo es el móvil. Profesores, padres y estudiantes consideran que el móvil es el principal dispositivo que utilizan, y los tres actores consideran que su uso es excesivo, como demuestra ESTUDIANTE1 cuando dice que “mientras que estoy estudiando mis padres no me dejan coger el móvil pero yo lo tengo siempre al lado, si no me falta algo y estoy mirando la hora, es verdad que estudiando no lo toco porque no me concentro pero sí lo tengo al lado”.

Los estudiantes confirman que sienten la necesidad de tener el móvil cerca, puesto que lo utilizan prácticamente para todo: despertador, consultar la hora, comunicarse con los demás, buscar información, ver imágenes y videos, escuchar música... La ESTUDIANTE3 afirmaba que incluso “la mayoría de las conversaciones son por el móvil, estamos hablando en persona pero leyendo conversaciones, buscando en Internet o enseñando fotos”.

La televisión es el segundo medio más utilizado. La mayoría dice que siempre la tienen encendida aunque no le estén prestando atención, como afirma el ESTUDIANTE4 “aunque esté con el móvil y no le haga caso, la tele está encendida”, y casi todos tienen programas o contenidos favoritos que ver en la televisión, ya sea

contenido sobre deporte o un programa o serie en especial. También utilizan la televisión para distraerse cuando tienen tiempo libre.

Los estudiantes del grupo de discusión confirman que el principal motivo que les lleva a utilizar Internet es comunicarse con los demás, lo que sitúa las redes sociales en el elemento más utilizado, especialmente para comunicarse con su entorno más próximo. Otra finalidad que buscan en las TIC y los medios de comunicación es el entretenimiento, escuchar música o ver la serie que no pudieron ver en la televisión son algunas de las acciones que cuentan los estudiantes que hacen con mayor frecuencia.

Sólo utilizan las TIC y los medios con fines educativos cuando les mandan alguna actividad obligatoria en el instituto, así lo explica la ESTUDIANTE1 cuando dice “Internet es para entretenimiento, si busco información es porque te lo mandan”. No obstante, las tecnologías, especialmente el móvil, les acompañan durante todo el día.

A continuación puede consultarse una tabla en la que se realiza una síntesis de los resultados aquí expuestos.

BLOQUE 1. Donde las adquieren			
Aprendizaje formal		Aprendizaje informal	
Supeditado al temario de la asignatura		Aprendizaje entre iguales	
Búsqueda de información		Aprendizaje autónomo	
Comprensión del contenido mediático		Aprendizaje a través de Internet	
Uso equilibrado de los medios		Aprendizaje en el entorno familiar	
BLOQUE 2. Usos dentro del entorno escolar			
Profesores		Alumnos	
<i>Acciones</i>		<i>Percepciones de las competencias de sus alumnos</i>	
Tareas relacionadas con:		Carencias en el uso avanzado de Internet	
<ul style="list-style-type: none"> • Creación de contenido • Búsqueda de la información • Uso adecuado de los medios 		Escaso sentido crítico en la búsqueda de información	
		Falta en la comprensión del contenido mediático	
		Recursos limitados en el centro educativo	
		Autoformación del profesorado en materia de alfabetización mediática	
<i>Acciones / Usos</i>		<i>Percepciones de las acciones de los profesores</i>	
Búsqueda de información		Habilidades superiores que la de los profesores	
Traductor <i>on-line</i>		Profesores reacios en el uso de las TIC y los medios con fines educativos	
Coordinación de los trabajos en grupo a través de las redes sociales			
Programas de creación de contenido multimedia			
BLOQUE 3. Usos fuera del entorno escolar			
Entorno familiar		Entorno personal	
<i>Acciones</i>		<i>Percepciones de las competencias de sus hijos</i>	
Concienciación del uso excesivo del móvil		Escaso sentido crítico en la comprensión de los contenidos mediáticos	
Motivación del uso de las TIC para el aprendizaje		Uso inadecuado de las redes sociales (privacidad)	
<i>Principales usos y motivaciones</i>			
Comunicarse con su entorno más próximo, mediante conversaciones o publicaciones en redes sociales			
Utilización multiusos del móvil (despertador, reloj, traductor...)			
Búsqueda del entretenimiento (descargas de música, visionado de películas o series...)			

Tabla 8. Síntesis de los resultados de la investigación
Elaboración propia

PARTE IV DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de la exposición y descripción que se ha realizado de los datos obtenidos, se realiza un análisis y discusión de los resultados. La estructura para su exposición sigue el sistema de categorías propuesto en la realización del cuestionario y que tiene como referente la pirámide de la alfabetización mediática, de Celot & Pérez Tornero (2009).

1. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS

1.1. Factores del entorno

- Contexto:

Como se ha expuesto en el apartado anterior el contexto dentro del centro educativo estudiado ha estado determinado por el desarrollo del programa Escuela TIC 2.0. Tras cinco años de aplicación se puede decir que el centro ha mejorado sus recursos en relación a las TIC. No obstante, los resultados, por ahora, no han conseguido crear el contexto idóneo para el desarrollo de las competencias mediáticas.

Los recursos siguen siendo desequilibrados, en cuanto que no hay pizarras digitales en todas las aulas, sólo existe un aula de ordenadores, la conexión a Internet está limitada sólo para el profesorado, y la formación del profesorado sigue estancada en aquellos que quieren formarse por su cuenta. Estos factores dificultan que los profesores puedan potenciar el aprendizaje y el uso de las competencias mediáticas de sus alumnos, puesto que o bien se ven mermados por la disponibilidad de los recursos o se sienten vulnerables al no tener la formación suficiente.

Por el contrario, en su entorno familiar y personal, los estudiantes de la muestra viven permanentemente acompañados por las TIC, especialmente el móvil, y tienen un acceso ininterrumpido a Internet. En este sentido, existe un enfrentamiento entre el contexto del centro educativo en el que se desenvuelven los estudiantes de la muestra y su entorno personal y familiar. Dicha brecha ha sido remarcada por distintos autores (Buckingham, 2005; Pérez Tornero y Varis, 2012; Prensky, 2010), quienes señalan la

brecha entre la escuela y la realidad de las nuevas generaciones como un elemento que superar para el desarrollo de la alfabetización mediática.

Otro factor que hace que el centro educativo no sea propicio para el desarrollo de las competencias mediáticas es la escasez de normativas en relación al uso de las TIC y los medios. Dentro del centro no existe ninguna política o estrategia clara para el desarrollo de la alfabetización mediática, más allá de la contemplación de la competencia digital exigida por la LOE, dentro del currículo escolar. Tampoco se ofertan asignaturas especialmente vinculadas a la alfabetización mediática, y los profesores tienen total autonomía para utilizar las TIC en sus estrategias educativas.

De acuerdo con la propuesta de Celot & Pérez Tornero (2009) no se cumple ninguno de los indicadores necesarios dentro del sistema educativo para la correcta alfabetización mediática de los estudiantes: no hay una presencia en el currículo, la formación del profesorado es muy desigual, no se realizan actividades de educación en medios y los recursos son muy limitados.

Respecto al contexto familiar de los estudiantes, su desarrollo depende, en gran medida, de la formación de los padres en TIC y medios de comunicación para que se pueda crear un entorno propicio en el desarrollo de las competencias mediáticas. No obstante, dentro de los objetivos señalados por Bernabeu Morón (2011), las familias entrevistadas demuestran realizar una orientación a los menores en el uso autónomo y en determinados hábitos relacionales en su consumo de medios, pero el resto de los objetivos señalados por la autora no los llevan a cabo: no fomentan el uso y el acceso a las TIC, no incentivan la lectura crítica ante los medios, ni colaboran con el resto de actores implicados. En definitiva, las familias entrevistadas muestran una buena predisposición a cumplir los objetivos, pero carecen de herramientas suficientes para poder llevarlos a cabo.

- Disponibilidad:

La disponibilidad de los recursos dentro del centro educativo es escasa, hecho que afecta a la manera en la que los profesores planean sus clases y que hace que los alumnos sientan una gran diferencia entre todos los dispositivos que pueden utilizar fuera del centro educativo, y los que encuentran dentro del centro educativo. De acuerdo con el marco global de la UNESCO (2014) y con la propuesta de Celot &

Pérez Tornero (2009) la disponibilidad de recursos y el acceso a los medios y las TIC es un factor indispensable para el desarrollo de la alfabetización mediática, aspecto que no se cumple en el centro educativo analizado.

A la luz de los datos obtenidos se puede decir que la dimensión de los factores del entorno, base de la pirámide de la alfabetización mediática y prerrequisito indispensable para el desarrollo de las competencias mediáticas, tiene importantes carencias que le impiden constituirse como una base sólida para el desarrollo del proceso de adquisición de las competencias mediáticas.

1.2. Competencias individuales

A. Competencias personales

USO

El criterio de uso, de acuerdo con Celot y Pérez Tornero (2009) está dividido en tres componentes cuyo desarrollo individual a partir de los resultados encontrados en el estudio se describe a continuación.

a. *Uso avanzado de Internet:*

Los estudiantes demuestran no poseer un uso avanzado de Internet. Los resultados del cuestionario muestran que sí tienen un grado medio en el uso de Internet, pero si consultamos las respuestas del grupo de discusión y los profesores obtenemos resultados diferentes. El uso que hacen los estudiantes de Internet está muy limitado a los pocos fines con los que ellos lo utilizan, principalmente para redes sociales y descargar películas o música. Por su parte, los profesores se quejan de que los estudiantes no saben ni siquiera realizar una búsqueda adecuada a través de Google, mientras que los estudiantes afirman que ningún profesor les ha enseñado cómo hacerlo.

b. *Uso activo y balanceado de los medios:*

El uso que realizan los estudiantes de los medios es muy activo pero poco balanceado. Los tres actores entrevistados (estudiantes, padres y profesores) coinciden en que

realizan un uso excesivo del móvil, pero hay medios y dispositivos que no utilizan como son la prensa o la radio. Internet es el medio que más utilizan pero solo con fines de entretenimiento, y especialmente, para consultar las redes sociales. El uso educativo de las tecnologías apenas lo explotan ni dentro de su entorno escolar, pues los profesores no les mandan tareas que impliquen su uso, ni fuera de su entorno escolar, en el que prefieren utilizar las redes sociales y realizar acciones con fines de entretenimiento.

Los estudiantes encuestados configuran su burbuja mediática (Pérez Tornero y Pulido, 2012) a partir del consumo de medios descrito. En este sentido, sus experiencias mediáticas están filtradas por un consumo muy pobre que afecta a la gestión de sus capacidades de relación con su entorno, que quedan reducidas al uso que realizan del móvil y las redes sociales, y a su exploración del contexto y el entorno que les rodea, el cual se ve limitado por el reducido consumo que realizan de los medios.

c. Habilidades de uso:

Según los resultados de los cuestionarios y las respuestas de los estudiantes en el grupo de discusión, las habilidades que tienen en el uso de los dispositivos son muy escasas, especialmente porque desconocen muchas de las posibilidades que ofrecen las TIC. Los propios estudiantes reconocen no tener un amplio manejo de muchos programas que consideran necesarios como el procesador de textos o programas de edición, pero consideran que ni sus profesores ni sus padres están preparados para enseñarles en estos ámbitos. Por su parte, la mitad de profesores entrevistados y prácticamente todos los padres, consideran que los estudiantes tienen destrezas para el uso de los dispositivos e Internet.

Atendiendo a los tres criterios del componente de uso descritos se puede decir que el grado de la competencia de uso de los adolescentes estudiados es bajo, resultado que contrasta con la propuestas de algunos autores, como Prensky (2010) y Piscitelli (2009), para quienes las nuevas generaciones poseen un amplio dominio técnico de los dispositivos y de los medios. Por el contrario, los estudiantes manifiestan que el uso de los dispositivos de los que disponen es poco operativo y funcional.

A la falta de unos factores del entorno propicios para el desarrollo de las competencias mediáticas habría que sumarle otro factor que dificulta su aprendizaje

en el uso de los dispositivos y de los medios que es la percepción mayoritaria que tiene el profesorado y los padres sobre las habilidades que poseen los estudiantes en este ámbito. Los profesores y padres (al igual que algunos autores) consideran que sus estudiantes tienen un amplio manejo técnico de las TIC, por lo que no creen que sea necesario enseñarles sobre ello. La situación provoca que, en consecuencia, no se programen acciones estratégicas en esta dirección.

Además, los estudiantes de la muestra consideran que sus profesores y padres no tienen la formación suficiente para enseñarlos en estas habilidades. El choque entre ambas percepciones dificulta que los estudiantes puedan perfeccionar y mejorar su uso de los medios y las TIC. Además evidencia la brecha generacional de la que habla Ferrés (2007) entre las nuevas generaciones y sus mayores en el uso de las nuevas tecnologías y los medios.

LECTURA CRÍTICA

El criterio de lectura crítica (Celot y Pérez Tornero, 2009), segundo elemento que configura las competencias personales de la alfabetización mediática individual, está integrado por tres componentes que, una vez realizado el estudio, arrojan las siguientes tendencias.

a. Conocimiento de los medios:

Los estudiantes tienen un gran desconocimiento de los medios, hecho que les hace vulnerables dentro de su burbuja mediática (Pérez Tornero y Pulido, 2012), puesto que los hace desconocedores de sus derechos antes los medios y de poder alcanzar una capacidad crítica que les permita evaluar y utilizar las TIC y sus contenidos. Tanto la UNESCO (2014) como la pirámide de la alfabetización mediática (2009) consideran el conocimiento sobre la regulación y el funcionamiento de los medios como un factor clave para el desarrollo de las competencias mediáticas.

La información recogida en el grupo de discusión explica que todo aquello que los estudiantes aprenden sobre los medios depende del temario planificado en cada asignatura. Por tanto, se puede decir que, por lo menos en el caso estudiado, el temario estipulado y organizado por las autoridades educativas y ejecutado por los profesores no contempla aspectos relacionados con el funcionamiento o la legislación

de los medios. A lo que hay que añadir que lo anterior demuestra, de acuerdo con el estudio de Giraldo *et al* (2014), que no existe una preocupación por medir competencias relacionadas con el conocimiento de los medios, ni se presta atención a su enseñanza.

b. *Comportamiento del usuario:*

Los resultados globales de la muestra estudiada permiten deducir que el comportamiento de los estudiantes en la red es muy inconsciente, puesto que mientras que los alumnos sí creen conocer los riesgos que tiene la mala gestión de la privacidad y la intimidad en Internet, los padres y los profesores consideran que los estudiantes no son conscientes de las consecuencias que tienen sus acciones en Internet. A lo anterior hay que sumar los resultados de los cuestionarios que dieron cuenta del desconocimiento que tienen en las opciones para gestionar su privacidad.

Pérez Tornero y Pulido (2012) advierten sobre el peligro que este comportamiento inconsciente que las nuevas generaciones pueden realizar en Internet, puesto que dentro de la burbuja mediática que se crean no conocen los riesgos. Al contrario, se sienten seguros dentro de su propio entorno mediático, que no deja de ser reducido y segmentado. Cobo y Moravec (2011) señalan que las nuevas tecnologías y los medios son tan naturales para las nuevas generaciones que les resultan invisibles, hecho que, junto con los resultados del estudio realizado, debería dar cuenta de la inconsciencia con la que los adolescentes se comportan en la red haciéndoles creer que tienen un gran control de su entorno mediático y que son inmunes a todos sus efectos, cuando realmente no es así.

c. *Comprensión del contenido mediático:*

Tanto profesores como padres coinciden en el escaso sentido crítico que muestran los adolescentes con los contenidos que consumen. Por el contrario, los estudiantes se consideran críticos con los contenidos de los medios de comunicación, idea que justifican al explicar que ellos saben distinguir entre lo que les gusta y lo que no. El hecho demuestra que realmente los estudiantes de la muestra no conocen lo que quiere decir “comprender de forma crítica un contenido” y que por tanto, o bien sus profesores o padres no han hecho esfuerzos para que adquieran una capacidad crítica o bien, la enseñanza de la capacidad crítica no ha calado en los estudiantes.

Otros factores que influyen en su comprensión de contenido mediático son sus conocimientos sobre los medios, los cuales son muy limitados, y el reducido consumo que realizan de los medios, puesto que mientras que el móvil o las redes sociales son prioritarias en su vida, otros medios que les aportarían una mayor amplitud del contexto en el que viven, como la prensa o la radio, no los consumen.

Teniendo en cuenta los tres componentes que hacen parte del criterio de comprensión crítica, puede señalarse que los estudiantes de la muestra tienen una competencia en lectura crítica muy baja. Lo más destacado es que los propios adolescentes no son conscientes de su carencia, y sí se consideran los suficientemente críticos. En este sentido, y al igual que en el criterio de uso, existe una brecha entre lo que los estudiantes de la muestra piensan de ellos mismos, y cómo los perciben sus profesores y padres, y lo que realmente demuestran.

La lectura crítica de los medios está contemplada tanto dentro del Marco Global de la UNESCO (2014), como en la pirámide de la alfabetización mediática (2009) como un elemento necesario dentro de las competencias mediáticas, siendo uno de los criterios de la pirámide y reflejándose en varias de las competencias del marco de la UNESCO, especialmente en el componente de evaluación. La lectura crítica de los medios y en el uso de los tecnologías es una capacidad indispensable para la participación social, y en general, para las competencias sociales, pues sin una capacidad crítica suficiente no se podrá participar de una forma ética y responsable. Además depende en gran medida de las habilidades de uso.

En general, las competencias individuales de los estudiantes de la muestra son muy reducidas, especialmente en el componente de lectura crítica. En ambos criterios se evidencia una brecha entre las competencias que los estudiantes creen poseer, las competencias que demuestran tener, y las competencias que sus padres y profesores consideran que tienen.

Aparece aquí otra ausencia en el grupo estudiado en relación con la propuesta en la evolución –hacia la cúspide- de la pirámide de la alfabetización mediática. Desde la base no se encuentran unos elementos sólidos que permitan edificar el proceso de adquisición de las competencias mediáticas. La escasa formación del profesorado y

los padres es uno de los principales pilares que no permiten un mejor desarrollo de las competencias individuales.

B. Competencias sociales

COMUNICACIÓN

El criterio de comunicación, situado en la cúspide de la pirámide (Celot y Pérez Tornero, 2009), contiene también tres componentes: participación, creación de contenido y relaciones sociales. La evaluación de cada uno de ellos de acuerdo a los resultados del estudio es expuesta a continuación.

a. Participación:

El grado de participación de los estudiantes en y a través de los medios es limitado. Se reduce al uso de las redes sociales y está motivada, principalmente, por querer comunicarse con su círculo social, es decir, dentro de su burbuja mediática (Pérez Tornero y Pulido, 2012). De esta manera, se pierden muchas acciones que podrían realizar a través de su participación en los medios, y demuestra que no les sacan todo el rendimiento a las posibilidades que les ofrecen las TIC.

Las escasas acciones realizadas por los estudiantes analizados arrojan datos que contrastan con las propuestas de autores como Piscitelli (2009) o Buckingham (2005) que hablan de la manera en la que los jóvenes son grandes consumidores y productores de contenidos. Por el contrario, la escasa participación e interés que demuestran los jóvenes está acorde con el estudio de Giraldo *et al* (2014), en el que se muestra cómo la mayoría de los estudios de la alfabetización mediática no prestan atención al uso que realizan con las TIC los individuos para la cooperación, la participación y el aprendizaje a través de Internet.

b. Creación de contenido

Los estudiantes no son conscientes de ser creadores de contenido, aunque sea de forma muy limitada. En el grupo de discusión negaron crear productos multimedia principalmente porque desconocen los programas de edición de contenido. No obstante, durante la conversación sí explicaron que solían grabar videos, hacer fotografías y editarlas para luego compartirlas en las redes sociales. Aunque son

expresiones mínimas dentro del abanico de posibilidades de las herramientas de las TIC sí se puede decir que los estudiantes crean contenido, aunque ellos no lo reconozcan como tal.

Al igual que con la participación, los resultados obtenidos en la creación de contenido chocan con las propuestas de autores como Piscitelli (2009), Buckingham (2005) o Prensky (2010) que consideran a las nuevas generaciones fervientes creadoras de contenidos. La producción de conocimiento propio constituye el objetivo final, tanto de la pirámide de la alfabetización mediática así como del Marco Global de la UNESCO, en el que constituye uno de sus componentes, el de creación que alberga cinco competencias relacionadas con la creación y producción de información, contenido mediático y conocimiento de una manera ética, creativa e innovadora.

c. Relaciones sociales:

Los tres actores (estudiantes, profesores y padres) coinciden en que mantener y establecer relaciones sociales es la principal razón que lleva a los adolescentes a usar Internet. No obstante, las relaciones sociales que mantienen a través, principalmente, de software de mensajería como *Whatsapp* y redes sociales, son con su círculo social más cercano. Lo que denota que no explotan todas las posibilidades que le ofrecen los medios para llevar a cabo acciones colaborativas con distintos fines, educativos o sociales.

A partir del análisis de los tres componentes del criterio de comunicación se puede destacar que las competencias sociales de los estudiantes de la muestra son muy limitadas. Puesto que a pesar de poseer una gran capacidad para comunicarse y utilizar las redes sociales demuestran no explotar todas las posibilidades que le ofrecen los medios y las TIC relacionadas con la participación y la creación de contenido.

La participación social y la producción de conocimiento constituyen la cúspide, y objetivo final de un individuo alfabetizado mediáticamente, tanto para UNESCO (2014) como para la Comisión Europea (2009). Las competencias sociales requieren una comprensión crítica del contenido de los medios para poder interactuar con ellos y consumirlos de manera adecuada, así como de una serie de habilidades técnicas y comprensivas que permitan producir y compartir los contenidos propios y participar

de una forma activa, colaborativa y responsable en la sociedad. Por lo que los estudiantes del presente estudio demuestra tener una amplio manejo de sus competencias sociales pero no las utilizan conforme las demandas de la sociedad del conocimiento, carencia que puede venir como consecuencia de su limitadas competencia en lectura crítica y uso.

Prestando atención al proceso de evolución que propone la pirámide de la alfabetización mediática es preciso destacar dos elementos a la luz de los resultados. En primer lugar, los criterios no evolucionan siguiendo el recorrido marcado por la pirámide. Los estudiantes muestran un amplio uso de las redes sociales y una participación en Internet al mismo tiempo que demuestran poseer una escasa capacidad crítica para poder evaluar los contenidos y los contextos de los medios y realizar un uso responsable de las TIC y los medios en uso de las redes sociales.

En segundo lugar, y en consonancia con lo anterior, se puede decir que las grandes carencias que encontramos en el contexto y la disponibilidad de los medios afecta de manera palpable a la adquisición y al desarrollo adecuado de las competencias mediáticas. Así pues conseguir una mayor promoción de la alfabetización mediática por parte de las autoridades educativas, mejorar la formación del profesorado y los padres, incentivar el compromiso de la sociedad civil con la alfabetización mediática y proporcionar los recursos necesarios son pilares indispensables para la correcta formación de un individuo alfabetizado mediáticamente.

2. ADQUISICIÓN Y USO DE LAS COMPETENCIAS MEDIÁTICAS

2.1. BLOQUE 1. Dónde adquieren las competencias mediáticas

a. *Aprendizaje formal:*

Dentro del centro educativo el aprendizaje de las competencias mediáticas es mínimo. En primer lugar porque el contexto no es el más idóneo para el desarrollo de las competencias mediáticas, como se ha explicado anteriormente. En segundo lugar, los profesores están divididos en la manera en la que deben enfrentar la enseñanza de las competencias mediáticas. En tercer lugar, los estudiantes creen que sus profesores no

pueden enseñarles nada en relación a los medios y las TIC y que el centro no está preparado para ello.

En definitiva, la unión de los tres factores determina que en su aprendizaje formal los estudiantes del centro educativo no adquieran las competencias mediáticas necesarias para ser individuos alfabetizados mediáticamente en la sociedad del conocimiento. Diferentes iniciativas se han llevado a cabo para tratar de introducir la alfabetización en materia de medios y TIC dentro de las aulas que han tenido como principal foco a los profesores y la dotación de recursos a los centros. Con dicho objetivo encontramos el *Currículo para profesores* de 2011 de la UNESCO pretende que sean los profesores los actores fundamentales en la promoción y la enseñanza de la alfabetización mediática, o la iniciativa de la Junta de Andalucía llamada Escuela TIC 2.0.

Area Moreira (2008) tras estudiar los resultados que han obtenido las iniciativas de las instituciones educativas en introducir las TIC en los centros educativos en la última década en España, llega a la conclusión de que el reto no está en aumentar la disponibilidad de los recursos sino en innovar en el modelo educativo. El centro educativo estudiado tiene unos recursos limitados, pero especialmente tiene una gran falta de iniciativas que promuevan la enseñanza de las competencias mediáticas en los planes educativos que se llevan a cabo.

El centro educativo ha formado parte del proyecto Escuela TIC 2.0. de la Junta de Andalucía, pero la implementación del programa ha sido insuficiente para poder desarrollar estrategias claras y funcionales que permitan concienciar al equipo educativo de la importancia de la alfabetización mediática y poder crear un plan de acción operativo para introducir la alfabetización mediática en el centro escolar.

b. *Aprendizaje informal:*

En el aprendizaje informal es donde los adolescentes de la muestra han adquirido la mayor parte de sus competencias mediáticas, a través de distintos procesos de aprendizaje. A este respecto cabe destacar el *currículo informal* que ya advierten Pérez Tornero y Varis (2012) en el cual la mayoría de los individuos aprenden a utilizar las TIC y los medios. Los estudiantes de la muestra han aprendido las

habilidades con las TIC y los medios a través de actividades y rutinas que realizan sin una programación y mediación educativa.

Cobo y Moravec (2011) proponen su concepto de aprendizaje invisible, y entre los ejes que lo definen se destaca el hecho de que en este aprendizaje las TIC se hacen invisibles, al igual que las competencias adquiridas también se vuelven invisibles. La estrategia se explica a partir de un doble sentido: primero porque las aprendemos cuando estamos haciendo otras cosas, y segundo porque no son tenidas en cuenta dentro del aprendizaje formal. Al respecto de la última idea, Buckinham (2005) considera que dentro de las instituciones educativas todavía no está en cuestión el estatus y la valoración del aprendizaje en entornos informales.

Los estudios realizados por Sørensen *et al* (2007) también destacan la importancia del aprendizaje informal en la manera en la que las nuevas generaciones aprenden a usar las TIC y los medios. Sørensen *et al* (2007) y Buckinham (2005) proponen acercar el aprendizaje informal a la educación obligatoria, crear nuevos vínculos y mejorar su valoración y su prestigio dentro de las instituciones educativas. En este sentido, aparecen nuevas propuestas pedagógicas como es el caso de las clases creativas o *flipped classroom*²⁶. Las clases creativas pretenden crear un entorno de aprendizaje en el que las TIC sean el principal instrumento para las prácticas educativas y en el que convergen tanto en el aprendizaje formal, informal y no formal. De esta manera, las clases creativas se vuelven una opción de hacer visibles las competencias que hasta ahora parecen invisibles, como es el caso de las competencias mediáticas.

En el mismo sentido, como afirman Pérez Tornero y Varis (2012), la alfabetización mediática pretende modificar el modelo que prevalece en el aprendizaje de las competencias mediáticas creando currículos explícitos, programables y definidos y haciendo visibles los currículos implícitos, puesto que el fin último de la alfabetización mediática es que los individuos adquieran una conciencia crítica y reflexiva, indistintamente de si se trata de un aprendizaje programado o de un aprendizaje informal.

²⁶ Las clases creativas son nuevas prácticas educativas. Su conceptualización y desarrollo aparece en el proyecto *Up-scaling Creative Classrooms in Europe* (SCALE CCR) que inició en 2011 la Comisión Europea a través del Consejo de Administración General de Educación y Cultura.

c. *Aprendizaje no formal:*

Dentro del aprendizaje no formal no destaca ninguna acción o actividad que haya contribuido al desarrollo y adquisición de las competencias mediáticas de los estudiantes de la muestra, hecho del que se desprende que existen importantes carencias en los contextos y los actores que intervienen en la alfabetización mediática dentro del centro estudiado y en el marco de su entorno geográfico y temático. En el aprendizaje no formal intervienen prácticamente todos los contextos y actores necesarios en la alfabetización mediática: la familia, el sistema educativo, la sociedad civil y los medios de comunicación.

En el entorno de los estudiantes de la muestra se detecta la falta de actividades en relación a la educación en medios llevadas a cabo por organizaciones de la sociedad civil. Para Celot & Pérez Tornero (2009) la existencia de organizaciones que sean activas en la promoción y desarrollo de la alfabetización mediática es primordial. Por otro lado, teniendo presentes los indicadores propuestos por Bernabeu Morón (2011) para el desarrollo de la alfabetización mediática, se aprecia una falta de conciencia a favor de la educación mediática en el entorno familiar de los estudiantes, puesto que parte de que los estudiantes participen en actividades de este tipo depende de la motivación y las decisiones de sus padres o tutores. Por último, también hay que señalar que otro de los motivos puede ser la falta de actividades del propio centro educativo, el cual no tiene una oferta de actividades extraescolares relacionadas con la alfabetización mediática de sus estudiantes.

De acuerdo con Bernabeu Morón (2011) y Celot & Pérez Tornero (2009) todos los contextos y actores que intervienen en la alfabetización mediática deben cooperar y asumir responsabilidades entre ellos para conseguir su promoción y desarrollo. En el caso estudiado encontramos importantes falencias especialmente en las escasas actividades relacionadas con el uso de las tecnologías y los medios que se ofertan y la falta de una mayor concienciación y conocimiento sobre la alfabetización mediática.

2.2. BLOQUE 2. Uso de las competencias mediáticas dentro del entorno escolar

a. Acciones del profesorado:

En general los profesores no llevan a cabo acciones destacadas para fomentar el desarrollo de las competencias mediáticas de sus estudiantes por distintas razones: no creen que usarlas sea una buena estrategia, no tienen confianza para utilizarlas o no están presentes dentro del centro educativo (currículo y recursos asociados a su implementación), por tanto, no pueden utilizarlas. El papel del profesor en el desarrollo de la alfabetización mediática es muy importante y en el escenario estudiado el profesor no termina por cumplir dicha función.

Como concluyen en su estudio Pérez y Delgado (2012) la mayoría de los marcos de referencia en relación a la alfabetización en materia de TIC y medios tienen a los profesores como protagonistas. Además, es cierto que desde las instituciones educativas se han llevado cursos de formación para el profesorado, pero el profesorado que han formado parte de la presente investigación sigue sin tener la suficiente formación y han dado una valoración muy negativa sobre los cursos ofrecidos por las instituciones educativas, calificándolos de inadecuados y poco flexibles.

La divergencia de opiniones y acciones que llevan a cabo los docentes puede ser un factor que favorece al escaso interés y motivación de los estudiantes para utilizar las TIC en sus tareas educativas. Puesto que los estudiantes al ver que los propios profesores no utilizan ni demandan el uso de las TIC y los medios con fines educativos y siguen basándose en la enseñanza tradicional también optan por hacer lo mismo, y relegar el uso de las TIC para otros fines. La pregunta de Area Moreira (2008) resume muy bien la situación en el centro estudiado: ¿cómo se pueden utilizar las TIC para favorecer el aprendizaje de las competencias mediáticas de los alumnos?

b. Percepción de los alumnos:

Los estudiantes tienen una percepción negativa del centro, de sus profesores en relación a las TIC y los medios de comunicación, y una percepción muy positiva de sus propias competencias mediáticas. Dicha percepción negativa, tanto de sus profesores como del centro, afecta la manera en la que desarrollan sus competencias

mediáticas. Los estudiantes consideran que usar sus competencias mediáticas para tareas del centro educativo no merece la pena, pues sus profesores no las van a saber valorar, y no demandan un mayor aprendizaje en relación a las TIC y los medios de comunicación puesto que consideran que ni el centro, ni sus profesores lo pueden ofrecer.

En este sentido la brecha generacional que destaca Prensky (2010) entre nativos digitales e inmigrantes digitales, es especialmente señalada por los estudiantes que hacen parte de la muestra, sin ser ellos conscientes de sus propias carencias.

c. Percepción de los profesores:

Dentro de los profesores existen percepciones muy diversas, aunque como se ha expuesto en la presentación de resultados se pueden distinguir dos opiniones principales. Los profesores que tienen una mayor predisposición al uso de las TIC y los medios y que, por tanto, consideran la alfabetización mediática clave para sus alumnos, son los mismos que creen que sus alumnos tienen muchas carencias, tanto en sus competencias de uso como de lectura crítica, y que los recursos disponibles en el centro son insuficientes. Por el contrario, los docentes más reacios al uso de las TIC son los que consideran que no están capacitados para enseñar a los alumnos, se sienten más vulnerables ante el uso de las TIC y los medios, y están conformes con los recursos que les ofrece el centro.

Las diferentes actitudes con las que los profesores asumen tanto la educación en medios como el uso de las nuevas tecnologías dentro de su clase impide el desarrollo de un contexto adecuado para el desarrollo de las competencias mediáticas de los alumnos. Es una barrera para que los estudiantes las usen, las aprendan y las valoren. Al contrario, la disputa en su uso escolar genera más brechas entre lo que los alumnos se encuentran cuando llegan a clase frente a su realidad, y lo que se encuentran entre las distintas clases. Por tanto, dentro del escenario estudiado las propuestas de Pérez Sanz (2011) para generar un nuevo panorama educativo: un nuevo rol del profesor y una nueva organización escolar, no se cumplen en absoluto.

La implementación y el fomento de la alfabetización mediática en la cultura escolar depende de distintos factores y de su trabajo cooperativo, tal y como afirma Pérez Sanz (2011). El centro educativo debe realizar una acción conjunta y desde el

consenso para impulsar la educación en medios y el uso de las TIC con fines realmente educativos. Un proyecto en el que intervengan todo el equipo y la alfabetización mediática adquiera protagonismo y reconocimiento, tanto entre los profesores y en los alumnos como en la administración y las familias.

No obstante, existe un número de profesores que de forma autónoma y en diferentes contextos están tratando de utilizar las TIC y los medios en sus prácticas educativas y son conscientes de sus limitaciones. Dicho colectivo debería servir de impulso para acelerar el proceso de integración de la alfabetización mediática en el proyecto educativo del centro.

2.3. BLOQUE 3. Usos de las competencias mediáticas fuera del entorno escolar

a. *Entorno familiar:*

No se puede considerar que el entorno familiar de los estudiantes de la muestra sea propicio para el desarrollo de sus competencias mediáticas. Por una parte, porque los propios padres no poseen la formación suficiente para poder enseñar a sus hijos, a lo que hay que añadir que el centro educativo no trabaja con las familias lo suficiente en esta materia. Por otra, porque los hijos consideran que sus padres no pueden enseñarles sobre TIC y medios de comunicación. Ambos factores favorecen un aprendizaje no reglado de las competencias mediáticas, lo que hace que los adolescentes estudiados tengan tantas carencias como demuestran en los cuestionarios sobre sus competencias mediáticas.

Los padres entrevistados a pesar de ser conscientes de la importancia de los medios en la vida de sus hijos y lo útiles que pueden ser, no realizan acciones suficientes para que sus hijos puedan utilizar las TIC y los medios con un fin educativo y más funcional. Por el contrario, implementan medidas que demuestran una mayor preocupación e implicación por las consecuencias negativas que tienen los medios sobre sus hijos. Así se refleja en el hecho de que la mayoría de los padres tiende a prohibir el uso de internet o de los medios a sus hijos cuando quieren castigarles, puesto que consideran que los medios son su principal fuente de diversión y de distracción. La actitud de los padres ratifica que los adolescentes utilizan los medios y las nuevas tecnologías principalmente con fines de entretenimiento, y que los padres

no tienen la suficiente formación para fomentar el desarrollo adecuado de las competencias mediáticas de sus hijos.

Bernabeu Morón (2011) destaca especialmente el papel de la familia en el desarrollo de la alfabetización mediática. Realizar tareas de cooperación para fomentar el uso y el acceso a las TIC, orientar a los menores en el uso autónomo y los hábitos racionales en su consumo de los medios, fomentar la lectura y la actitud crítica ante los medios, y colaborar con el resto de actores implicados son las principales tareas que destaca la autora. Exceptuando la orientación en el uso y los hábitos de los medios, los padres entrevistados no suelen realizar acciones que aborden el resto de tareas. Las principales razones que se detectan para que no las lleven a cabo son la escasa formación en medios y TIC y especialmente, la falta de información sobre en qué consiste y cómo se debe desarrollar la alfabetización mediática.

Atendiendo a lo anterior, a pesar de la escasa educación en TIC y medios los padres demuestran preocupación y tiene una actitud pro – activa en ayudar a sus hijos, sería necesario una mayor concienciación y conocimiento por parte de las familias sobre la alfabetización mediática.

b. *Entorno personal*

Los adolescentes estudiados demuestran haber creado realmente una burbuja mediática (Pérez Tornero y Pulido, 2012) a su alrededor, puesto que como ellos mismos confirman están todo el día conectados, gracias especialmente al gran uso que realizan del móvil. No obstante, y a pesar de la presencia que las TIC y los medios tienen en su vida diaria, se puede decir que los estudiantes no las rentabilizan, ni les sacan el máximo provecho a sus herramientas tecnológicas. Ciertamente es que la mayoría de las acciones y actividades que realizan los adolescentes a lo largo del día son a través de los dispositivos, esencialmente el móvil, pero las acciones y funciones que suelen realizar de ellos están principalmente relacionadas con el entretenimiento y las relaciones sociales.

La mayoría de las actividades y funciones que realizan con los medios, especialmente con el móvil y con Internet, requieren un nivel de dificultad mínimo, y son muy limitadas frente a las amplias posibilidades que le ofrecen los medios y las TIC. El uso que realizan de las redes sociales es inadecuado, en cuanto demuestran no tener

los conocimientos suficientes para gestionar su privacidad e intimidad de manera adecuada, ni tampoco capacidad crítica para poder interpretar y comunicarse con los contenidos de los medios. Frente a ello, los adolescentes muestran no ser conscientes de sus carencias, y consideran que sí realizan un uso adecuado de los medios, y de las redes sociales.

Los adolescentes estudiados no disponen de entornos adecuados para que puedan adquirir y desarrollar las competencias mediáticas. Su entorno educativo es confuso y limitado, y no le ofrece ni la formación ni los recursos necesarios para poder adquirir y desarrollar sus competencias mediáticas. De igual forma, su entorno familiar es inadecuado dada la escasez de conocimientos y formación que tienen sus padres. A pesar de que los actores de ambos entornos (profesores y padres) tienen conciencia de la importancia de la alfabetización mediática, las acciones y actitudes que llevan a cabo en dicho respecto no son suficientes y están muy limitadas.

Por tanto, se puede decir que los adolescentes han adquirido sus competencias mediáticas a través de un aprendizaje no reglado, espontáneo y de forma autónoma, lo que se traduce y tiene por consecuencia las carencias que muestran tener en los usos que realizan de los medios y la falta de profundidad y conocimientos con los que utilizan las tecnologías y los medios de comunicación. A todo ello hay que añadir la falta de consciencia por parte de los estudiantes que hacen parte de la muestra de sus insuficiencias en sus competencias mediáticas, especialmente relacionadas con el componente de lectura crítica, lo que les hace más vulnerables y favorece el uso irresponsable de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

De acuerdo con Pérez Tornero y Pulido (2012) los adolescentes estudiados han conformado una burbuja mediática especialmente a través del móvil y de las redes sociales, que filtra gran parte de sus experiencias sociales y de ocio, y en la que la intervención de sus padres o profesores es mínima. Dentro de su burbuja los estudiantes se sienten seguros y no son conscientes de los riesgos que pueden correr, las limitaciones de sus competencias y las verdaderas posibilidades que les ofrecen las tecnologías, por lo que también están equivocados sobre su seguridad en la burbuja, y no son conscientes de que en realidad se encuentran en una posición vulnerable.

PARTE V CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES

Tras la realización del análisis y la discusión de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa y cuantitativa del caso seleccionado, se ha procedido a la elaboración de las reflexiones finales, las cuales se exponen a continuación. Para una mayor claridad y en orden a los objetivos propuestos para esta investigación, se han realizado unas conclusiones generales, unas conclusiones sobre la metodología empleada y las referencias teóricas en las que se enmarca el estudio, y unas conclusiones en función de los objetivos específicos propuestos. Antes de comenzar es necesario recordar que las conclusiones expuestas sólo hacen referencia al estudio de caso analizado, y por tanto sólo se pueden aplicar al contexto temporal y espacial que ha sido objeto de la presente investigación en particular.

a) Conclusiones generales

1. Siguiendo el recorrido marcado por las distintas etapas que conforman la pirámide de la alfabetización mediática se observa que **el proceso de evolución por los distintos estadios necesarios para la adquisición de las competencias mediáticas no se cumple de acuerdo a un camino seguido paso a paso**. Como sustentan Celot & Pérez Tornero (2009) la pirámide representa “una serie de procesos dinámicos situados entre la base (disponibilidad y contexto) y el vértice (habilidades comunicativas). La ruta desde la base hasta la cima está determinada por las habilidades y competencias individuales (el uso de los medios y su comprensión crítica)” (p. 33).

La ruta señalada por ambos autores encuentra, en la práctica, carencias en cada una de sus etapas, los procesos dinámicos que debería haber desde la base hasta el vértice no tienen lugar en los contextos educativos estudiados. En la base encontramos importantes carencias de disponibilidad de recursos y de contexto, hecho que repercute a las habilidades y las competencias individuales, tal y como muestran los resultados de la evaluación de los criterios de uso y lectura crítica. Especialmente

negativo es el hecho de que los estudiantes de la muestra lleguen a desarrollar sus competencias sociales sin demostrar tener la suficiente capacidad crítica y habilidades con el uso de los medios. El incumplimiento de la hoja de ruta de la pirámide de la alfabetización mediática representa una de las causas que determina las limitaciones y faltas que demuestran tener los estudiantes de la muestra en sus competencias mediáticas.

2. La siguiente conclusión general que se quiere señalar es **la falta de conocimiento que existe en los contextos estudiados, tanto el centro educativo como el entorno familiar, en relación a la alfabetización mediática**. Ciertamente que existe una conciencia sobre la importancia que tiene realizar un uso adecuado de las TIC y los medios, así como de todas las ventajas que ofrecen. No obstante, hay un gran desconocimiento sobre en qué consiste y cómo se puede desarrollar/promover la alfabetización mediática en los jóvenes, tanto desde el centro educativo como en el entorno familiar.

Se detecta así una falta de conocimiento sobre la concepción de la alfabetización mediática, esto es, sobre su desarrollo teórico y sobre cuáles son las habilidades y destrezas que requiere, y una segunda carencia referida a cuáles son las acciones necesarias para implementar la alfabetización mediática dentro de las estrategias educativas y cuáles deben ser las tareas que deben realizar los padres para fomentarla. Aquí aparece una gran falencia relacionada con la propia base de la pirámide de la alfabetización mediática, lo que repercute en la formación de los propios estudiantes y en la consideración que tienen de sus mayores a la hora de poder educarles en relación al uso de la TIC y los medios.

3. La última reflexión general que se quiere destacar hace referencia a la concepción que tienen los estudiantes de sus propias competencias mediáticas. En este sentido se precisa señalar que **los adolescentes estudiados no son conscientes de sus propias limitaciones y carencias, hecho que repercute en su predisposición a seguir evolucionando, a mejorar y a aprender**. Los estudiantes de la muestra creen poseer grandes habilidades en el uso de los medios, tener capacidad crítica para comprender los contenidos y la información y realizar un comportamiento adecuado en la red. Muy al contrario, los datos muestran resultados diferentes.

La ignorancia de cuáles son sus necesidades para convertirse en individuos alfabetizados mediáticamente los hace vulnerables ante los riesgos del mal uso de las TIC y especialmente de Internet, y además, limita el uso y las funciones que realizan de los medios y las tecnologías y, por tanto, no aprovechan todas las posibilidades y ventajas que pueden ofrecerles. En consecuencia, los estudiantes están situados en una posición de desventaja para poder hacer frente a los retos que propone la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, continuar su aprendizaje a lo largo de la vida, transformar la información en conocimiento, llevar a cabo una participación activa, social y en red, y ser capaz de comunicarse de forma creativa, innovadora y responsable.

b) Conclusiones metodológicas

4. Atendiendo a los resultados que se han podido obtener a partir de la aplicación del cuestionario se ha llegado a la conclusión de que **el cuestionario no es una herramienta suficiente para poder medir y evaluar las competencias mediáticas de una determinada población o muestra**. Se realiza esta reflexión fundamentalmente por dos motivos que subrayan las insuficiencias de la aplicación del cuestionario. En primer lugar, hay componentes y criterios esenciales en el desarrollo y la adquisición de las competencias mediáticas que no se pueden conocer a través del cuestionario. Esto sucede especialmente con dos: los factores del entorno y el criterio de lectura crítica.

Los factores del entorno hacen referencia a indicadores diversos: acciones de los medios de comunicación, organizaciones de la sociedad civil, la educación en medios y las autoridades de regulación y legislación. Un cuestionario no es suficiente para poder conocer y evaluar las tareas que se están llevando a cabo, para ello sería necesario un análisis más específico y exhaustivo que permitiera profundizar en el contexto en el que se encuentran los individuos a los que se les evaluarán sus propias competencias mediáticas. El otro criterio más difícil de medir a través del cuestionario es el de lectura crítica, especialmente el componente de comprensión del contenido mediático. Evaluar la capacidad de un individuo para comprender los mensajes de los medios y analizarlos críticamente no se puede hacer solamente a través de una serie

de preguntas cerradas. Conocer dicha capacidad requiere un mayor número de herramientas que permitan poner a prueba su comprensión y evaluación de los contenidos de los medios.

El otro motivo que hace que el cuestionario sea insuficiente para poder evaluar las competencias mediáticas es que no permite conocer realmente la habilidad con las TIC y los medios que posee el encuestado. Muchas de las preguntas, especialmente las correspondientes al criterio de comunicación y el de uso, permiten conocer la frecuencia con la que el encuestado utiliza los medios, pero dichas preguntas no permiten realmente conocer si el encuestado no realiza esas actividades porque no tiene la habilidad o porque no está dentro de sus preferencias. Para poder conocer mejor cuáles son las habilidades de los individuos sería más conveniente realizar pruebas que permitan demostrar que tienen las habilidades.

Parte de las faltas anteriores se han tratado de suplir a través de las entrevistas y el grupo de discusión. Gracias a dichas herramientas se han podido contrastar datos de los cuestionarios y obtener información para alcanzar el resto de objetivos propuestos en la investigación: dónde la adquieren y cómo utilizan sus competencias mediáticas. El grupo de discusión permitió conocer cuáles eran las habilidades que los estudiantes no tenían y las preferencias e intereses que les llevan a utilizar los medios y las nuevas tecnologías. Las entrevistas con los padres y los profesores permitió conocer el contexto educativo y familiar en el que se desenvuelven los estudiantes de la muestra. No obstante y una vez realizada la investigación, se considera que hubiesen sido necesarias más herramientas que permitieran profundizar más en los contextos educativo y familiar.

c) Conclusiones teóricas

5. En relación a las referencias teóricas que han enmarcado el presente estudio existen varios aspectos a destacar. Se ha detectado que dentro del contexto estudiado existe **una gran distancia entre la propuesta que distintos autores**, como Piscitelli (2009), Prensky (2010) o Buckinham (2005) realizan sobre las nuevas generaciones describiéndolas como “nativos digitales” en referencia a su gran habilidad con el manejo de las nuevas tecnologías y los medios, **y los resultados que se han obtenido**

en torno a las competencias de los estudiantes de la muestra. Los adolescentes que hacen parte de la muestra han reflejado importantes carencias en sus competencias con los medios y las tecnologías lo que se contrapone con las teorías sobre los “nativos digitales”.

No obstante, sí se ha encontrado un reflejo acorde a las propuestas de Cobo y Moravec (2011) sobre el aprendizaje invisible y Sørensen *et al* (2007) sobre la importancia del aprendizaje informal en el aprendizaje de las TIC y los medios, o lo que Pérez Tornero y Varis (2012) denominan como *currículo no explícito*. Puesto que es en su aprendizaje informal, mayormente fuera del alcance de los padres y los profesores, en el que los estudiantes de la muestra desarrollan y adquieren la mayor parte de sus competencias mediáticas. Frente a este resultado y de acuerdo con Sørensen *et al* (2007) y Buckingham (2005), se considera adecuado que se produjera **una revalorización del aprendizaje informal dentro del sistema de educación obligatoria** y se establecieran nuevos vínculos de conexión y adaptación entre ella y el aprendizaje que realizan los estudiantes fuera de la aulas.

En referencia al marco de competencias de la alfabetización mediática se considera necesario señalar la necesidad de que los distintos organismos que están trabajando sobre el concepto de alfabetización en materia de TIC y medios de comunicación lleguen a un consenso y **se cree un marco común, operativo y funcional, que defina a la alfabetización necesaria para hacer frente y desenvolverse de manera adecuada y responsable en la sociedad del conocimiento.** No obstante, y acorde al ritmo vertiginoso con el que se mueve la sociedad contemporánea, especialmente, por los avances de las TIC, también sería necesario que se diera una continua actualización de los elementos de la alfabetización mediática para que se adaptará a las competencias requeridas por los individuos y la evolución de las herramientas tecnológicas.

d) Conclusiones sustantivas

A continuación se exponen las conclusiones finales estructuradas según los cuatro objetivos específicos propuestos:

6. Los resultados obtenidos desmitifican en gran medida la concepción propuesta por autores como Prensky (2010) o Piscitelli (2009) sobre los llamados nativos digitales. **Las habilidades y destrezas que los adolescentes estudiados demuestran tener con las TIC y los medios son muy básicas y limitadas.** Básicas porque realizan principalmente aquellas tareas que no requieren un gran grado de dificultad, y limitadas porque no aprovechan todas las posibilidades y oportunidades que les ofrecen.

Teniendo presente la importancia de la alfabetización mediática para que los individuos puedan desenvolverse de manera adecuada y provechosa en la sociedad del conocimiento, los estudiantes que hacen parte de la muestra no poseen el grado de alfabetización mediática necesario para ello.

7. Los estudiantes **adquieren sus competencias mediáticas principalmente en su aprendizaje informal.** A este respecto cabe decir que la vinculación entre el aprendizaje informal y el aprendizaje formal es muy débil. Aquello que los estudiantes aprenden fuera del aprendizaje reglado, como es el caso de las competencias mediáticas, no es valorado dentro de aprendizaje formal. Hecho que afecta al aprendizaje de la alfabetización mediática y que puede ser el culpable de que los estudiantes no hayan adquirido el nivel necesario de sus competencias mediáticas, y por tanto de sus carencias y limitaciones.

Encontrar una manera de poder vincular el aprendizaje formal e informal dentro de los centros educativos es un proyecto necesario para poder formar a individuos capaces de desenvolverse en una sociedad en la que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento, y en el cualquier lugar, y en la que los conocimientos y las habilidades que se demandan están en constante cambio.

8. Los principales **usos que realizan los estudiantes de sus competencias mediáticas dentro de su entorno educativo son repetitivos y no promueven su desarrollo y aprendizaje.** Los estudiantes utilizan las TIC y los medios para realizar casi siempre las mismas tareas, que están principalmente relacionadas con la búsqueda de información. Al no realizar otras funciones los estudiantes no desarrollan, ni ponen en práctica sus competencias mediáticas, ni aprenden nuevas.

Los profesores, quienes deberían impulsar la alfabetización mediática de sus alumnos no poseen la formación necesaria para hacerlo, a pesar de su buena predisposición, no poseen los conocimientos y herramientas necesarias.

En definitiva, en el contexto educativo estudiado prevalece una enseñanza más tradicional, en la que el uso de las competencias mediáticas por parte de los alumnos no tiene un valor primordial. Este hecho afecta tanto al desarrollo de la alfabetización mediática de los alumnos, como a la concepción que tienen sobre el uso educativo de las TIC y los medios, y por tanto a su capacidad de aprender a aprender y de su aprendizaje a lo largo de la vida.

8. Los principales **usos que realizan los estudiantes fuera del entorno educativo están destinados a la búsqueda de entretenimiento y el contacto con su círculo social más cercano.** Las relaciones sociales son la principal motivación que lleva a los adolescentes estudiados a utilizar las TIC y los medios, pero especialmente con su círculo de amigos más cercano. En este sentido, los estudiantes utilizan sus competencias mediáticas para llevar a la red su propio ambiente social. El entretenimiento también ocupa un lugar importante al que dedican muchas de sus competencias mediáticas.

Las causas que hacen que los estudiantes no utilicen sus competencias mediáticas para explorar más oportunidades y posibilidades que les brindan las TIC y los medios son diversas. Por una parte, los padres, a pesar de su conciencia sobre las ventajas que ofrecen las TIC y los medios, no disponen de los conocimientos ni la formación necesaria para motivar a sus hijos y educarlos en dicho ámbito. Desde el centro educativo, los adolescentes tampoco tienen un espacio definido que les motive, les muestre, les enseñe y les permita desarrollar sus competencias mediáticas y conocer las posibilidades de las TIC y los medios. Finalmente, en su entorno habitual no encuentran acciones de organizaciones de la sociedad civil, o de la industria mediática que les ofrezcan la formación necesaria para constituirse como individuos alfabetizados mediáticamente.

La sociedad civil y la industria mediática deberían ser actores más prolíferos en la oferta de actividades que mejoren la alfabetización mediática de los individuos y

especialmente de las nuevas generaciones. Despertar su interés, mejorar su formación en medios y TIC, y mostrar las posibilidades y ventajas de utilizarlos son algunas de las funciones más importantes que deberían llevarse a cabo desde las asociaciones, organizaciones, instituciones públicas y medios de comunicación, y que los estudiantes de la muestra no encuentran en su entorno más cercano.

9. En definitiva y atendiendo al objetivo general propuesto, **los adolescentes estudiados no poseen un nivel de alfabetización mediática suficiente para desenvolverse con éxito en la sociedad del conocimiento.** Ante este panorama se encuentran elementos favorecedores, puesto que se ha detectado que existe una conciencia sobre las ventajas de las TIC y la necesidad de educar en medios tanto por parte del centro educativo como por los padres, quienes en general tienen una buena predisposición a involucrarse en este ámbito. Los factores negativos se encuentran principalmente en los elementos del contexto necesarios para que se desarrolle y promueva la alfabetización mediática.

Como afirman Bernabeu Morón (2011) y Pérez Tornero y Varis (2012), lograr que los estudiantes gocen de las competencias mediáticas necesarias es una tarea en la que deben involucrarse los actores que intervienen en la promoción y el desarrollo de la alfabetización mediática. En primer lugar, y de acuerdo con Bernabeu Morón (2011) es necesario crear una concienciación sobre la importancia de la alfabetización mediática y formar a todos los actores implicados en materia de medios y TIC, para que puedan situarse en una posición ventajosa que les permita realizar actividades, acciones y propuestas que promuevan, desarrollen y favorezcan la adquisición de la alfabetización mediática en las nuevas generaciones.

Organizaciones de la sociedad civil, autoridades e instituciones públicas y medios de comunicación deberían llevar a cabo una labor más clara y dirigida a la promoción y fomento de la alfabetización mediática. Las instituciones educativas deberían crear nuevos espacios que acercaran tanto a las familias como a los alumnos a los medios y las TIC y promover una mayor vinculación entre el aprendizaje formal y el aprendizaje informal (Sørensen *et al* (2007) y Buckingham (2005), en la que aquello que se aprenda fuera de los muros de la educación formal sea igualmente de valioso. Finalmente, y siguiendo la propuesta de Area Moreira (2008) crear nuevas prácticas

educativas y modelos de enseñanza que permitan que los alumnos desarrollen y utilicen sus competencias mediáticas es una labor indispensable para que la alfabetización mediática tenga lugar.

2. PUNTOS DÉBILES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

En la presente investigación no se pueden obviar las limitaciones temporales y de recursos que la han condicionado, y que han dado lugar a una serie de puntos débiles que se exponen a continuación:

- ❖ Las limitaciones temporales han impedido aumentar la muestra y poder comparar distintos casos de estudio. Hubiera sido muy enriquecedor haber realizado una comparación entre grupos de adolescentes y centros educativos que estuvieran en distintas situaciones geográficas y de disponibilidad de recursos, y poder haber explorado con mayor exhaustividad la relación entre el contexto y las competencias mediáticas.
- ❖ La distancia geográfica, la disponibilidad del centro educativo estudiado y la limitación temporal no ha permitido realizar una exploración más exhaustiva del contexto educativo, hubiera sido óptimo haber realizado un mayor número de entrevistas, y haber podido evaluar las competencias mediáticas de profesores y de un mayor número de alumnos que permitieran tener más elementos para realizar una valoración global del centro educativo y del caso estudiado.

Tras la realización de la presente investigación surgen nuevas preguntas y sugerencias para futuras investigaciones relacionadas con este ámbito de estudio:

- ❖ Crear nuevas herramientas de medición y evaluación de las competencias mediáticas que complemente al cuestionario que se ha realizado.
- ❖ Indagar en las acciones y actividades de la sociedad civil y los medios de comunicación del contexto que se estudie.
- ❖ Comparar distintos contextos educativos que permitan conocer distintas realidades y hacer un diagnóstico más acertado del grado de la alfabetización

mediática en las nuevas generaciones, y explorar la relación entre el contexto y las competencias mediáticas.

- ❖ Evaluar las competencias mediáticas del profesorado y los padres del caso que se vaya a estudiar.
- ❖ Profundizar en las actividades y acciones que permiten el aprendizaje de las competencias mediáticas en entornos informales.
- ❖ Consultar el material educativo de los profesores y evaluar su relación con el desarrollo de las competencias mediáticas.

BIBLIOGRAFÍA

- AREA, Manuel, PESSOA, Teresa (2012). “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0”. *Revista Comunicar*, Vol. XIX, Nº. 38, p.13-20.
- A.Y.L. Lee y C.Y.K. So (2014). “Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias”. *Comunicar. Revista científica de Educomuniación*, nº 42, p. 137 – 146.
- AREA MOREIA, Manuel (2008). “La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales”. *Investigación en la Escuela*, Nº 64, p.5-17.
- BAUMAN, Zygmunt. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BELL, Daniel (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- BERNABEU MORÓN, Natalia. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación
- BOCCONI, Stefania, KAMPYLIS, Panagiotis & PUNIE, Yves (2012). “Innovating Teaching and Learning Practices: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe”. *E -Learning Papers*, Nº 30.
En línea: file:///Users/isabelmariavillegassimon/Downloads/In-depth_30_1.pdf
(consultado: 06/2014)
- BRINGUÉ, Xavier y SÁDABA, Charo (2009). “Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva”. *CEE Participación Educativa*, Nº 15, p. 86-104.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (2005). “The Network Society: from Knowledge to Policy” en: CASTELLS, Manuel & CARDOSO, Gustavo. *The Network society: from knowledge to policy*. Washington, D.C.: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- CANO, Elena (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 12, Nº 3, p. 11.

- CELOT, Paolo, PÉREZ TORNERO, Jose Manuel (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Bruselas. Comisión Europea – EAVI.
- COBO ROMANÍ, Cristóbal; MORAVEC, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida un marco europeo de referencia*. Comisión Europea Dirección general de Educación y Cultura.
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. Bruselas: COMISIÓN EUROPEA (Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al Consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones).
- DELOR, Jaques (1997). *La educación encierra un Tesoro*. UNESCO. En línea: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (consultado 04/2014)
- DOMÍNGUEZ, Mario y SIMÓN, Montse (2003). *Técnicas de investigación social cuantitativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ESTEBAN, Almudena (2014). *Clases creativas: Prácticas innovadoras en las escuelas europeas*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación. En línea: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/clasescreativas.pdf> (consultado 04/2014)
- EURYDICE. (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in europe 2011*. Brussels: Eurydice.
- FERRÉS I PRATS, Joan, GARCÍA MATILLA, Agustín, AGUADED GÓMEZ, J. Ignacio, FERNÁNDEZ CAVIA, Josep, FIGUERAS, Mónica, BLANES, Magda (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid; Barcelona; Huelva: Instituto de Tecnologías educativas, Consell de l'Audiovisual de Catalunya, Comunicar.
- FERRÉS PRATS, J. (2007), “La competencia en Comunicación Audiovisual: dimensiones e indicadores”, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, Vol. 15, Nº 29, p. 100-107

- GABELAS, José Antonio (2007). “Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España”, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, N° 28, p. 69-73.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (edit.) (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED.
- GARDNER, Howard y DAVIS, Katie (2014). *La Generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación*. Barcelona: Paidós.
- GAVARA DE CARA, Juan Carlos; PÉREZ TORNERO, José Manuel (2012). *La alfabetización mediática y la Ley General de Comunicación Audiovisual en España*. Barcelona: Editorial UOC.
- GIRALDO-LUQUE, Santiago. (2010). “Ciudadanía activa y alfabetización mediática: relaciones básicas y posibilidades de desarrollo”. En: FALEIROS, Albanir y SCANTAMBURLO, Natalia. *Revererar*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación – Universidad Autónoma de Barcelona.
- GIRALDO, Santiago, DURÁN, Tomás, ESTEBAN, Almudena y VILLEGAS, Isabel (2014). “MIL Competences: from theory to practice. Measuring citizens’ competences on Media and Information Literacy”. *E- learning Papers*, n° 38. En línea:
file:///Users/isabelmariavillegassimon/Downloads/Digital%20Literacies%20and%20eCompetence_In_depth_38_2.pdf (consultado 06/2014)
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar (1998). *Metodología de la investigación*. 2ª edición, México: McGraw-Hill.
- HUSEN, Torsten (1978). *La sociedad educativa*. Salamanca: ANAYA, SA.
- HUSEN, Torsten (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Madrid: Centro de publicaciones del M. E. C y Paidós Ibérica, SA.
- HUTCHINS, Robert M. (1968). *Aprendizaje y sociedad*. Venezuela: Monte Ávila Editores, C.A.
- HOBBS, Renee (2003). “Measuring the acquisition of media-literacy skills”. *Reading Research Quarterly. International Reading Association*, Vol. 38, N° 3, p. 330 – 355.
- JOHNSON, Larry, ADAMS BECKER, Samantha & BROWN, Malcolm (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New

Media Consortium.

KRÜGER, Karsten (2006). “El concepto de la 'Sociedad del Conocimiento'”. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, Vol. XI, Nº 683, 25 de septiembre de 2006.

En línea: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm> (consultado 02/2014)

LYOTARD, Jean – François (2000). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

MARGALEF MARTÍNEZ, Juan Miguel (2010). *Retos y perspectivas educativas de la alfabetización mediática en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

MARTÍNEZ RODRIGO, Estrella; MARTA LAZO, Carmen (2011). *Jóvenes interactivos. Nuevos modos de comunicarse*. España: Netbiblo, SL.

OCDE (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. París: OCDE.

OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. (DeSeCo)*. Resumen ejecutivo. OCDE.

En línea:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> (consultado 05/2014)

OCDE (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade?* París: OCDE.

PÉREZ, Mº Amor y DELGADO, Águeda (2012). “De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores”. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, Vol. XX, Nº 39, p. 25-34.

PEREZ SANZ, Antonio (2011). “Escuela 2.0: Educación para el mundo digital”. *Revista de estudios de juventud*. Nº 92, p. 63 – 86.

PÉREZ TORNERO (2008). *Comunicación y educación. 3 cuestiones clave*. Mentor Media Education, En línea:

<http://www.mediamentor.org/es/content/comunicaci%C3%B3n-y-educaci%C3%B3n-cuestiones-clave> (consultado 04/2014)

PÉREZ TORNERO, Jose Manuel, PAREDES, Oralia, BAENA, Gloria, GIRALDO, Santiago, TEJEDOR, Santiago, FERNÁNDEZ, Nuria. (2010). “Trends and models of media literacy in Europe: between digital competence and critical understanding”. *Revista Anàlisi*, Nº 40, p. 85-100.

- PÉREZ TORNERO, José Manuel; PULIDO, Cristina (2012). “Infància i technologies de la informació i de la comunicació a Catalunya: la bombolla mediàtica d’infants i adolescents.” *Docs. Infància a Catalunya*. UNICEF.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel; VARIS, Tapio (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC.
- PISCITELLI, Alejandro (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana SA.
- PIÑUEL, José Luis y GAITÁN MOYA, Juan Antonio (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social: elaboraciones y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- PRENSKY, Marc (2010). “Nativos e inmigrantes digitales”. *Cuadernos SEK 2.0*. Distribuidora SEK, S.A, Nº 1.
- España, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y Bachillerato. *Boletín Oficial Del Estado*, Sábado 1 de marzo de 2014, Nº 52, Sec. I. Pág. 19349.
- RUBIO GIL, Angeles (2010) “Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social”. *Revista de Estudios de Juventud*, Nº 88, p. 201-221.
- SALOMON, Eve (2009). “El papel de la autoridad reguladora en la alfabetización mediática” *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación* .Vol. XVI Nº 32, p. 147-156.
- SØRENSEN, Brigitte Holm; DANIELSEN, Oluf. & NIELSEN, Janni. (2007). “Children’s informal learning in the context of schools of the knowledge society”. *Education and Information Technologies*, Vol. 1, Nº 12, p.17–27.
- TAYIE, Samy (2005). *Research Methods and Writing Research Proposals*. El Cairo: CAPSCU.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. Quito, La Habana y San José: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework*. Paris: UNESCO.

VALLES, Miguel (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VILCHES, Lorenzo (Coor.) (2011). *La investigación en comunicación: métodos y técnicas en la era digital*. Barcelona: Gedisa.

Recursos digitales:

EAVI: <http://www.eavi.eu/>

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario aplicado durante la primera fase de investigación

Proyecto DINAMIC

Cuestionario

El cuestionario (en fase piloto) forma parte del proyecto de investigación DINAMIC, desarrollado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyo objetivo es diseñar un sistema de indicadores en materia de Alfabetización Mediática individuales, corporativos y ciudadanos.

El proyecto está subvencionado por el Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada (I+D+I), en el marco del VI Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, perteneciente al Ministerio de Economía y Competitividad.

La participación en el cuestionario es anónima, todas las respuestas serán tratadas de forma confidencial, únicamente con fines científicos.

El tiempo aproximado de realización es de 20 minutos.

Su colaboración es fundamental para la consecución de esta investigación.

Para cualquier duda o consulta puede ponerse en contacto con el equipo investigador a través de:
g.comunicacio.educacio@uab.cat
santiago.giraldo@uab.cat



DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo

- Hombre
- Mujer

Año de nacimiento

Nivel de estudios

- Sin estudios
- Primarios
- Secundarios
- Universitarios

Tipo de centro educativo

- Público
- Privado
- Concertado

Especialidad/es que usted imparte

Nombre del centro en el que trabaja

Ciudad

BLOQUE 1: Infraestructura y organización del centro educativo

1. En el curso académico actual, ¿dispone usted de acceso a Internet en su centro educativo?

- Sí
- No

2. En el curso académico actual, ¿de qué dispositivos o medios proporcionados por su centro educativo dispone usted para realizar actividades laborales?

	Sí	No	No sabe
Ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tableta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dispositivos para grabar imágenes, audio o videos (cámara, grabadora)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pizarra digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proyector	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. En el curso académico actual, ¿qué tipo de libro de texto utiliza principalmente su centro educativo?

- Libro de texto en papel
- Libro de texto digital
- Ambos
- No utiliza libro de texto

4. ¿Su centro educativo utiliza campus o aulas virtuales, como Moodle, para el desarrollo de sus actividades?

- Sí
- No
- No sabe

5. ¿En el currículo educativo oficial se trabaja el tratamiento de la información y la competencia digital?

- Sí
- No
- No sabe

6. Su centro educativo, ¿cuenta con un coordinador o responsable de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?

- Sí
- No
- No sabe

7. En el curso académico actual, ¿su centro educativo ha desarrollado algún tipo de actividad de formación con los profesores en los siguientes ámbitos?

	Sí	No	No sabe
Ofimática básica (procesamiento de textos, hojas de cálculo básicas, presentaciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso avanzado de Internet (creación de sitios Web, videoconferencia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso avanzado de aplicaciones (tratamiento de textos avanzados, bases de datos, entorno virtual de aprendizaje, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación específica para utilización de equipos (pizarra digital interactiva, ordenador portátil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación sobre el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Multimedia (uso del vídeo digital, equipo de audio, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seguridad en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. ¿Su centro educativo tiene regulación o normas de uso de los siguientes dispositivos y/o recursos de Internet en el horario de clase?

	Sí	No	No sabe
Ordenadores o tabletas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Móviles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs (p. ej. Blogspot)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mensajería y chats (p.ej. Whatsapp)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BLOQUE 2: Ámbito personal

Bloque 2.1. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

9. En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia ha realizado usted las actividades siguientes?

	Cada día o casi cada día	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Menos de una vez al mes	No la he realizado
Ver televisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir al cine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchar radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer un libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer un periódico impreso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer la prensa en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugar a un videojuego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar un ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar el teléfono móvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar Internet en el ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar Internet en el teléfono móvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia ha realizado usted las actividades siguientes?

	Cada día o casi cada día	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Menos de una vez al mes	No la he realizado
Usar un procesador de texto (p. ej. Word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar hojas de cálculo (p. ej. Excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear o gestionar bases de datos (p. ej. Access)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear presentaciones digitales incluyendo imágenes, sonidos, vídeos o tablas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editar fotos digitales u otras imágenes en el ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia ha utilizado usted Internet para realizar las actividades siguientes?

	Cada día o casi cada día	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Menos de una vez al mes	No la he realizado
Compartir contenido creado por usted (p. ej. textos, imágenes o vídeos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver vídeos, programas de TV o películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprar o vender productos o servicios (p. ej. Un billete de avión)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar lenguaje HTML (p.ej. ajustes en un blog)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descargar vídeos, programas de TV o películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descargar e instalar software en un ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolver problemas técnicos en un ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar servicios bancarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Para encontrar el siguiente documento, ¿cuál de entre las siguientes opciones escribiría preferentemente en la barra de búsquedas de su navegador de Internet?

- Sociedades +conocimiento +unesco
- Sociedades +conocimiento
- Hacia las sociedades del conocimiento –unesco.
- “Hacia la sociedad unesco”
- Ninguna de las anteriores



13. ¿Para qué utiliza usted “la nube” de Internet (p. ej. Dropbox o Google Drive)?

	Sí	No
Almacenar archivos o documentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear archivos o documentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editar archivos o documentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir archivos o documentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia ha realizado usted con su móvil las tareas siguientes?

	Cada día o casi cada día	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Menos de una vez al mes	No la he realizado
Hacer una llamada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar un mensaje de texto (SMS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en un chat (p. ej. Whatsapp)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer una fotografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabar un vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalar una aplicación (App)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encontrar un lugar (p. ej. Una farmacia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BLOQUE 2: Ámbito personal

Bloque 2.2. Conocimiento de los medios

15. Indique el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la siguiente afirmación: “Me considero capacitado para realizar las tareas siguientes”:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Buscar información adecuada a sus necesidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender noticias de ámbito general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprender información gráfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferenciar entre el contenido fiable del no fiable en la búsqueda de información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contrastar la información recibida a través de los medios de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. De entre los medios de comunicación siguientes, ¿cuáles identificaría como de titularidad pública y cuáles de titularidad privada?

	Titularidad pública	Titularidad privada	No sabe
Ser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RNE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onda cero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La sexta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Si usted encuentra en un diario los títulos propuestos a continuación, ¿cómo los clasificaría de acuerdo a los criterios de la siguiente tabla?

	Opinión	Información noticiosa	No sabe
España bate de nuevo el récord con 45 trasplantes en un día	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El Barça paga 'por si acaso'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
América Latina, ni de rojo, ni a la izquierda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La banca debe a las comunidades de vecinos 342 millones de euros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Según la Ley General de la Comunicación Audiovisual, ¿cuál es el horario estipulado de protección para menores en la televisión?

- Sábados y Domingos de 08:00 a 13:00
- Entre las 06:00 y las 22:00
- De 08:00 a 09:00 y de 17:00 a 20:00
- No hay horario de protección para menores
- No sabe

19. ¿El tiempo dedicado a contenidos educativos en los medios de comunicación está regulado o sujeto a normas legales?

- Sí
- No
- No sabe

20. Si usted quiere conocer el número de mujeres que iniciaron sus estudios universitarios en el curso 2012-2013 en España, ¿cuál de entre todos los enlaces propuestos le parece el mejor para encontrar la información que busca?

- El primer enlace
- El segundo enlace
- El tercer enlace
- El cuarto enlace
- El quinto enlace

Proyecto DINAMIC

Cuestionario

[Enseñanza universitaria en España - Wikipedia, la enciclopedia libre](#)
es.wikipedia.org/wiki/Enseñanza_universitaria_en_España ▾
La enseñanza universitaria en España está regulada actualmente por: La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. La Ley Orgánica 4/2007 ...
Universidades - Grados - Estructura anterior - Véase también

[Revista de Enseñanza Universitaria \(R.E.U.\) | Universidad de ...](#)
www.publius.us.es/reu ▾
La Revista de Enseñanza Universitaria (R.E.U.) es una publicación académica configurada como un espacio de intercambio de ideas en el dominio de la ...

[Estadística de Enseñanza Universitaria del INE - Instituto Nacional ...](#)
www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2F113%2Fp405... ▾
La Estadística de la Enseñanza Universitaria recoge las características más relevantes del alumnado (matriculado, de nuevo ingreso y que terminó, desglosado ...

[Imágenes de enseñanza universitaria - Informar sobre las imágenes](#)



[Bolonia EEES : Organización de la Enseñanza Universitaria](#)
www.mecd.gob.es/boloniaeees/estructura.html ▾
El Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, concreta la siguiente estructura ...

21. En el último año, ¿ha realizado usted alguna de las siguientes actividades relacionadas con la seguridad digital?

	Sí	No
Establecer contraseñas para el acceso a sus dispositivos (p. ej. ordenador, móvil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestionar el historial de su navegador de Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eliminar las cookies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestionar en Internet los datos que desea recordar de la función Autocompletar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. ¿Ha realizado usted las siguientes actividades relacionadas con la privacidad de sus cuentas en las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti)?

	Sí	No	No uso redes sociales
Gestionar quién puede ver sus datos personales y su perfil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Configurar las opciones de geolocalización de sus publicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informarse sobre las normas de propiedad sus publicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personalizar las opciones de privacidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicitar autorización previa para etiquetar a otros miembros de la red social en sus publicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Si usted elabora un proyecto multimedia (p. ej. power point, prezi, video, etc.) con fines educativos, ¿cuáles de los siguientes elementos cree que puede utilizar?

- Canciones, vídeos e imágenes si ya están disponibles en cualquier página o servidor de Internet.
- Todos los materiales accesibles, si tienen una licencia que lo permita.
- Fragmentos de imágenes y canciones, pero no de vídeos.
- No puedo usar fragmentos de ningún contenido multimedia publicado en Internet.

BLOQUE 2: Ámbito personal

Bloque 2.3. Prácticas comunicativas

24. En los últimos tres meses, ¿ha creado usted algunos de los productos comunicativos siguientes?

	Sí	No
Escribir un artículo para periódicos, revistas u hojas informativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir literatura de cualquier tipo (p. ej. un libro o un poema)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear un producto audiovisual o sonoro de cualquier tipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear un blog o actualizar el que ya tiene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseñar un personaje o avatar en sitios Web como Habbo, Gaia online o Second Life	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. En el último año, ¿ha utilizado usted Internet para realizar las acciones siguientes?

	Sí	No	Prefiere no contestar
Escribir una carta a un medio de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contactar a un político o a un partido político	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donar dinero a una causa cívica o política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Firmar una petición para apoyar una causa política o social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar peticiones en línea a las autoridades públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en debates o comentar sobre asuntos políticos o cívicos en un blog, en una red social o en un medio de comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar con otros ciudadanos en un proyecto colectivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia ha utilizado usted las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti) para realizar las acciones siguientes?

	Cada día o casi cada día	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Menos de una vez al mes	No la he realizado
Enviar un mensaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer contacto con personas desconocidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir información creada por otros medios/usuarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publicar un estado o compartir información creada por usted mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar información sobre conocidos, amigos o familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BLOQUE 3: Ámbito profesional

27. En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia ha utilizado usted Internet para realizar las actividades siguientes?

	Cada día o casi cada día	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Menos de una vez al mes	No la he realizado
Crear textos incluyendo enlaces e imágenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitar comunidades o foros relacionados con su trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en una red colaborativa/profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en programas de e-learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar plataformas de ayuda a la función docente (p. ej. Seguimiento de los alumnos, agenda o comunicación con las familias)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. ¿Ha participado usted en algún curso abierto masivo en línea (MOOC)?

- Sí
- No
- No sé qué es un MOOC

29. En el curso escolar actual, ¿ha utilizado usted Internet para alguna de las tareas educativas que se mencionan a continuación?

	Cada día o casi cada día	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Menos de una vez al mes	No la he realizado
Recolectar materiales o recursos para el desarrollo de las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar presentaciones para las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar actividades con recursos de geolocalización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear materiales didácticos digitales propios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar ejercicios y tareas para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluar el aprendizaje de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descargar o cargar material en el sitio Web del centro educativo o el entorno de aprendizaje virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir documentos/información con los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. En el curso escolar actual, ¿ha realizado usted alguna de las siguientes actividades para desarrollar tareas educativas?

	Cada día o casi cada día	Al menos una vez a la semana	Al menos una vez al mes	Menos de una vez al mes	No la he realizado
Ver vídeos de música, programas de TV o películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descargar vídeos de música, programas de TV o películas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugar videojuegos en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las redes sociales, blogs o wikis con los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar el móvil para realizar tareas o comunicarse con los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar "la nube" (p. ej. Dropbox o Google Drive)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. En el último curso académico, ¿ha creado o participado usted en alguna de las siguientes actividades escolares?

	Sí	No
Realización de cortometrajes o vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Periódico escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisión escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concurso de fotografía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. En el último año, ¿ha utilizado recursos educativos producidos por alguna de las siguientes cadenas de televisión?

	Sí	No	No conozco estos recursos
Televisión Española	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisión de Cataluña	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisión de Galicia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canal Sur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BBC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PBS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
France 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. En el último año, ¿ha realizado alguna de las siguientes actividades en plataformas educativas como Educared, eTwining, Educalab, recursos INTEF u otras?

	Sí	No
Realizar consultas generales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buscar recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar los recursos propuestos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartir recursos propios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO II

Codificación de las preguntas del cuestionario según el sistema de categorías
propuesto en la primer fase de investigación

ALUMNO SECUND.		Assessment	
Nº	Pregunta	Criterio	Area
1	En el curso académico actual, ¿dispones de acceso a Internet en tu centro educativo?	Disponibilidad	Internet
2A	En el curso académico actual, ¿de qué recursos dispones en tu centro educativo para realizar tareas escolares? Una o varias aulas de ordenadores	Disponibilidad	Dispositivos (PC)
2B	En el curso académico actual, ¿de qué recursos dispones en tu centro educativo para realizar tareas escolares? Un ordenador para cada estudiante	Disponibilidad	Dispositivos (PC)
2C	En el curso académico actual, ¿de qué recursos dispones en tu centro educativo para realizar tareas escolares? El centro no dispone de ordenadores para los estudiantes	Disponibilidad	Dispositivos (PC)
3	En el curso académico actual, ¿qué tipo de libro de texto utilizas principalmente en clase?	Disponibilidad	Recursos educativos (libro de texto)
4	¿Tu centro educativo utiliza campus o aulas virtuales, como Moodle, para el desarrollo de sus actividades?	Disponibilidad	Recursos educativos (aula virtual)
5	Tu centro educativo, ¿cuenta con un coordinador o responsable de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?	Contexto	Política de Alfabetización mediática
6A	¿En el último curso académico has recibido algún taller o formación en tu centro educativo en los siguientes ámbitos? Ofimática básica (procesamiento de textos, hojas de cálculo básicas, presentaciones, etc.)	Contexto	Educación en medios
6B	¿En el último curso académico has recibido algún taller o formación en tu centro educativo en los siguientes ámbitos? Uso avanzado de Internet (creación de sitios Web, videoconferencia, etc.)	Contexto	Educación en medios
6C	¿En el último curso académico has recibido algún taller o formación en tu centro educativo en los siguientes ámbitos? Uso avanzado de aplicaciones (tratamiento de textos avanzados, bases de datos, entorno virtual de aprendizaje, etc.)	Contexto	Educación en medios
6D	¿En el último curso académico has recibido algún taller o formación en tu centro educativo en los siguientes ámbitos? Multimedia (uso del vídeo digital, equipo de audio, etc.)	Contexto	Educación en medios
6E	¿En el último curso académico has recibido algún taller o formación en tu centro educativo en los siguientes ámbitos? Seguridad en Internet	Contexto	Educación en medios
7A	¿Tu centro educativo tiene regulación o normas de uso de los siguientes dispositivos y/o recursos de Internet en el horario de clase? Ordenadores o tabletas	Contexto	Regulación
7B	¿Tu centro educativo tiene regulación o normas de uso de los siguientes dispositivos y/o recursos de Internet en el horario de clase? Móviles	Contexto	Regulación

7C	¿Tu centro educativo tiene regulación o normas de uso de los siguientes dispositivos y/o recursos de Internet en el horario de clase? Blogs (p. ej. Blogspot)	Contexto	Regulación
7D	¿Tu centro educativo tiene regulación o normas de uso de los siguientes dispositivos y/o recursos de Internet en el horario de clase? Redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti)	Contexto	Regulación
7E	¿Tu centro educativo tiene regulación o normas de uso de los siguientes dispositivos y/o recursos de Internet en el horario de clase? Mensajería y chats (p.ej. Whatsapp)	Contexto	Regulación
8A	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Ver televisión	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8B	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Ir al cine	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8C	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Escuchar radio	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8D	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Leer un libro	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8E	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Leer un periódico impreso	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8F	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Leer la prensa en Internet	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8G	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Jugar a un videojuego	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8H	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Usar un ordenador	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8I	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Usar el teléfono móvil	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8J	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Usar Internet en el ordenador	Uso	Uso activo y balanceado de los medios
8K	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Usar Internet en el teléfono móvil	Uso	Uso activo y balanceado de los medios

9A	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Usar un procesador de texto (p. ej. Word)	Uso	Habilidades de uso del ordenador e Internet
9B	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Usar hojas de cálculo (p. ej. Excel)	Uso	Habilidades de uso del ordenador e Internet
9C	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Crear o gestionar bases de datos (p. ej. Access)	Uso	Habilidades de uso del ordenador e Internet
9D	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Crear presentaciones digitales incluyendo imágenes, sonidos, vídeos o tablas	Comunicación	Creación de contenido
9E	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado las actividades siguientes? Editar fotos digitales u otras imágenes en el ordenador	Uso	Uso avanzado de Internet
10A	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para realizar las actividades siguientes? Compartir contenido creado por ti (p. ej. textos, imágenes o vídeos)	Comunicación	Relaciones sociales
10B	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para realizar las actividades siguientes? Ver vídeos, programas de TV o películas	Uso	Habilidades de uso del ordenador e Internet
10C	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para realizar las actividades siguientes? Comprar o vender productos o servicios (p. ej. Un billete de avión)	Uso	Uso avanzado de Internet
10D	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para realizar las actividades siguientes? Utilizar lenguaje HTML (p.ej. ajustes en un blog)	Uso	Uso avanzado de Internet
10E	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para realizar las actividades siguientes? Descargar vídeos, programas de TV o películas	Uso	Uso avanzado de Internet
10F	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para realizar las actividades siguientes? Descargar e instalar software en un ordenador	Uso	Uso avanzado de Internet
10G	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para realizar las actividades siguientes? Resolver problemas técnicos en un ordenador	Uso	Uso avanzado de Internet
11	Para encontrar el siguiente documento, ¿cuál de entre las siguientes opciones escribirías preferentemente en la barra de búsquedas de su navegador de Internet?	Uso	Uso avanzado de Internet
12A	¿Para qué utilizas “la nube” de Internet (p. ej. Dropbox o Google Drive)? Almacenar archivos o documentos	Uso	Uso avanzado de Internet
12B	¿Para qué utilizas “la nube” de Internet (p. ej. Dropbox o Google Drive)? Crear archivos o documentos	Comunicación	Creación de contenido
12C	¿Para qué utilizas “la nube” de Internet (p. ej. Dropbox o Google Drive)? Editar archivos o documentos	Comunicación	Creación de contenido

12E	¿Para qué utilizas “la nube” de Internet (p. ej. Dropbox o Google Drive)? Compartir archivos o documentos	Comunicación	Creación de contenido
13A	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado con tu móvil las tareas siguientes? Hacer una llamada	Comunicación	Relaciones sociales
13B	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado con tu móvil las tareas siguientes? Enviar un mensaje de texto (SMS)	Comunicación	Relaciones sociales
13C	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado con tu móvil las tareas siguientes? Participar en un chat (p. ej. Whatsapp)	Comunicación	Relaciones sociales
13D	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado con tu móvil las tareas siguientes? Jugar	Uso	Habilidades de uso del ordenador e Internet
13E	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado con tu móvil las tareas siguientes? Hacer una fotografía	Comunicación	Creación de contenido
13F	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado con tu móvil las tareas siguientes? Grabar un vídeo	Comunicación	Creación de contenido
13G	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado con tu móvil las tareas siguientes? Instalar una aplicación (App)	Uso	Uso avanzado de Internet
13H	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has realizado con tu móvil las tareas siguientes? Encontrar un lugar (p. ej. Una farmacia)	Uso	Uso avanzado de Internet
14A	Indique el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la siguiente afirmación: “Soy capaz de realizar las tareas siguientes”: Buscar información adecuada a sus necesidades	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
14B	Indique el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la siguiente afirmación: “Soy capaz de realizar las tareas siguientes”: Comprender noticias de ámbito general	Lectura crítica	Comprensión del contenido mediático
14C	Indique el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la siguiente afirmación: “Soy capaz de realizar las tareas siguientes”: Comprender información gráfica	Lectura crítica	Comprensión del contenido mediático
14D	Indique el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la siguiente afirmación: “Soy capaz de realizar las tareas siguientes”: Diferenciar entre el contenido fiable del no fiable en la búsqueda de información	Lectura crítica	Comprensión del contenido mediático
14E	Indique el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la siguiente afirmación: “Soy capaz de realizar las tareas siguientes”: Contrastar la información recibida a través de los medios de comunicación	Lectura crítica	Comportamiento del usuario

15A	De entre los medios de comunicación siguientes, ¿cuáles identificarías como de titularidad pública y cuáles de titularidad privada? Ser	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
15B	De entre los medios de comunicación siguientes, ¿cuáles identificarías como de titularidad pública y cuáles de titularidad privada? RNE	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
15C	De entre los medios de comunicación siguientes, ¿cuáles identificarías como de titularidad pública y cuáles de titularidad privada? Onda cero	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
15D	De entre los medios de comunicación siguientes, ¿cuáles identificarías como de titularidad pública y cuáles de titularidad privada? La sexta	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
15E	De entre los medios de comunicación siguientes, ¿cuáles identificarías como de titularidad pública y cuáles de titularidad privada? La 1	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
15F	De entre los medios de comunicación siguientes, ¿cuáles identificarías como de titularidad pública y cuáles de titularidad privada? Cuatro	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
16A	Si encuentras en un diario los títulos propuestos a continuación, ¿cómo los clasificarías de acuerdo a los criterios de la siguiente tabla? España bate de nuevo el récord con 45 trasplantes en un día	Lectura crítica	Comprensión del contenido mediático
16B	Si encuentras en un diario los títulos propuestos a continuación, ¿cómo los clasificarías de acuerdo a los criterios de la siguiente tabla? El Barça paga 'por si acaso'	Lectura crítica	Comprensión del contenido mediático
16C	Si encuentras en un diario los títulos propuestos a continuación, ¿cómo los clasificarías de acuerdo a los criterios de la siguiente tabla? América Latina, ni de rojo, ni a la izquierda	Lectura crítica	Comprensión del contenido mediático
16D	Si encuentras en un diario los títulos propuestos a continuación, ¿cómo los clasificarías de acuerdo a los criterios de la siguiente tabla? La banca debe a las comunidades de vecinos 342 millones de euros	Lectura crítica	Comprensión del contenido mediático
17	Según la Ley General de la Comunicación Audiovisual, ¿cuál es el horario estipulado de protección para menores en la televisión?	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
18	¿El tiempo dedicado a contenidos educativos en los medios de comunicación está regulado o sujeto a normas legales?	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
19	Si quieres conocer el número de mujeres que iniciaron sus estudios universitarios en el curso 2012-2013 en España, ¿cuál de entre todos los enlaces propuestos te parece el mejor para encontrar la información que buscas?	Lectura crítica	Comprensión del contenido mediático

20A	En el último año, ¿has realizado alguna de las siguientes actividades relacionadas con la seguridad digital? Establecer contraseñas para el acceso a tus dispositivos (p. ej. ordenador, móvil, etc.)	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
20B	En el último año, ¿has realizado alguna de las siguientes actividades relacionadas con la seguridad digital? Gestionar el historial de tu navegador de Internet	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
20C	En el último año, ¿has realizado alguna de las siguientes actividades relacionadas con la seguridad digital? Eliminar las cookies	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
20D	En el último año, ¿has realizado alguna de las siguientes actividades relacionadas con la seguridad digital? Gestionar en Internet los datos que deseas recordar de la función Autocompletar	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
21A	¿Has realizado las siguientes actividades relacionadas con la privacidad de tus cuentas en las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti)? Gestionar quién puede ver tus datos personales y su perfil	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
21B	¿Has realizado las siguientes actividades relacionadas con la privacidad de tus cuentas en las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti)? Configurar las opciones de geolocalización de tus publicaciones	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
21C	¿Has realizado las siguientes actividades relacionadas con la privacidad de tus cuentas en las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti)? Informarse sobre las normas de propiedad tus publicaciones	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
21D	¿Has realizado las siguientes actividades relacionadas con la privacidad de tus cuentas en las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti)? Personalizar las opciones de privacidad	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
21E	¿Has realizado las siguientes actividades relacionadas con la privacidad de tus cuentas en las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti)? Solicitar autorización previa para etiquetar a otros miembros de la red social en tus publicaciones	Lectura crítica	Comportamiento del usuario
22	Si elaboras un proyecto multimedia (p. ej. power point, prezi, video, etc.) con fines educativos, ¿cuáles de los siguientes elementos crees que puede utilizar?	Lectura crítica	Conocimiento de los medios y su regulación
23A	En los últimos tres meses, ¿has creado algunos de los productos comunicativos siguientes? Escribir un artículo para periódicos, revistas u hojas informativas	Comunicación	Creación de contenido
23B	En los últimos tres meses, ¿has creado algunos de los productos comunicativos siguientes? Escribir literatura de cualquier tipo (p. ej. un libro o un poema)	Comunicación	Creación de contenido

23C	En los últimos tres meses, ¿has creado algunos de los productos comunicativos siguientes? Crear un producto audiovisual o sonoro de cualquier tipo (p. ej. una foto o un vídeo)	Comunicación	Creación de contenido
23D	En los últimos tres meses, ¿has creado algunos de los productos comunicativos siguientes? Crear un blog o actualizar el que ya tienes	Comunicación	Creación de contenido
23E	En los últimos tres meses, ¿has creado algunos de los productos comunicativos siguientes? Diseñar un personaje o avatar en sitios Web como Habbo, Gaia online o Second Life	Comunicación	Creación de contenido
24A	En el último año, ¿has utilizado Internet para realizar las acciones siguientes? Firmar una petición para apoyar una causa política o social	Comunicación	Participación ciudadana
24B	En el último año, ¿has utilizado Internet para realizar las acciones siguientes? Participar en debates o comentar sobre asuntos políticos o cívicos en un blog, en una red social o en un medio de comunicación	Comunicación	Participación ciudadana
24C	En el último año, ¿has utilizado Internet para realizar las acciones siguientes? Colaborar con otros ciudadanos en un proyecto colectivo	Comunicación	Participación ciudadana
25A	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti) para realizar las acciones siguientes? Enviar un mensaje	Comunicación	Relaciones sociales
25B	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti) para realizar las acciones siguientes? Establecer contacto con personas desconocidas	Comunicación	Relaciones sociales
25C	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti) para realizar las acciones siguientes? Compartir información creada por otros medios/usuarios	Comunicación	Relaciones sociales
25D	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti) para realizar las acciones siguientes? Publicar un estado o compartir información creada por ti mismo	Comunicación	Relaciones sociales
25E	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti) para realizar las acciones siguientes? Jugar	Comunicación	Relaciones sociales
25F	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado las redes sociales (p. ej. Facebook o Tuenti) para realizar las acciones siguientes? Buscar información sobre conocidos, amigos o familiares	Comunicación	Relaciones sociales
26A	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para las actividades siguientes? Crear textos incluyendo enlaces e imágenes	Comunicación	Creación de contenido

26B	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para las actividades siguientes? Visitar comunidades o foros relacionados con tus asignaturas	Comunicación	Relaciones sociales
26C	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para las actividades siguientes? Participar en una red colaborativa/educativa	Comunicación	Relaciones sociales
26D	En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has utilizado Internet para las actividades siguientes? Participar en programas de e-learning	Comunicación	e-educación
27	¿Has participado en algún curso abierto masivo en línea (MOOC)?	Comunicación	e-educación
28A	En el curso escolar actual, ¿has utilizado Internet para alguna de las tareas educativas que se mencionan a continuación? Estudiar contenidos de las asignaturas	Uso	Habilidades de uso del ordenador e Internet
28B	En el curso escolar actual, ¿has utilizado Internet para alguna de las tareas educativas que se mencionan a continuación? Recolectar materiales o recursos para el desarrollo de las clases	Uso	Habilidades de uso del ordenador e Internet
28C	En el curso escolar actual, ¿has utilizado Internet para alguna de las tareas educativas que se mencionan a continuación? Preparar presentaciones para las clases	Comunicación	Creación de contenido
28D	En el curso escolar actual, ¿has utilizado Internet para alguna de las tareas educativas que se mencionan a continuación? Realizar actividades con recursos de geolocalización	Comunicación	Creación de contenido
28E	En el curso escolar actual, ¿has utilizado Internet para alguna de las tareas educativas que se mencionan a continuación? Descargar o cargar material en el sitio Web del centro educativo o el entorno de aprendizaje virtual	Uso	Uso avanzado de Internet
28F	En el curso escolar actual, ¿has utilizado Internet para alguna de las tareas educativas que se mencionan a continuación? Aprender con software educativo, juegos o quizzes	Comunicación	e-educación
29A	En el curso escolar actual, ¿has creado o participado en alguna de las siguientes actividades escolares? Realización de cortometrajes o vídeos	Comunicación	Creación de contenido
29B	En el curso escolar actual, ¿has creado o participado en alguna de las siguientes actividades escolares? Radio escolar	Comunicación	Creación de contenido
29C	En el curso escolar actual, ¿has creado o participado en alguna de las siguientes actividades escolares? Periódico escolar	Comunicación	Creación de contenido
29D	En el curso escolar actual, ¿has creado o participado en alguna de las siguientes actividades escolares? Televisión escolar	Comunicación	Creación de contenido

ANEXO III

Guía del *focus group*

Guía para las entrevistas a profesores

Guía para las entrevistas a los padres

GUÍA PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN: Estudiantes

El grupo de discusión forma parte de la segunda fase de la investigación. Una vez conocidas cuales son las competencias mediáticas que poseen los adolescentes se pretende averiguar dónde y cómo las adquieren y que usos realizan de ellas dentro y fuera del entorno escolar. Para conseguir dicho objetivo se realiza un grupo de discusión con los estudiantes que han realizado el cuestionario, y se plantean unos objetivos más concretos:

- ❖ Conocer cómo y dónde adquieren las competencias mediáticas.
- ❖ Conocer si usan las competencias mediáticas en su entorno escolar.
- ❖ Conocer para qué utilizan sus competencias mediáticas.
- ❖ Conocer su percepción acerca de sus competencias mediáticas.

Los elementos¹ que definen la configuración del grupo de discusión son los siguientes:

Diseño: Se ha escogido utilizar la técnica del *focus group* puesto que el objetivo es crear un grupo de discusión directivo y controlado por parte del moderador, que parte de un guión previamente establecido (Vilches (coor.), 2011).

Muestra: el grupo de discusión estará formado por un seis jóvenes de edades comprendidas entre los 14 – 15 años, que están cursando 3º ESO. Los seis jóvenes han realizado el cuestionario de evaluación de las competencias previamente.

Convocatoria:

Lugar:

Tiempo de duración estimado de 45 minutos.

Registro: grabadora digital.

GUÍA *FOCUS GROUP*:

Presentación

Saludos

Introducción

Esta tarea se enmarca dentro de un proyecto de investigación que tiene como objetivo conocer cuales son las competencias mediáticas de los adolescentes y cómo las utilizan en relación al entorno escolar. Con tal cometido se van a realizar una series de preguntas sobre cómo, dónde

¹ La correlación de elementos que configuran el grupo de discusión se han extraído del siguientes documento: VILCHES, Lorenzo (Coor.) (2011). *La investigación en comunicación: métodos y técnicas en la era digital*. Barcelona: Gedisa, p. 284

y porqué utilizáis las TIC y los medios de comunicación. Se os pide que respondáis de forma honesta y sincera, ya que como protagonistas del proyecto, vuestra opinión y percepción es muy valiosa.

Compromiso

Se os garantiza que esta conversación es estrictamente confidencial y toda la información que quede vertida se utilizará sólo con fines científicos. Su datos personales quedarán en el anonimato.

Con la pretensión de poder obtener la mayor cantidad de información se va utilizar una grabadora digital para registrar la conversación.

El tiempo estimado de duración es de unos 45 minutos. Si tiene alguna pregunta puede realizarla antes de dar comienzo a la discusión.

PREGUNTAS:

BLOQUE 1: Dónde las adquieren

Aprendizaje no formal:

1. Alguna vez, ¿habéis realizado algún curso o taller fuera del instituto relacionado con el aprendizaje de las nuevas tecnologías o los medios de comunicación?

- ¿Sobre qué temática concretamente?
- ¿Quién os ha impulsado a realizar dicho curso? ¿Por qué?

Aprendizaje informal:

2. ¿De qué tecnologías disponéis normalmente?

3. ¿Qué tareas realiza el coordinador TIC?

Entorno familiar:

4. Se preocupan vuestros padres por el uso que realizáis de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

- ¿Regulan el uso que realizáis de las TIC y vuestro consumo de medios de comunicación? ¿Cómo? ¿Bajo qué pretexto?

Entorno social:

5. Compartís con vuestros amigos/compañeros vuestros conocimientos sobre las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, y ¿ellos con vosotros?

Aprendizaje formal:

6. ¿De qué tecnologías disponéis en vuestro centro educativo?
7. ¿Cómo estudiáis las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en el instituto?
 - Os enseñan los profesores como utilizar las TIC y los medios de comunicación con fines educativos. ¿Cómo?
 - Os enseñan los profesores a realizar un uso adecuado y eficaz de las TIC y los medios de comunicación. ¿Cómo?
8. ¿Qué os enseñan en la asignatura “Taller digital”?

BLOQUE 2: Uso dentro del centro educativo

Actitud de los profesores

8. Os motivan los profesores a trabajar con las TIC y los medios de comunicación en vuestras tareas educativas.
9. ¿Existe una regulación en vuestro centro educativo respecto al uso de las tecnologías? ¿Cuál? ¿Es explícita o implícita? ¿Existe un documento legal en la que se refleje o depende de cada profesor?
10. Utilizan los profesores las nuevas tecnologías en las clases:
 - ¿Con qué finalidad?
 - ¿Con qué frecuencia?
 - ¿Qué asignaturas? ¿Qué perfil de profesores?
 - ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Percepción sobre sus competencias mediáticas:

11. ¿Consideráis que vuestras habilidades con las tecnologías y los medios de comunicación son mejores que las de vuestro profesores?
 - ¿Exigen vuestro profesores menos de lo que podríais hacer con vuestras habilidades con las tecnologías?
12. Cuando trabajáis con las TIC o los medios de comunicación en clase, consideráis que es un parte lúdica dentro del horario escolar o lo consideráis como una parte igual de importante en vuestro aprendizaje que el resto de tareas.
13. ¿Creéis que se pueden utilizar las TIC y los medios de comunicación con fines educativos? ¿Por qué?
14. ¿Por qué no utilizáis los medios para realizar tareas educativas? Por ejemplo, ¿el móvil?

BLOQUE 3: Uso fuera del centro educativo

Entorno familiar:

15. Regulan vuestro padres/tutores el uso que realizáis de las nuevas tecnologías, y vuestro consumo de medios de comunicación. ¿Cómo? ¿Bajo qué pretexto?
16. ¿Se preocupan vuestros padres porque tengáis siempre disponible los dispositivos tecnológicos actualizados y en uso?

Entorno personal:

17. Os sentís capaces de comprender el contenido de los medios y de ser críticos con ellos, ¿cómo lo hacéis?
18. ¿Cómo gestionáis vuestra privacidad en las redes sociales? ¿En la red en general?
19. ¿Por qué no os interesan medios como la radio y la prensa?
20. ¿Qué tipo de contenido compartir en la red? ¿Creáis contenido propio? ¿Por qué?
21. Podrías describirme vuestra rutina diaria con las tecnologías y los medios de comunicación.

GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS: Profesores y familias

Las entrevistas forman parte de la segunda fase de la investigación. Una vez conocidas cuales son las competencias mediáticas de los adolescentes a partir de los cuestionarios se pretende averiguar dónde y cómo las adquieren y conocer qué usos realizan de ellas dentro y fuera del entorno escolar. Para ello se realizan entrevista a los profesores y a las familias de los jóvenes que han realizado los cuestionarios, y se plantean los siguientes objetivos más concretos.

El tipo de entrevista que se ha decidido llevar a cabo es la entrevista semi – estructurada. Esta entrevista parte de un guión muy estructurado y organizado, y busca unos elementos muy concretos sobre el fenómeno que se esta estudiando. En este sentido, la entrevista que se pretende realizar cumple todas las características propuestas por Piñuel y Gaitán (1998): tiene una finalidad muy concreta, está muy centrada en el objeto, y no en el entrevistado, y es muy directiva, puesto que está muy dirigida por el entrevistador.

ENTREVISTA A PROFESORES:

Objetivos de las entrevistas a los profesores:

- ❖ Conocer su percepción sobre el aprendizaje de las competencias mediáticas.
- ❖ Conocer si contemplan en su tarea como educadores la enseñanza del uso de las TIC y los medios de comunicación.

GUÍA DE LA ENTREVISTA:

Presentación

Saludos

Introducción

La entrevista que se le va a realizar forma parte de un proyecto de investigación que trata de averiguar dónde y cómo utilizan los adolescentes sus competencias mediáticas en relación con su entorno escolar. A continuación se le van a realizar una serie de preguntas vinculadas con esta cuestión, para poder conocer cual es su percepción y cuales son las acciones que lleva a cabo en este ámbito.

Los profesores tenéis un papel decisivo en la adquisición y uso de las competencias mediáticas de los adolescentes, por eso su opinión y respuestas son muy valiosas en este estudio. Por esta razón, se os pide que contestéis de forma sincera y honesta.

Compromiso

Se os garantiza que esta conversación es estrictamente confidencial y toda la información que quede vertida se utilizará sólo con fines científicos. Su datos personales quedarán en el anonimato.

Con la pretensión de poder obtener la mayor cantidad de información se va utilizar una grabadora digital para registrar la conversación.

El tiempo estimado de duración es de unos 40 minutos. Si tiene alguna pregunta puede realizarla antes de dar comienzo a la discusión

BLOQUE 1: Dónde las adquieren

Acciones del profesorado

1. ¿Enseña a sus alumnos a utilizar las TIC y los medios de comunicación con fines educativos?
2. ¿Motiva a los alumnos para que utilicen las TIC y los medios de comunicación en sus tareas educativas? ¿Cómo?

Percepción del profesorado

3. ¿Conoce el concepto de competencias mediáticas o alfabetización mediática?
4. ¿Se preocupa por el uso que realizan sus alumnos de las TIC y los medios de comunicación fuera del centro educativo? ¿Interfiere de alguna manera?
5. ¿Cree que su centro educativo está dotado de los suficientes recursos tecnológicos para poder desarrollar las habilidades mediática en sus estudiantes?

BLOQUE 2: Uso dentro del centro educativo

Acciones del profesorado:

6. ¿Qué importancia le da al uso de las TIC y los medios de comunicación dentro de su clase? ¿Por qué?
7. ¿Qué enseña sobre las nuevas tecnologías y los medios de comunicación? ¿Cómo lo hace?
 - ¿Con qué finalidad utiliza las TIC y los medios de comunicación en sus clases?
8. Utiliza las habilidades de sus estudiantes con las nuevas tecnologías para desarrollar sus estrategias educativas, tanto en clase como en las tareas que les manda.

Percepciones del profesorado:

9. ¿Cree que sus alumnos utilizan las nuevas tecnologías para realizar tareas educativas?
10. ¿Cree que sus alumnos sacan el mayor rendimiento a las posibilidades que le ofrecen las nuevas tecnologías?
11. Sus alumnos desconocen muchas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, ¿cree que desde el centro educativo se debería enseñar sobre estos ámbitos?
12. ¿Considera que sus estudiantes son críticos y comprender los contenidos que distribuyen los medios de comunicación?
13. ¿Cree que los profesores están preparados para ayudar a sus estudiantes en el desarrollo de las competencias mediáticas? ¿Por qué?

GUÍA DE LA ENTREVISTA: FAMILIAS

Objetivos de las entrevistas a las familias:

- ❖ Conocer su percepción sobre el aprendizaje de las competencias mediáticas.
- ❖ Conocer si contemplan en su tarea como educador / padre la enseñanza del uso de las TIC y los medios de comunicación.

Presentación

Saludos

Introducción

La entrevista que se le va a realizar forma parte de un proyecto de investigación que trata de averiguar dónde y cómo utilizan los adolescentes sus competencias mediáticas en relación con su entorno escolar. A continuación se le van a realizar una serie de preguntas vinculadas con esta cuestión, con el fin de conocer cual es su percepción y cuales son las acciones que lleva a cabo en este ámbito.

Los padres tenéis un papel decisivo en la adquisición y uso de las competencias mediáticas de los adolescentes, por lo que su opinión y respuestas son muy valiosas en este estudio. Por esta razón, se os pide que contestéis de forma sincera y honesta.

Compromiso

Se os garantiza que esta conversación es estrictamente confidencial y toda la información que qué se obtenga se utilizará sólo con fines científicos. Su datos personales quedarán en el anonimato.

Con la pretensión de poder obtener la mayor cantidad de información se va utilizar una grabadora digital para registrar la conversación.

El tiempo estimado de duración es de unos 30 minutos. Si tiene alguna pregunta puede realizarla antes de dar comienzo a la discusión

Aclaraciones previas

Con nuevas tecnologías se hace referencia tanto a los dispositivos físico (hardware) como ordenador de sobre mesa, portátil, Tablet, móvil, televisión...como al software, principalmente Internet.

Con consumo de medios se hace referencia al tiempo que se dedican a los medios de comunicación, como televisión, cine, contenido online, redes sociales...

BLOQUE 1: Dónde las adquieren

Acciones

1. ¿Qué tecnologías dispone en su hogar?

Percepción de las familias

2. ¿Qué importancia le da al uso de las TIC y los medios de comunicación que realiza su hijo/a?

BLOQUE 2: Dentro del centro educativo

Acciones

3. Motiva a su hijo a utilizar las nuevas tecnologías para realizar sus tareas educativas.
4. Cree que desde el centro educativo su hijo recibe una buena educación en el uso de las tecnologías y los medios de comunicación.
5. Cree que su hijo utiliza sus habilidades con las tecnologías para realizar tareas con fines educativos.

BLOQUE 3: Uso dentro fuera del centro educativo

Acciones

6. ¿Regula el uso que realiza su hijo/a de las TIC y su consumo de medios de comunicación? ¿Bajo que pretexto? ¿Cómo?
7. ¿Educa a sus hijos en el uso de las tecnologías y de los medios de comunicación? ¿Cómo?

Percepciones de las familias

8. ¿Cuáles cree que son las principales razones que llevan a su hijo a utilizar las tecnologías y los medios de comunicación?
9. ¿Considera que su hijo/a realiza un uso adecuado de las TIC y los medios de comunicación? ¿Por qué?
10. ¿Crees que su hijo/a le saca el mayor rendimiento a las posibilidades que le ofrecen las tecnologías y los medios de comunicación?

ANEXO IV

El CD contiene las grabaciones del *focus group*, las seis entrevistas a los profesores y las cinco entrevistas a las familias