

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, n° 49, vol. XXIV

www.revistacomunicar.com

Media Education Research Journal



La educación en comunicación
en el mundo: Currículum y ciudadanía

Media Education around the World: Curriculum and Citizenship



© COMUNICAR, 49, XXIV

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
n° 49, vol. XXIV (2016-4), 4º trimestre, 1 de octubre de 2016

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- JOURNAL CITATION REPORTS (JCR) (Thomson Reuters)®
- SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX / SOCIAL SCISEARCH (Thomson Reuters)
- SCOPUS®
- ERIH+ (European Science Foundation)
- FRANCIS (Centre National de la Recherche Scientifique de Francia)
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest-CSA)
- COMMUNICATION & MASS MEDIA COMPLETE
- ERA (Educational Research Abstract)
- IBZ / IBR
- SOCIAL SERVICES ABSTRACTS
- ACADEMIC SEARCH COMPLETE (EBSCO)
- MLA (Modern International Bibliography)
- COMMUNICATION ABSTRACTS (EBSCO)
- EDUCATION INDEX/Abstracts, OmniFile Full Text Mega/Select (Wilson)
- FUENTE ACADÉMICA PREMIER (EBSCO)
- IRESIE (Índice Revistas de Educación Superior e Investigación de México)
- ISOC (CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- ACADEMIC ONEFILE / INFORME ACADÉMICO (Cengage Gale)
- EDUCATOR'S REFERENCE COMPLETE / EXPANDED ACADEMIC ASAP

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- SCIMAGO Journal & Country Rank (Scopus)
- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas) (Ec3, IEDCYT, UCIII)
- JSM (Journal Scholar Metrics) (EC3-UGR)
- MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas)
- ANPED (Associação de Pesquisa em Educação de Brasil)
- CARHUS PLUS+ (AGAUR, Generalitat de Catalunya)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas)

DIRECTORIOS SELECTIVOS

- ULRICH'S PERIODICALS (CSA)
- LATINDEX. Catálogo Selectivo

BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

- DIALNET (Alertas de Literatura Científica Hispana)
- PSICODOC
- REDINED (Ministerio de Educación de España)
- CEDAL (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa) (ILCE)
- OEI (Centro de Recursos de la Organización de Estados Iberoamericanos)
- DOCE (Documentos en Educación)

HEMEROTECAS SELECTIVAS

- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina de Ciencias Sociales)
- RED IBEROAMERICANA DE REVISTAS COMUNICACIÓN Y CULTURA
- RERCE (Red de Revistas Científicas de Educación JCR/RECYT)

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

- WORLDCAT
- REBIUN/CRUE
- SUMARIS (CBUC)
- NEW-JOUR
- ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK (Electronic Journals Library)
- THE COLORADO ALLIANCE OF RESEARCH LIBRARIES
- INTUTE (University of Manchester)
- ELECTRONICS RESOURCES HKU LIBRARIES (Hong Kong University, HKU)
- BIBLIOTECA DIGITAL (Universidad de Belgrado)

PORTALES ESPECIALIZADOS

- SCREENSITE
- PORTAL IBEROAMERICANO DE COMUNICACIÓN
- ERCE (Evaluación Revistas Científicas Españolas de Ciencias Sociales)
- UNIVERSIA, QUADERNS DIGITALS, PORTAL DE LA COMUNICACIÓN DE UAB
- POWER SEARCH PLUS (Cengage Gale)

BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- DOAJ, SCIENTIFIC COMMONS
- GOOGLE ACADÉMICO, GOOGLE BOOKS
- OAISTER
- THE LIBRARY OF CONGRESS
- SCIRUS

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

- www.revistacomunicar.com (Español)
- www.comunicarjournal.com (English)

Administración: info@grupocomunicar.com

- www.grupocomunicar.com

Redacción: editor@grupocomunicar.com

- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

© COMUNICAR es una marca patentada por la Oficina Española de Patentes y Marcas, con título de concesión 1806709.

• COMUNICAR es una publicación cultural plural, que se edita trimestralmente (cuatro veces al año).

• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

COEDICIONES INTERNACIONALES

- ECUADOR: Universidad Técnica Particular de Loja
- REINO UNIDO: Universidad de Chester
MMU (Manchester)
- BRASIL: Universidad de Brasilia
- CHINA: Universidad del Sur California (USA)
Universidad Baptista de Hong Kong (China)

IMPRIME (Printed by): Estugraf. Madrid (España)

© COMUNICAR es miembro del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO). La reproducción de estos textos requiere la autorización de CEDRO o de la editorial.

PEDIDOS: www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tienda

S U M A R I O • C O N T E N T S

Comunicar, 49, XXIV (2016-4)

La educación en comunicación en el mundo: currículum y ciudadanía

Media Education around the World:
Curriculum & Citizenship



Comunicar, 49, XXIV, 2016

TEMAS / DOSSIER

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

Dr. Alexander Fedorov, Rostov State University of Economics (Rusia)
Dr. Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)
Dra. Yamile Sandoval-Romero, Universidad Santiago de Cali (Colombia)

01. La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas 09-18
Media Education as a Strategy for Online Civic Participation in Portuguese Schools
Tânia Dias-Fonseca y John Potter. Azores (Portugal) y Londres (Reino Unido)
02. Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU 19-28
Media Pedagogy in German and U.S. Teacher Education
Jennifer Tiede y Silke Grafe. Würzburg (Alemania)
03. El ecosistema de la alfabetización mediática: Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educocomunicación 29-37
The Ecosystem of Media Literacy: A Holistic Approach to Media Education
Nudee Nupairoj. Bangkok (Tailandia)
04. Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal 39-48
Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education
Mônica Pegurer-Capriño y Juan-Francisco Martínez-Cerdá. São Paulo (Brasil) y Barcelona (España)
05. Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España 49-58
Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain
Antonia Ramírez-García y Natalia González-Fernández. Córdoba y Santander (España)

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

06. El proyecto Wiki Learning: Wikipedia como entorno de aprendizaje abierto 61-69
The Wiki Learning Project: Wikipedia as an Open Learning Environment
Paola Ricaurte-Quijano y Arianna Carli-Álvarez. Monterrey y México (México)
07. La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria 71-79
Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School
Ana Pérez-Escoda, Ana Castro-Zubizarreta y Manuel Fandos-Igodo. Salamanca, Santander y Logroño (España)
08. Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español 81-89
Teachers' Perceptions of the Digital Transformation of the Classroom through the Use of Tablets: A Study in Spain
Cristóbal Suárez-Guerrero, Carmen Lloret-Catalá y Santiago Mengual-Andrés. València (España)
09. Dimensiones e indicadores de la calidad informativa en los medios digitales 91-100
Dimensions and Indicators of the Information Quality in Digital Media
Luis M. Romero-Rodríguez, Patricia de-Casas-Moreno y Ángel Torres-Toukourmidis. Cali (Colombia), Huelva (España) y Gotemburgo (Suecia)
10. Adultos y mayores frente a las TIC. La competencia mediática de los inmigrantes digitales 101-110
Adults and Elders and their use of ICTs. Media Competence of Digital Immigrants
Sara Román-García, Ana Almansa-Martínez y María-del-Rocío Cruz-Díaz. Cádiz, Málaga y Sevilla (España)

Política Editorial (Aims and scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende el avance de la ciencia social, fomentando la investigación, la reflexión crítica y la transferencia social entre dos ámbitos que se consideran prioritarios hoy para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma privilegiada para la educomunicación, eje neurálgico de la democracia, la consolidación de la ciudadanía, y el progreso cultural de las sociedades contemporáneas. La educación y la comunicación son, por tanto, los ámbitos centrales de «COMUNICAR».

Se publican en «COMUNICAR» manuscritos inéditos, escritos en español o inglés, que avancen ciencia y aporten nuevas brechas de conocimiento. Han de ser básicamente informes de investigación; se aceptan también estudios, reflexiones, propuestas o revisiones de literatura en comunicación y educación, y en la utilización plural e innovadora de los medios de comunicación en la sociedad.

Normas de Publicación (Submission guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indización en las principales bases de datos internacionales. Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con su respectivo código DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tecnologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia, cibermedios... (media education, media literacy, en inglés).

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (5.000-6.500 palabras de texto, incluidas referencias); informes, estudios y propuestas (5.000-6.000), revisiones del estado del arte (6.000-7.000 palabras de texto, incluidas al menos 100 referencias).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por RECYT (Central de Gestión de Manuscritos: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index>). Cada trabajo, según normativa, ha de llevar tres archivos: presentación, portada (con los datos personales) y manuscrito (sin firma). Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en www.revistacomunicar.com.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: portada, introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 6 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. La Redacción pasará a estimar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez estimado para su revisión, es de máximo 150 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material). Los autores recibirán un ejemplar impreso de la publicación.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado (trabajos inéditos). En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english): www.revistacomunicar.com.

Grupo Editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-G21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promueve entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación, es el buque insignia de este proyecto.

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXIV, 49

EDITOR (Editor)

Dr. Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva (Spain)

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- Dra. M^a Carmen Fonseca-Mora, Universidad de Huelva
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dr. Rafael Repiso, UNIR/ EC3, Universidad de Granada
- Dra. M^a Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

- Dr. Alexander Fedorov, Rostov State University (Rusia)
- Dr. Jorge A. Cortés, Universidad Aut. Chihuahua (México)
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali (Colombia)

COEDITORES INTERNACIONALES

- **Reino Unido:** Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- **Brasil:** Dra. Vânia Quintão, Universidad de Brasília
- **China:** Dr. Yuechuan Ke (EEUU) y Dra. Alice Lee (Hong Kong)
- **Ecuador:** Dr. Hernan A. Yaguana, Universidad Téc. Part. de Loja

COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dr. Ismar de-Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Cecilia Von-Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Santiago de Chile, Chile
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dra. M. Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armada Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dra. Graça Targino, Universidade UESPI/UFPB, Brasil
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Dr. Jorge Cortés-Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Patricia Cortez, Universidad Católica de Cochabamba, Bolivia
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dra. Jenny L. Yaguache, Universidad Téc. Part. Loja, Ecuador
- Dr. Carlos Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- Dr. Jorge Mora, Universidad de Cuenca, Ecuador
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, USA
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, USA
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, USA

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. J. Manuel Pérez-Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dra. María Luisa Sevillano, Universidad Nacional de Distancia
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Sema, Universidad de Málaga
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Gloria Camarero, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Xosé Soengas, Universidad de Santiago
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dra. Elea Giménez-Toledo, CSIC, Madrid
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León
- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. Juan de-Pablos-Pons, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR, Zaragoza
- Dr. Juan Antonio García-Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Felisimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid

CONSEJO TÉCNICO (Board of Management)

- Dra. Inmaculada Berlanga, Universidad Internacional de La Rioja
- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, UTPL (Ecuador)
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Dra. Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- Dra. Paloma Contreras-Pulido, Universidad de Huelva
- Dra. Margarita García-Candeira, Universidad de Huelva
- Dra. Jacqueline Sánchez-Carrero, UNIA
- **GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager):** Alejandro Ruiz

Comunicar[©]

Criterios de Calidad (Quality criteria)

PREMIO MARIANO CEBRIÁN
Universidad Zaragoza/Aragón-Radio, 2015

I PREMIO DE COMUNICACIÓN
Universidad Carlos III, Madrid, 2007



© COMUNICAR

Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

CRITERIOS DE IMPACTO DE EDICIÓN (EDITION IMPACT CRITERIA)

Normas de publicación

Normas completas: www.revistacomunicar.com / www.comunicarjournal.com

Criterios de calidad como medio científico de comunicación

- COMUNICAR cuenta con un Consejo de Revisores Internacionales de 445 investigadores de 33 países, un Comité Científico Internacional de 38 investigadores internacionales (22 países: 9 europeos, 12 americanos; 1 africano), y con un Consejo de Redacción de 32 doctores, expertos en educomunicación de 23 Universidades españolas y centros de investigación (consulta 2016-08-01). El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Consejo de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos. El Comité de Revisores somete a evaluación ciega los manuscritos estimados en la publicación (con una media de cinco revisiones por manuscrito).
- COMUNICAR ofrece información detallada a sus autores y colaboradores sobre el proceso de revisión de manuscritos y marca criterios, procedimientos, plan de revisión y tiempos máximos de forma estricta: a) Fase previa de estimación/desestimación de manuscritos (máximo 30 días); b) Fase de evaluación de manuscritos con rechazo/aceptación de los mismos (máximo 150 días); c) Edición de los textos en preprint (digital) e impresos en español e inglés. Publica abstracts en chino y portugués.
- COMUNICAR acepta para su evaluación manuscritos en español e inglés, editándose todos los trabajos a texto completo en bilingüe.

Criterios de calidad del proceso editorial

- COMUNICAR mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 24 años se han editado 49 títulos de manera totalmente regular. Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación. Desde 2016, la revista es trimestral (cuatro números al año).
- Todos los trabajos editados en COMUNICAR se someten a evaluaciones previas por expertos del Comité Científico y Consejo de Redacción, así como por el Consejo Internacional de Revisores, investigadores independientes de prestigio en el área.
- Las colaboraciones revisadas en COMUNICAR están sometidas, como mínimo requisito, al sistema de evaluación ciega, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se acude a nuevas revisiones que determinen la viabilidad de la posible edición de las colaboraciones.
- COMUNICAR notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la estimación previa, revisión posterior, con aceptación o rechazo de los manuscritos, con resúmenes de los dictámenes emitidos por los expertos externos.
- COMUNICAR cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción, Consejo de Revisores y Consejo Técnico, además del Editor, Editores Adjuntos, Coeditores Internacionales, Editores Temáticos, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
- El Comité Científico y Consejo de Revisores están formado por profesionales e investigadores de reconocido prestigio, sin vinculación institucional, ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

Criterios de la calidad científica del contenido

- Los artículos que se editan en COMUNICAR están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «educomunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
- Los trabajos publicados en COMUNICAR acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquellos que son miembros de la organización y de sus Consejos.

Información sobre evaluadores, tasas de aceptación/rechazo e internacionalización

- Número de trabajos recibidos para COMUNICAR 49: 205. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 4,88%; Nivel de rechazo de manuscritos: 95,12%.
- Número de Revisores en COMUNICAR 49: 144 (57 internacionales y 87 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
- Número de Indizaciones en bases de datos internacionales: 312 (2016-08-01) (actualización: www.revistacomunicar.com).
- Internacionalización de autores en COMUNICAR 49: 10 países (Alemania, Brasil, Colombia, España, México, Reino Unido, Portugal, Rusia, Suecia y Tailandia).



Comunicar 49



Dossier
monográfico

Special Topic Issue

**La educación en comunicación en el mundo:
currículum y ciudadanía**

**Media Education around the World:
Curriculum & Citizenship**

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Alexander Fedorov, Rostov State University of Economics (Rusia)

Dr. Jorge-Abelardo Cortés-Montalvo, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Dra. Yamile Sandoval-Romero, Universidad Santiago de Cali (Colombia)



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

TEMÁTICA
POLÍTICA EDITORIAL
ORGANIGRAMA
COEDICIONES INTERNACIONALES






TÍTULOS

Número actual

Números anteriores

Próximos números

Artículos en prensa

Artículos más citados

Búsquedas

ADQUISICIÓN

Otras publicaciones

Tienda

Grupo editor

COLABORACIONES

Normativas

Enviar manuscritos

Revisores

Criterios de calidad

Escuela de Autores

Thesaurus

Código ético

Antiplagio

Política social abierta

INDICACIONES

Factor de impacto

Indexaciones

Revistas JCR

Ranking Revistas ES

Métricas

Red de revistas

Metadatos

Documentos

Q1 (2016) en Journal Citation Reports (JCR) en Comunicación / Educación
Q1 (2016) en Scopus en Estudios Culturales y Q2 Comunicación / Educación

Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores. 23 años de edición y 1681 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 312 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...

Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de 445 investigadores de 33 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología, con compromisos éticos publicados para la comunidad científica de transparencia y puntualidad, antiplagio (CrossCheck), sistemas de revisión...

Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs, dinámicos, epub..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como academia.edu, Researchgate.

Especializada en educocomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

Doble formato: impreso y on-line; digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés en España para Europa, y Ecuador y Chile, para América; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (27 años) en educocomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones 2016, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 1.439). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, Q2 en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H5 27 - MH5 44).

Síguenos en:



















Factor de Impacto

JCR, ERIH PLUS, RECYT, Scopus...



Correo electrónico:

Contraseña:

Identificar

Registro gratuito

Recuperar contraseña




Revista Comunicar



«Comunicar» en tu pantalla

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista en español e inglés

Full English version on-line: www.comunicarjournal.com



La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas

Media Education as a Strategy for Online Civic Participation in Portuguese Schools

- Dra. Tânia Dias-Fonseca es Coordinadora de Recursos Digitales Abiertos en la Secretaría de Educación y Cultura de la Región de Azores (Portugal) (tania.mda.fonseca@edu.azores.gov.pt) (<http://orcid.org/0000-0002-9066-8375>)
- Dr. John Potter es Profesor de Educación y Nuevos Medios en el Departamento de Currículum, Cultura y Medios en el Instituto de Educación del University College en Londres (Reino Unido) (j.potter@ucl.ac.uk) (<http://orcid.org/0000-0001-8762-944X>)

RESUMEN

Mientras que numerosos estudios han examinado la participación en internet como elemento clave de una nueva involucración cívica emergente, informal o formal, a través de medidas gubernamentales locales o nacionales on-line, el esfuerzo ha sido menor para medir o sugerir formas de superar las restricciones sociales y tecnológicas de la participación cívica on-line. Pocos estudios se han centrado en la relación entre la implementación de las iniciativas en las aulas y los mensajes expresados indirectamente como resultado de las concepciones personales de los docentes en las estrategias didácticas que probablemente pueden ser descritas como «currículo oculto». Nos basamos en un análisis cuantitativo y cualitativo de un conjunto de estudios de casos sobre la implementación del compromiso cívico a través de actividades en línea en varias regiones de Portugal. Los datos obtenidos a través de cuestionarios fueron usados para crear un sistema de puntuación capaz de reflejar las estrategias escolares sobre la participación y la alfabetización mediática, así como la acción cívica on-line de docentes y alumnos. Presentamos los resultados empíricos con una población que comprende 12 directores de escuelas públicas secundarias, 131 docentes y 1.392 alumnos de los cursos 11º y 12º. Los resultados sugieren que los niveles mediáticos de los estudiantes y sus niveles de compromiso cívico on-line están influenciados por las prácticas de sus profesores, su formación y por la implantación de proyectos de alfabetización mediática.

ABSTRACT

Whilst various studies have examined participation on the Internet as a key element of a new emergent civic engagement, informally or formally through national and local governments' online measures, less has been done to measure or suggest ways of overcoming social and technological constraints on online civic participation. Additionally, few studies have looked at the relationship between the actual implementation of such initiatives in classrooms and the messages which are conveyed indirectly as a result of teachers' own conceptions of classroom strategies, which are perhaps better described as a "hidden curriculum". This paper reports on these constructions through a set of detailed quantitative and qualitative case studies of the implementation of civic engagement through online activity in several regions of Portugal. The data, obtained through questionnaires, were used to produce novel composite scores reflecting the participatory and media literacy strategies of schools, as well as teachers and students' media literacy and online civic actions. We present empirical results from a study population consisting of 12 public secondary school principals, 131 teachers, and 1,392 students in grades 11 and 12, suggesting that students' online civic engagement and media literacy levels are affected by their teachers' classroom practices and further training and by the implementation of a project-based approach to media education.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización mediática, educación, currículum, estrategias de enseñanza, formación de profesorado, participación ciudadana on-line. Media literacy, education, curriculum, teaching strategies, teachers' training, online civic engagement.



1. Introducción

La participación cívica y el gobierno electrónico a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Internet se han convertido en un tema de discusión en muchos sistemas educativos. Sus potencialidades y prácticas han sido estudiadas mundialmente (Davies & Pittard, 2009; Harasim, 1995; Korte & Hüsing, 2006; Paige, Hickok, & Patrick, 2004). En consonancia con las directrices internacionales (Banco Mundial, OCDE, ONU) recomendadas para la participación ciudadana en los servicios gubernamentales y en los procesos de toma de decisiones a través de las TIC, los gobiernos están extendiendo el número de acciones on-line. A su vez, esto aumenta la necesidad de los ciudadanos de usar internet para interaccionar con el gobierno, a través de portales, redes sociales y, en algunos países, para votar electrónicamente, estableciendo así una demanda de las competencias correspondientes. Mientras la participación on-line ha sido examinada como un elemento clave de una nueva involucración cívica emergente, se ha trabajado menos para medir o para sugerir medios de superación de los constreñimientos sociales y tecnológicos de la participación cívica on-line. Adicionalmente, pocos estudios han analizado la relación entre la actual implementación de estas iniciativas en las aulas y los mensajes expresados indirectamente como resultado de las concepciones personales de los docentes en las estrategias didácticas, que pueden ser descritas como «currículo oculto».

El número y la facilidad de utilización de las herramientas basadas en Internet ha aumentado y cada vez más los jóvenes usan sus teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles para lograr distintos objetivos de orientación social. Al mismo tiempo, los gobiernos siempre favorecieron las interacciones mediadas con los ciudadanos. Los decisores políticos en las actuales sociedades digitales se sirven de las herramientas mediáticas para alcanzar un mayor público, de una forma más efectiva. Sin embargo, los estudios sobre la participación cívica on-line muestran que los niveles de interés de los jóvenes son bajos (Albero, Olsson, Bastardas-Boada, & Miegel, 2009; Hasebrink, Livingstone, Haddon, & Ólafsson, 2009), a pesar del amplio uso personal de Internet y la continua ampliación del gobierno electrónico.

En Portugal, aunque se ha invertido en recursos humanos y financieros para implementar las TIC en las escuelas –hay una notable adquisición de ordenadores y formación del profesorado en educación digital y alfabetización mediática–, esos cambios produjeron un efecto limitado en el compromiso y participa-

ción cívica de los jóvenes. Analizar con más detalle las estrategias a nivel de escuela y de aula, tanto en la alfabetización mediática como en la educación para la ciudadanía, puede ofrecer conocimientos importantes sobre los factores que limitan la participación on-line de los jóvenes. En particular, los datos sobre las concepciones y experiencias en alfabetización mediática y ciudadana de los docentes permitirán conocer mejor el «currículo oculto» y sus efectos en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

1.1. La importancia de la participación cívica on-line de los jóvenes

Según Dahlgren (2000: 338), «para que las personas se vean como ciudadanos, y para que una cultura cívica florezca, son necesarios [...] la interdependencia mutua del conocimiento y competencias, la lealtad con los valores democráticos y procedimientos, así como las prácticas y tradiciones establecidas». Para que los jóvenes sean más activos cívicamente, deben ser incluidos en las toma de decisiones relacionadas con sus propios intereses. Esto servirá no solo para soportar el desarrollo de las aptitudes de debate, negociación y jerarquización (Lansdown, 2001; Sinclair, 2004) si no y aún más importante, para establecer e interiorizar su autopercepción como ciudadano. Por otro lado, se ha defendido que la comunidad civil puede beneficiarse de la participación de los jóvenes de diversas maneras: mejorar la prestación de servicios, a través de la consulta o participación directa cambiando los sistemas y servicios (Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; Sinclair, 2004); mejorar los procesos de toma de decisiones, en la medida en que la participación lleva a decisiones más precisas (Kirby & al., 2003); expandir la democracia, ya que la participación juvenil en su comunidad resulta fortalecida.

Creer en ambientes participativos ofrece a los jóvenes más oportunidades para asimilar los conceptos de democracia y ciudadanía, así como los procesos de enseñanza relacionados, y las experiencias positivas que pueden ser determinantes en la construcción de su entendimiento y percepción de la ciudadanía. La experiencia temprana de participación en los asuntos comunitarios puede conducir al aumento de las hipótesis de, en la edad adulta, involucrarse en las instituciones democráticas (Bragg, 2007; Head, 2011), reduciendo la diferencia entre el involucramiento democrático y cívico de los jóvenes y adultos. Siendo los jóvenes fuertes consumidores de los medios, que expresan sus preferencias e influyen a los demás (Sinclair, 2004), con frecuencia son consultados en la Red sobre productos y servicios. Se sugiere que esa consul-

ta para el crecimiento del mercado es la principal impulsora de la participación juvenil on-line en Europa (Barber, 2009; Kirby & al., 2003) y es la principal forma de participación disponible para ellos (Sinclair, 2004). Sin embargo, es una concepción reductora de su participación.

1.2. Explorar la alfabetización mediática en el compromiso cívico on-line de los jóvenes

La alfabetización mediática centrada en la práctica de la ciudadanía on-line puede ser decisiva para aumentar el nivel de participación cívica de los jóvenes on-line. En este contexto, potenciar las competencias de los jóvenes que les permitan asumir un papel activo y trabajar con textos multimodales y servicios mediáticos es un objetivo clave. Si decidimos ignorar los cambios en curso en los requisitos de la alfabetización estaremos marginalizando a los jóvenes en la «aldea global» (Castells, 2001) y fracasando a la hora de prepararlos para los mercados laborales (Reynolds & Carpenter, 2011).

Así, el papel de las escuelas y de los profesores es fundamental. Son necesarios esfuerzos sustanciales para habilitar a los ciudadanos con las competencias necesarias para tratar con las herramientas on-line. La alternativa es agravar las desigualdades digitales, reforzar la injusticia social y perpetuar la división entre los que pueden y los que no pueden participar e influenciar la agenda política.

El uso que hacemos de cualquiera tecnología y el entendimiento de su potencial es influenciado no solo por nuestro sentido individual de autonomía, sino también por el entorno cultural y social. La alfabetización no puede ser vista como un desarrollo puramente autónomo e individual, suficiente por sí sola para promover o para inspirar a los jóvenes a ser activos en sus comunidades (Street, 2003); de hecho, es intrínsecamente ideológica y disputada. En cambio, como Cope y Kalantzis (2000) y Buckingham (2003) han afirmado, es necesaria una perspectiva social, destacando el carácter variable y la forma de alfabetización en distintos contextos culturales.

Además de esas consideraciones sociales, la alfa-

betización mediática requiere competencias individuales. La Asociación Nacional para la Alfabetización Mediática (2007) define la alfabetización mediática como la capacidad para codificar, descodificar, analizar y producir mensajes mediáticos. En este contexto, Potter (2010) acentúa la necesidad de desarrollar un conjunto de competencias para tratar con los distintos mensajes y medios para que se considere alfabetizado.

Sin embargo, el hecho de que los jóvenes tengan desde muy temprano contacto e interacciones con los

Analizar con más detalle las estrategias a nivel de escuela y de aula, tanto en la alfabetización mediática como en la educación para la ciudadanía, puede ofrecer conocimientos importantes sobre los factores que limitan la participación on-line de los jóvenes. En particular, los datos sobre las concepciones y experiencias en alfabetización mediática y ciudadana de los docentes permitirán conocer mejor el «currículo oculto» y sus efectos en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

diversos medios no implica que la escuela deba descuidar el desarrollo de la alfabetización mediática.

Hay fuertes argumentos que defienden que los profesores deben enfatizar en el desarrollo de las habilidades críticas de los niños (Burn & Durran, 2007; Parry, Potter, & Bazalgette, 2011).

Por otra parte, enseñar y aprender a participar en la Red de forma cívica implica conocer que la tecnología está condicionada por factores sociales, pero también, a su vez, identificar cómo su funcionamiento condiciona nuestras relaciones sociales (Selwyn, 2010) e influencia la forma en la que nos comunicamos (Blau, 2004). Por consiguiente, la educación mediática debe desarrollar no solo el conocimiento técnico, sino también una actitud crítica de la tecnología, de sensibilización con los problemas de seguridad, privacidad y la huella digital, preparando a los jóvenes para interaccionar con las herramientas tecnológicas positivamente, en lugar de actuar como consumidores pasivos de los medios (Buckingham, 2003).

Además, es importante reconocer que cada perso-

na hace su propia apropiación de los dispositivos tecnológicos y que cada tecnología tiene distintas interpretaciones y usos de acuerdo con los diferentes grupos sociales (Bijker & Law, 1992; Pinch & Bijker, 1984). Los grupos sociales relevantes probablemente no serán los productores y diseñadores iniciales (Selwyn, 2012); cada grupo reconstruye la tecnología según sus objetivos y experiencias, elaborando diferentes procedimientos. Por esta razón, es necesario adaptar la actual relación de los jóvenes con las herramientas de Internet a los temas de participación ciudadana. Como sugirió Bennett (2008: 12), «Los jóvenes pueden aprender por sí mismos cómo usar las informaciones y competencias mediáticas de forma que los convierta en voces públicas más fuertes y efectivas». No obstante, Fedorov y Levitskaya (2015) mostraron que menos de 10% de los expertos encuestados acreditaban que los textos críticos mediáticos eran a menudo usados en la alfabetización mediática en su país.

1.3. Ciudadanía y alfabetización mediática en Portugal

La enseñanza democrática se introdujo en Portugal en 1986 a través de la Ley fundamental del sistema educativo, lo que refleja el contexto nacional de la época, inmerso en los ideales revolucionarios de 1974 contra la dictadura. Esta ley estableció un enfoque transversal que proporcionó a los alumnos una educación cívica y moral, promoviendo las contribuciones individuales a la sociedad.

Desde entonces, el currículo escolar portugués ha sufrido un gran número de cambios. En 2001, la educación cívica se integró en el currículo como una materia transversal, al mismo tiempo que como una asignatura específica (45 minutos a la semana), para los cursos 5º a 9º (10-14 años), y en 2010 se introdujo también en el curso 10º (15 años). En 2012 la educación cívica desapareció del currículo como asignatura específica y volvió a la condición de materia transversal.

En 2012, aparte del currículo nacional, la Región Autónoma de Azores desarrolló una asignatura integrada en el área de los estudios curriculares, llamada «Ciudadanía», que fue implementada entre los cursos 1º a 9º en las escuelas de Azores. Su objetivo es ayudar a formar a los alumnos como ciudadanos e individuos morales a través del conocimiento cultural, científico y tecnológico que va más allá de la realidad cotidiana; permitiéndoles buscar, seleccionar y organizar la información pertinente y promocionar un entendimiento de las cuestiones sanitarias y de salud (Dirección Regional de Educación y Formación, 2010).

Volviendo a la alfabetización mediática, el docu-

mento «Tendencias actuales y enfoques de la alfabetización mediática en Europa» (European Commission, 2007) resalta algunas medidas para los estudios mediáticos y las TIC en el currículo portugués, pero que estaban centradas en el desarrollo de las competencias para trabajar con las herramientas de Microsoft en los cursos 8º a 10º (13-15 años). Este enfoque en el desarrollo de las competencias para uso de las herramientas de Microsoft refleja el modo como el sistema educativo está inmerso por los intereses del sector privado (Selwyn, 2010). Sin embargo, con el Plan Tecnológico de 2005, el gobierno portugués ha invertido mucho en recursos humanos y financieros en infraestructuras tecnológicas en las escuelas. El objetivo del programa fue movilizar la «sociedad de la información y el conocimiento» y fomentar la participación democrática a través de las TIC (Ministerio de Ciencia y Tecnología y Enseñanza Superior, 2005). Bajo este programa, las escuelas beneficiaron del acceso a conexión de banda ancha a Internet, ordenadores y otros materiales digitales y formación del profesorado en las TIC, aparte de su especialización inicial.

Además, en 2011, el Ministerio de la Educación y de las Ciencias publicó recomendaciones para la alfabetización mediática (Recommendation of the National Education Council, nº 6/2011), reconociendo tratarse de un asunto de ciudadanía e inclusión, que es fundamental para evitar o disminuir el riesgo de exclusión social. No obstante, el mismo gobierno gradualmente retiró la enseñanza de las TIC del currículo nacional hasta 2012, en que el currículo escolar no incluyó ninguna asignatura de TIC en ningún curso. La opción de integrar o no la asignatura de TIC, en los cursos 7º y 8º es la responsabilidad y criterio de las escuelas.

El concepto de «nativos digitales» (Prensky, 2001), que considera que todos los jóvenes son usuarios naturalmente expertos y conocedores de los espacios y equipamientos digitales, tuvo una fuerte influencia en la decisión del gobierno para retirar las TIC como asignatura obligatoria del currículo. La convicción expresada por este concepto no ha permitido que algunos políticos entendieran que aunque muchos de los jóvenes estén familiarizados con las herramientas tecnológicas, Internet, ordenadores y videojuegos, ellos siguen necesitando el soporte para profundizar en el desarrollo de competencias críticas que les permitan ser productores en lugar de consumidores pasivos de los servicios y los medios on-line.

2. Material y métodos

En este artículo se presenta un estudio que ha intentado una exploración detallada de las cuestiones

mencionadas anteriormente. Forma parte de un estudio, concluido en 2015, que consiste en el estudio de 12 casos tomados en escuelas públicas portuguesas (continente y Azores) y en los municipios usando un enfoque de un método mixto¹.

El uso del estudio de caso fue propuesto por dos razones: a) desarrollar un entendimiento más concreto y profundo de la interpretación que los profesores hacen del currículo oculto o real; b) recoger un conjunto significativo y detallado de datos sobre varias cuestiones relacionadas con la educación para la alfabetización mediática y ciudadanía: en las acciones cívicas de los profesores y alumnos on-line.

Los datos se analizaron de acuerdo con estas tres dimensiones: a) las políticas de las escuelas en relación a la educación mediática, b) las estrategias de alfabetización mediática y ciudadanía implementadas (en la escuela y en clase), y c) la participación cívica on-line de los alumnos y profesores.

2.1. Selección de la muestra

Se usó un procedimiento de muestreo por conglomerados (un análisis de clases latente, usando el programa software Latent Gold 4.5) en los municipios, recogiendo un conjunto de indicadores sobre TIC y educación, con un enfoque centrado en la exploración de las relaciones entre participación cívica on-line y estrategias de gobierno electrónico. Los indicadores municipales se agruparon según tres dimensiones: a) posibilidades de las TIC, b) servicios y actividades desarrolladas on-line; c) educación.

En la dimensión de la educación se incluyeron el número de alumnos de 10º a 12º curso, que corresponden a la transición/conclusión de la Enseñanza Secundaria, y el número de ordenadores por estudiante en las escuelas municipales donde se imparten esos cursos. Fueron

escogidos por reflejar el nivel de necesidad de servicios y actividades destinados a los jóvenes así como el acceso a los ordenadores y el desarrollo de las competencias mediáticas en las escuelas (Burn & Durran, 2007; Hobbs, 2011; Jenkins, 2006).

Después de este procedimiento, doce escuelas de cada municipio fueron seleccionadas aleatoriamente para integrar el caso de estudio, con excepción para una sustitución (para una escuela que se retiró) y otra que se eligió por conveniencia (es la escuela de uno de los autores).

2.2. Población de estudio

La población de estudio comprende 12 directores de escuelas secundarias públicas, 131 profesores y 1.392 alumnos de los 11º y 12º curso. La selección de los alumnos de estos cursos está relacionada con la edad de voto en Portugal (18 años) y el rango de edad de los estudiantes (15-21 años).

2.3. Procedimientos y análisis de los datos

Los cuestionarios se aplicaron directamente en cada escuela por el primer autor. Las preguntas se agruparon en las siguientes categorías: objetivos políticos de la educación mediática de la escuela (directores de escuela); estrategias de alfabetización mediática en clase (directores de escuela y profesores), alfabetización mediática y

Tabla 1. Puntuación compuesta de los profesores, su contenido y algunos ítems de los cuestionarios de los profesores

Nombre de la puntuación compuesta	Contenido de la puntuación compuesta	Ejemplos de los ítems de los cuestionarios	Puntuación
Estrategias de alfabetización mediática	Estrategias de alfabetización mediática y digital de los profesores en clase	Videos on-line para ilustrar conceptos relacionados con ciudadanía; discusiones cívicas on-line; consulta activa y pensamiento crítico sobre los mensajes transmitidos en los medios (tradicionales e Internet); desarrollo de aptitudes con apps	Nunca – 0 pts. Casi nunca – 1 pt. A menudo – 2 pts. Casi siempre – 4 pts. Máx. = 60 puntos
Formación ⁴	Formación de los profesores en las TIC	Recursos Educativos Digitales, TIC y Educación, Media y Multimedia, Lenguajes de Programación, Educación Cívica	Sí: 1 pt. No: 0 pts. Máx. = 15 puntos
Participación cívica formal on-line de los alumnos desde la perspectiva del profesor ²	Percepciones de los profesores sobre la participación cívica formal de sus alumnos	Los alumnos: ¿empiezan una protesta o campaña por una causa?, ¿firman una petición?, ¿participan activamente en los procesos de toma de decisiones?, ¿votan en alguno de los movimientos del portal portugués «Mi Gobierno»?	Consultar: 1 pt. Iniciar/Participar: 2 pts. Votar: 2 pts. Máx. = 7 puntos
Alfabetización mediática de los alumnos desde la perspectiva del profesor ²	Percepciones de los profesores sobre las acciones de alfabetización mediática on-line de sus alumnos	Descargar videos, imágenes y textos; cargar videos, imágenes y textos; leer los términos y condiciones de servicios virtuales; configurar la privacidad de cuentas on-line	Descargar: 1 pt. Cargar: 2 pts. Leer los TyC: 3 pts. Configurar la privacidad: 3 pts. Evaluación crítica: 3 pts. Máx.=12 puntos

participación cívica on-line (todos los grupos) y oportunidades de participación.

2.3.1. Puntuación compuesta

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios se utilizaron para producir nuevas puntuaciones compuestas reflejando la participación de las escuelas y las estrategias de alfabetización mediática on-line, así como la alfabetización mediática y participación cívica on-line de los actores escolares. Los resultados de las puntuaciones compuestas se produjeron sumando los ítems presentes en los cuestionarios y mostrados en las tablas 1-3 (página anterior, actual y siguiente). Además, en las categorías Descargar y Cargar, se consideró un punto cuando se verificó al menos uno de los ítems de esas categorías una vez que no se esperaba que se verificasen todos los ítems.

2.3.2. Análisis estadístico

El análisis estadístico de inferencia se realizó para comparar pares de grupos independientes a través de la prueba U de Mann-Whitney por edad de voto (A: <18 años; B: >18 años), por curso (A: 11º curso; B: 12º curso), por género (A: femenino; B: masculino) y por población municipal (A: mediana/ciudad; B: pequeña/ pueblo)³. Las pruebas U de Mann-Whitney fueran también usadas para la comparación de los datos de los profesores por género (A: femenino; B: masculino) y edad (A: [18; 43], B: [44; 69]) en los resultados de las estrategias de alfabetización mediática y ciudadanía en clase.

Los coeficientes de correlación de Pearson (r) se calcularon para investigar la fuerza y direcciones de las relaciones entre variables (puntuación compuesta, frecuencia de acceso a Internet móvil, edad y municipalidad) en los datos de profesores y alumnos. Se aplicaron los análisis preliminares para garantizar que los supuestos de normalidad, linealidad y homocedasticidad serían cumplidos. Se usó un nivel de confianza de $\alpha=0.05$.

Por último, el análisis de regresión múltiple permitió identificar los posibles efectos predictivos de un conjunto de factores: la puntuación obtenida por los alumnos, edad, curso escolar, oferta de formación en alfabetización mediática de la escuela, proyectos mediáticos de la escuela, la regularidad de los contactos con los jóvenes, y los proyectos de asociación escuela-municipio. Un análisis preliminar garantizó que los supuestos de normalidad, linealidad, multicolinealidad y homocedasticidad serían cumplidos.

Nombre de la puntuación compuesta	Contenido de la puntuación compuesta	Ejemplos de los ítems del cuestionario	Puntuación
Entendimiento de las oportunidades de participación	Percepción de los alumnos de lo que pueden participar on-line	Asociación de estudiantes; vida estudiantil; contribución para el sitio web de la escuela; temas sociales nacionales; temas políticos nacionales/europeos	Sí, puedo: 1 pt. Sí, pero no estoy interesado: 1 pt. No, no puedo: 0 pts. Máx.= 11 puntos

3. Resultados

3.1. Estrategias de alfabetización mediática: directores de escuela y profesores

Los datos escolares que reflejan el currículo oculto y real se dividieron en dos subsecciones: los datos de los directores de escuela, que expresan la filosofía, objetivos políticos y decisiones relacionadas con la alfabetización mediática y ciudadanía; los datos de los profesores, centrados en la formación y las estrategias didácticas.

3.1.1. Directores de escuela

En ninguna de las escuelas se consideró prioritaria la contribución de los alumnos en su página web, y la mayoría consideró que la participación de los alumnos en las actividades escolares y el acceso a la información a un público diversificado son las prioridades en la configuración de su web (60%) y los perfiles en las redes sociales (80%). Por lo que respecta a la formación en alfabetización mediática, todas las escuelas ofrecen TIC como asignatura. En lo que concierne a proyectos de alfabetización mediática ninguna de las escuelas participan en el «Webin@rsDGE» (seminarios web desarrollados por el Ministerio Portugués de la Educación y Ciencia), «Diploma de Seguridad Digital Escolar» y «GeoRed» (proyecto de Geografía que usa sistemas de información geográfica on-line). Los proyectos más frecuentes son «Seguranet» (Programa portugués para el aprendizaje de la seguridad en Internet: 45,5% de las escuelas) y los periódicos escolares offline (54,5%).

3.1.2. Profesores

En cuanto a la formación del profesorado, el 80% obtuvo formación en recursos digitales o uso de las TIC en las aulas, el 50% en educación mediática o multimedia, el 60% en uso de Internet para objetivos educativos y el 30% en lenguajes de programación. La puntuación obtenida por los profesores en las estrategias de alfabetización mediática fue baja ($M=16,8$; $SD=9,3$): solo 13 profesores obtuvieron 30 de un máximo de 60 puntos. La estrategia más frecuentemente utilizada en el aula es el pensamiento crítico sobre los mensajes expresados en los medios, tradicionales e

Internet (10 escuelas), seguidos por la promoción del uso del portal o página web de la escuela por los alumnos (6 escuelas). Los debates on-line sobre temas de ciudadanía es la estrategia menos implementada (6 escuelas), seguida por la enseñanza de competencias para desarrollar aplicaciones que sean alternativas a las disponibles en Internet (5 escuelas).

Centrándonos en la alfabetización mediática para la ciudadanía, la mayoría de los profesores presentó el uso de Facebook, de los blogs individuales y del motor de búsqueda Google como los recursos más frecuentes en clase, y menos de 10% presentó páginas web escolares, como astropt.org; cienciahoje.pt, o stra.mit.edu/genetics; y otras páginas institucionales. Estas elecciones se justifican por la diversidad de contenido de los sitios web (11,3%) y el contenido del currículo (16,2%), aunque solo el 4,9% tiene por objetivo desarrollar las competencias de alfabetización mediática y el 2,1% confía en la fiabilidad y veracidad de las páginas web.

3.1.3. Efectos de las estrategias de alfabetización mediática y ciudadanía

Las pruebas U de Mann-Whitney demostraron no existir diferencia significativa entre la edad ([18; 43] y [44; 69]) o el género del grupo en las estrategias de alfabetización mediática y ciudadanía. Las estrategias de alfabetización mediática en el aula mostraron una correlación positiva fuerte con las estrategias de ciudadanía en el aula [$r(109) = .564$, $p < .001$], y una correlación positiva mediana con los resultados de la alfabetización mediática de los profesores [$r(109) = .288$, $p = .02$] y la participación cívica formal on-line [$r(109) = .333$, $p < .001$]. Otro resultado interesante fue la correlación positiva entre la percepción de los profesores de la participación cívica on-line de los alumnos [$r(112) = .317$, $p = .001$] y su propia participación cívica formal on-line.

Los resultados

de la alfabetización mediática de los profesores fueron bajos ($M = 7.9$; $SD = 3.5$) y demostraron una correlación positiva mediana entre su percepción de los niveles de alfabetización mediática de los alumnos [$r(114) = .336$, $p < .001$], y su participación cívica formal on-line [$r(112) = .362$, $p < .001$]. La formación de los profesores en TIC no mostraron una correlación estadísticamente significativa, excepto una correlación positiva menor con los resultados de la alfabetización mediática de los profesores [$r(114) = .207$, $p = .026$].

3.2. Alfabetización mediática y participación cívica on-line de los alumnos

3.2.1. Efectos en la alfabetización mediática de los alumnos

Los resultados de la alfabetización mediática de los alumnos fueron bajos ($M = 8.5$; $SD = 3.5$). No se encontraron efectos significativos en el género, edad de voto o curso escolar. Los resultados de la alfabetización mediática están positivamente correlacionados con su participación cívica formal on-line [$r(1134) = .178$, $p < .001$] y con su participación cívica informal on-line [$r(1182) = .169$, $p < .001$].

El análisis de regresión múltiple en la alfabetización mediática de los alumnos mostró que su participación cívica formal on-line ($\beta = .139$, $p < .001$), su participación cívica informal on-line ($\beta = .134$, $p < .001$), la implantación de proyectos de escuela como SeguraNet ($\beta = -.246$, $p < .001$), televisión y radio en Inter-

Tabla 3. Puntuaciones compuestas comunes a profesores y alumnos, su contenido, algunos ítems de todos los cuestionarios de profesores, directores de escuelas y alumnos

Nombre de la puntuación compuesta	Contenido de la puntuación compuesta	Ejemplos de los ítems de los cuestionarios	Puntuación
Alfabetización mediática de los profesores ² Alfabetización mediática de los alumnos	Competencias, aptitudes y predisposición hacia los servicios on-line	¿Ya ha descargado videos, imágenes y textos?; ¿cargado videos, imágenes y textos?; ¿leído los términos y condiciones de servicios virtuales?; ¿configurado la privacidad de cuentas on-line?	Descargar: 1 pt. Cargar: 2 pts. Leer los TyC: 3 pts. Configurar la privacidad: 3 pts. Evaluación crítica: 3 pts. Máx.=12 puntos
Participación cívica formal on-line de los profesores ² Participación cívica formal on-line de los alumnos	Participación cívica on-line usando los canales formales	¿Ya ha empezado una protesta o campaña por una causa?; ¿firmado una petición?; ¿participado activamente en los procesos de toma de decisiones?; ¿votado en alguno de los movimientos del portal portugués «Mi Gobierno»?	Consultar: 1 pt. Iniciar/Participar: 2 pts. Votar: 2 pts. Máx.= 7 puntos
Participación cívica informal on-line de los profesores ² Participación cívica informal on-line de los alumnos	Acciones cívicas informales en redes sociales o periódicos on-line	¿Ya ha compartido videos o imágenes relacionadas con el medio ambiente?; ¿le han gustado imágenes, videos o comentarios sobre temas políticos, sociales o económicos?; ¿ha comentado fotografías, videos, etc. sobre discriminación étnica?	Consultar: 1 pt. Me gusta: 1 pt. Compartir: 2 pts. Comentar: 2 pts. Votar: 2 pts. Máx.= 8 puntos.

net ($\beta = -.082$, $p = .012$) y los periódicos escolares ($\beta = -.215$, $p < .001$), previeron la alfabetización mediática de los alumnos, explicando la variación del 10,4% ($R^2 = .104$, $F(5) = 23.69$, $p < .001$).

3.2.2. Efectos de la participación cívica on-line de los alumnos

Los resultados de la participación cívica en línea de los alumnos fueron bajos ($M = 1,5$; $SD = 1,8$) y demostraron efectos estadísticos significativos en el curso escolar para la participación cívica formal on-line de los alumnos ($U = 144197$, $Z = -3.33$, $p = .001$, $r = -.003$), con el rango promedio para los 11º y 12º cursos de 540,2 y 601,4, respectivamente.

Se verificó también una diferencia significativa entre los grupos con edad de voto (< 18 años, > 18 años) en la participación cívica informal on-line ($U = 75763$, $Z = -3.23$, $p = .025$, $r = -.002$). El rango promedio de los grupos no votantes y votantes fue de 560,3 y 617,1, respectivamente. Además, la participación formal on-line de los alumnos está positivamente correlacionada con sus resultados de la alfabetización mediática ($\beta = .139$, $p < .001$), su participación cívica informal on-line [$r(1135) = .343$, $p < .001$], su entendimiento de las oportunidades de participación [$r(1136) = .114$, $p < .001$], su acceso móvil a Internet [$r(912) = .073$, $p = .028$], y la edad [$r(1135) = .089$, $p = .003$].

Los resultados del análisis de regresión múltiple mostraron que la alfabetización mediática de los alumnos, ($\beta = .123$, $p < .001$), su participación cívica informal on-line ($\beta = .320$, $p < .001$), la comprensión de las oportunidades de participación de los alumnos ($\beta = .110$, $p < .001$), y contactos regulares de los alcaldes con jóvenes ($\beta = -.070$, $p = .035$), prevén la participación formal on-line de los alumnos. Todos estos factores explican la variación del 14,5% en los resultados ($R^2 = .145$, $F(4) = 38.22$, $p < .0010$).

4. Discusión y conclusión

Los resultados de los datos de la participación cívica on-line de los alumnos sugieren que ellos entienden la participación cívica como una responsabilidad adulta, y por tanto acreditan que es necesario obtener la edad legal de voto para participar. El bajo nivel de comprensión de oportunidades de participación, sugiere que los alumnos de estas edades pueden pensar que se convertirán en ciudadanos más tarde, en lugar de ser ya jóvenes ciudadanos. Además, las diferencias en los resultados relativos al curso escolar indican que los alumnos de 12º curso son los que más participan on-line. Sin embargo, no es posible verificarlo con exactitud puesto que los cuestionarios no preguntaban

directamente si los alumnos habían tenido ciudadanía como asignatura (algunos probablemente sí). Por último, la correlación entre el acceso móvil a Internet y la participación cívica formal on-line de los alumnos confirma las afirmaciones de autores como Hobbs (2011) y Jenkins (2006) que sugieren que cuanto más amplio es el acceso a los dispositivos móviles para Internet, más significativas serán las interacciones on-line y la potenciación de los medios de comunicación.

La no-correlación entre alfabetización mediática y cursos escolares observados reflejan el fracaso del currículo portugués en la educación formal para la alfabetización mediática, en lo cual el desarrollo de las competencias de alfabetización mediática de los alumnos es mínimo (European Commission, 2007). Es también consistente con el creciente énfasis entre los jóvenes de su papel en cuanto consumidores (Barber, 2009; Kirby & al., 2003).

Los resultados confirman, para futuras investigaciones, nuestras concepciones sobre los profesores y sus experiencias en ciudadanía y alfabetización mediática, como eje clave para la enseñanza y el desarrollo del alumnado. Esto incluye notablemente las correlaciones positivas entre las estrategias de alfabetización mediática de los profesores y su participación cívica formal on-line, y entre su percepción de la participación cívica formal de sus alumnos y su propia participación cívica formal on-line. La importancia del «currículo oculto» es también sugerida por las correlaciones positivas de los resultados de la alfabetización mediática de los profesores y sus percepciones de los niveles de alfabetización mediática de los alumnos y su propia participación cívica formal on-line. Esta influencia es parcialmente explicada por el «efecto Pigmalión (Rosenthal)» (Rosenthal & Jacobson, 1968), según el cual las acciones de los docentes en clase están condicionadas por sus expectativas con relación a los conocimientos y aptitudes de los alumnos.

En cuanto a los resultados de los docentes, mostraron un alto porcentaje en su formación en educación digital o educación mediática; también mostraron que los resultados de las estrategias para la alfabetización mediática, que permiten desarrollar competencias a los alumnos para tratar con cualquier tipo de mensaje, en cualquier medio (Potter, 2010), son bajos. Los docentes también revelaron resultados bajos en relación a las estrategias para la alfabetización mediática, en el uso de la pedagogía para desarrollar la capacidad transversal de sintetizar, analizar y producir mensajes mediáticos, confirmando los resultados de Fedorov y Levitskaya (2015) en el uso de los textos críticos de los media en el aula. No se halló una correlación entre la

formación en TIC, alfabetización mediática y educación para la ciudadanía, por un lado, y las estrategias de enseñanza, por el otro, que sugiera que la existencia de un modelo de formación para docentes pueda originar una simple transmisión de conocimientos, en lugar de promocionar un desarrollo efectivo y completo de las competencias mediáticas y de participación.

Las escuelas tampoco presentan planos claros para el uso de las tecnologías y sus potencialidades para fomentar el compromiso cívico de los jóvenes. Ninguna de las escuelas promocionó las contribuciones de los alumnos en la página web de la escuela, en cambio, se concentraron en el uso de la página y redes sociales on-line para motivar a los alumnos a participar en las actividades de la escuela y acceder a la información. Sin embargo, la implementación de proyectos de alfabetización mediática, tales como «SeguraNet», radio y televisión on-line, periódicos escolares, determinaron los resultados más altos de la alfabetización mediática de los alumnos. Estos representan aparentemente las formas más efectivas de desarrollar las competencias de alfabetización mediática, permitiendo a los alumnos interaccionar significativamente con los objetos mediáticos. Además, las relaciones significativas entre la alfabetización mediática de los alumnos y su participación cívica formal o informal sugieren que el compromiso cívico on-line y la alfabetización mediática son interdependientes y se refuerzan recíprocamente.

Las investigaciones futuras en este área deben incluir las variables sociodemográficas, asignaturas escolares, contenido de la formación y experiencia docente para entender las opciones educativas de los profesores y sus decisiones en cuanto a la alfabetización mediática y educación para la ciudadanía.

Notas

¹ El estudio presentado en este artículo es «e-Literacy, schools and municipalities towards a common goal: e-citizenship» (Dias-Fonseca, 2015).

² Los directores de escuelas fueron tratados como profesores en este análisis. Pertenecen a la clase docente elegida en elecciones trienales.

³ Las categorías de la población municipal usadas: pequeña (menos o igual a 20.000 habitantes); mediana (entre 20.001 y 100.000 habitantes); grande (más que 100.000 habitantes).

Referencias

- Albero, M., Olsson, T., Bastardas-Boada, A., & Miegel, F. (2009). *D16 Report: A Qualitative Analysis of European Web-based Civic Participation among Young People*. London: Institute of Education, University of London.
- Barber, T. (2009). Participation, Citizenship, and Well-being Engaging with Young People, Making a Difference. *Young*, 17(1), 25-40. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/110330880801700103>
- Bennett, W. (2008). Changing Citizenship in the Digital Age. In W.L. Bennett (Ed.), *Civic Life On-line: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (pp. 1-24). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bijker, W., & Law, J. (1992). *Shaping Technology/building Society: Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge MA: MIT Press.
- Blau, A. (2004). *Deep Focus: A Report on the Future of Independent Media*. San Francisco: National Alliance for Media Arts and Culture.
- Bragg, S. (2007). *Consulting Young People: A Review of the Literature*. (<https://goo.gl/ytrR8x>) (2016-06-01).
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.
- Burn, A., & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Designs for Social Futures. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Dahlgren, P. (2000). The Internet and the Democratization of Civic Culture. *Political Communication*, 17(4), 335-340.
- Davies, S., & Pittard, V. (2009). *Harnessing Technology Review 2009. The Role of Technology in Education and Skills*. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA).
- Dias-Fonseca, T. (2015). *e-Literacy, Schools and Municipalities towards a Common Goal: e-Citizenship*. PhD, Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Aveiro Lisbon. (<http://hdl.handle.net/10451/19925>) (2016-06-01).
- Direcção Regional da Educação e Formação. (2010). *Referencial Área de Formação Pessoal e Social, Área Curricular não Disciplinar de Cidadania*. Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação e Formação.
- European Commission. (2007). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. Brussels: European Commission.
- Fedorov, A., & Levitskaya, A. (2015). The Framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The Opinion of International Experts. *Media Education Research Journal, Comunicar*, 45. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- Harasim, L.M. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning On-line*. Cambridge MA: MIT Press.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2009). *Comparing Children's On-line Opportunities and Risks across Europe: Cross-national Comparisons for EU Kids On-line*. (<http://goo.gl/lkbDvw>) (2016-06-01).
- Head, B. (2011). Why not Ask Them? Mapping and Promoting youth Participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541-547. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.015>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. California: Corwin.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a Culture of Participation Involving Children and Young People in Policy, Service Planning, Delivery and Evaluation*. London: Department for Education and Skills.
- Korte, W.B., & Hüsing, T. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. (<http://goo.gl/LkIVES>) (2016-06-01).
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making*. Florence, Italy: Innocenti Research Centre.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior (2005). *Plano Tecnológico. Uma estratégia de Crescimento com Base no*

- Conhecimento, Tecnologia e Inovação. Lisboa: MCTES.
- National Association for Media Literacy Education. (2007). *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*. (<http://goo.gl/aH49Ba>) (2016-06-01).
- Paige, R., Hickok, E., & Patrick, S. (2004). *Toward a New Golden Age in American Education: How the Internet, the Law, and Today's Students are Revolutionizing Expectations*. Washington DC: US Department of Education, Office of Educational Technology. (<http://goo.gl/xAqwc1>) (2016-06-01).
- Parry, R., Potter, J., & Bazalgette, C. (2011). Creative, Cultural and Critical: Media Literacy Theory in the Primary Classroom. *7th Global Conference, Creative Engagements: Thinking with Children*. Oxford, United Kingdom.
- Pinch, T., & Bijker, W. (1984). The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology might Benefit Each Other. *Social Studies of Science*, 14(3), 399-441. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/030631284014003004>
- Potter, W.J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reynolds, R., & Caperton, I.H. (2011). Contrasts in Student Engagement, Meaning-making, Dislikes, and Challenges in a Discovery-based Program of Game Design Learning. *Educational Technology Research and Development*, 59(2), 267-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-011-9191-8>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Selwyn, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*. London: Routledge.
- Selwyn, N. (2012). Making Sense of Young People, Education and Digital Technology: The Role of Sociological Theory. *Oxford Review of Education*, 38(1), 81-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/030549%C2%AD85.2011.577949>
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-118. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/chi.817>
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. (<http://goo.gl/t28kc2>) (2016-06-01).



Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EEUU

Media Pedagogy in German and U.S. Teacher Education

 Jennifer Tiede es Asistente de Investigación en la Universidad Julius-Maximilians en Würzburg (Alemania) (jennifer.tiede@uni-wuerzburg.de) (<http://orcid.org/0000-0002-3001-5137>)

 Dr. Silke Grafe es Profesora a Tiempo Completo en la Universidad Julius-Maximilians en Würzburg (Alemania) (silke.grafe@uni-wuerzburg.de) (<http://orcid.org/0000-0003-3970-0859>)

RESUMEN

Varios estudios de investigación y de práctica llegan a la conclusión de que la pedagogía de los medios debe integrarse en la formación de profesores para que estos futuros docentes puedan utilizar los medios de comunicación en sus clases con eficacia y éxito. Sin embargo, estos resultados no se reflejan en los programas universitarios vigentes, de manera que en algunas instituciones los profesores en formación pueden llegar al término de sus estudios sin haber abordado cuestiones de educación en medios. Para comprender, evaluar y más adelante mejorar la situación actual de la formación del profesorado en el ámbito de la pedagogía de los medios se necesitan extensas investigaciones. Teniendo en cuenta esta situación, el siguiente artículo presenta un resumen del «statu quo» de las competencias en pedagogía de los medios de los futuros profesores, centrándose en los ejemplos de Alemania y EEUU. Para crear una base presentamos diferentes modelos de competencias pedagógicas mediáticas de ambos países e intentaremos responder a la pregunta de si estas competencias son promovidas por los programas de formación del profesorado. Después, se describirán el método y resultados seleccionados de un estudio que midió las competencias en pedagogía de los medios de estudiantes de ambos países, estudio basado en un modelo generalizador de competencias pedagógicas mediáticas que conectan la investigación alemana e internacional en este campo. La perspectiva internacional comparada ayuda a extender perspectivas y comprender diferencias y similitudes. Los datos de este estudio sirven para identificar diferentes formas de integrar la pedagogía de los medios de comunicación en la formación del profesorado. Además, se pueden sacar conclusiones sobre las consecuencias que implican estos procesos para profesores en formación y sus competencias mediáticas.

ABSTRACT

Various research works and practitioners conclude that media pedagogy should be integrated in teacher education in order to enable future teachers to use media for their lessons effectively and successfully. However, this realization is not necessarily reflected in actual university curricula, as preservice teachers at some places can still finish their studies without ever dealing with media pedagogical issues. To understand, assess and eventually improve the status of media pedagogical teacher education, comprehensive research is required. Against this background, the following article seeks to present a theory-based and empirical overview of the status quo of preservice teachers' pedagogical media competencies focusing Germany and the USA exemplarily. To form a basis, different models of pedagogical media competencies from both countries will be introduced and the extent to which these competencies have become part of teacher education programs and related studies will be summarised. Afterwards, method and selected results of a study will be described where the skills in question were measured with students from both countries, based on a comprehensive model of pedagogical media competencies that connects German and international research in this field. The international comparative perspective will help broaden the viewpoint and understand differences, but also similarities. These data serve to identify different ways of integrating media pedagogy into teacher training and draw conclusions on the consequences these processes entail for preservice teachers and their pedagogical media competencies.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización mediática, educación en medios, pedagogía, formación de profesorado, enseñanza por competencias, currículum, investigación, análisis transnacional.

Media literacy, media education, pedagogy, preservice teacher education, competency based teaching, curricula, research, cross-national analysis.



1. Introducción

1.1. Relevancia de la competencia pedagógica de los medios en la formación de profesores

Dada la omnipresencia de medios como la televisión, Internet y los teléfonos móviles y su influencia en la vida diaria de los jóvenes (MPFS, 2014; Lenhart, 2015; EU Kids Online, 2014), la relevancia de los llamados «nuevos medios» para la escuela y la enseñanza también se ha desarrollado y ha aumentado. Por un lado, pueden ser utilizados como vía de apoyo para un proceso de aprendizaje exitoso y para facilitar una enseñanza efectiva; por otro lado, pueden llegar a ser una asignatura en sí mismos, ya que los estudiantes necesitan aprender sobre temas relacionados con la educación en los medios, como comportamiento responsable en entornos online o los aspectos éticos del uso de Internet en la escuela (KMK, 2012; ISTE, 2008). Es por eso que expertos y profesionales de todo el mundo están de acuerdo en que los profesores necesitan conocimientos y habilidades específicas para integrar exitosamente los nuevos medios en sus clases. Si bien la mayoría de trabajos de investigación han puesto el foco en las habilidades de alfabetización mediática o conocimientos tecnológicos de los profesores (Fry & Seely, 2011; Oh & French, 2004), se requieren otras competencias para lograr una inclusión profesional de los medios en la escuela. Enseñar con y sobre los medios de comunicación y la educación mediática suelen considerarse las dos áreas centrales en este contexto. Sin embargo, hay diversas concepciones de las competencias y habilidades específicas, que aquí serán englobadas en el término «competencias pedagógicas mediáticas».

Un marco conocido y establecido para definir estas competencias en cuestión fue desarrollado en los EEUU por Mishra y Koehler (2006) como TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge, es decir, Conocimiento de Contenidos Tecnológicos Pedagógicos), basándose en el trabajo de Shulman (1986). Shulman definió el conocimiento de contenidos pedagógicos y el conocimiento pedagógico como las áreas centrales de competencias que debían adquirir los profesores. Mishra Koehler (2006) añadieron los aspectos de conocimiento tecnológico, conocimiento de contenidos tecnológicos, conocimiento tecnológico pedagógico y conocimiento de contenidos tecnológicos pedagógicos, y de este modo desarrollaron un modelo integral de las habilidades necesarias para enseñar exitosamente con medios de comunicación.

A pesar de la existencia de marcos como el TPACK, no hay un consenso sobre la forma precisa de las competencias pedagógicas mediáticas, ni a nivel

mundial ni tampoco a nivel nacional. Asimismo, su integración en la educación de profesores universitarios también está sujeta a discusión y no ha sido realizada de forma consistente, a pesar de que la formación de profesores ya ha sido reconocida como el lugar adecuado para la adquisición de habilidades mediáticas pedagógicas (Blömeke, 2003). Por lo tanto, aún no hay un currículo vinculante que pueda garantizar una educación mediática pedagógica básica para todos los profesores en formación, aunque sí hay estándares y directrices no vinculantes que hacen sugerencias para esos procesos, como por ejemplo el Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional para Profesores de la UNESCO (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011).

Esta situación heterogénea, en la que los esfuerzos y las formas de integrar la pedagogía mediática en la educación de profesores pueden variar entre países e instituciones, constituye el trasfondo de este trabajo. Este estudio exploratorio investiga las competencias pedagógicas mediáticas de los profesores en formación en Alemania y los EEUU. Comparar dos países sirve para superar barreras culturales, para contrarrestar el peligro de una perspectiva estrecha y para beneficiarse del trasfondo, investigaciones y conocimientos desde puntos de vista diferentes. Ambos países comparten una cultura rica del discurso pedagógico y de investigación en la educación de los profesores, lo que da un marco común sobre el que construir (Grafe, 2011). Ambos países comparten enfoques similares sobre las políticas y estructuras educativas, así como un fuerte control estatal y local de la educación, acompañado de altos niveles de influencia federal sobre temas educativos (Blömeke & Paine, 2008; Tiede, Grafe & Hobbs, 2015). A continuación se presentarán distintos modelos de competencias pedagógicas mediáticas de ambos países y se verá en qué medida estas competencias son parte de los programas de formación de profesores y estudios relacionados. Luego se describirán métodos y resultados seleccionados de un estudio en que las habilidades en cuestión fueron medidas con estudiantes de ambos países, en base a un modelo integral de competencias pedagógicas mediáticas que conecta las investigaciones alemanas e internacionales en este campo. La perspectiva comparativa internacional ayudará a ampliar el punto de vista y a comprender parecidos y diferencias. Estos datos sirven para identificar distintas formas de integrar la pedagogía mediática en la formación de profesores y sacar conclusiones sobre las consecuencias que tienen estos procesos para los profesores en formación y sus competencias pedagógicas mediáticas.

1.2. Competencias pedagógicas mediáticas en la educación de profesores alemanes y norteamericanos

El tema de las competencias docentes es un factor clave a la hora de anticipar el futuro de la educación tanto en los Estados Unidos como en Alemania (para conocer un resumen detallado del desarrollo y estado actual de la educación mediática en ambos países, ver por ejemplo Tulodziecki & Grafe, 2012; Hobbs, 2010; Tiede & al., 2015).

La Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los Länder en la República Federal Alemana ha visto la necesidad de incluir competencias pedagógicas mediáticas en la formación de profesores, como revela su declaración sobre educación mediática en la escuela (KMK, 2012). En consecuencia, existen varios intentos de lograr esa integración en las últimas décadas (Bentlage & Hamm, 2001; Imort & Niesyto, 2014). No obstante, no hay obligaciones nacionales vinculantes para las instituciones de formación de profesores de acuerdo con el sistema federal de Alemania. La responsabilidad por las instituciones de educación superior es de cada estado federal individual. Podemos reconocer que recientemente en diferentes

estados federales se han publicado nuevas directrices y recomendaciones de políticas educativas de alfabetización mediática (por ejemplo en Bavaria: Stmbw, 2016). Como resultado de estos esfuerzos, casi todos los profesores en formación de Alemania pueden, aunque no están obligados, tener contacto con la pedagogía mediática en el transcurso de su educación. En torno al 17% de todas las instituciones alemanas cualificadas de formación de profesores ofrecen estudios de máster (M.A.) con un foco específico en la pedagogía mediática. Los profesores en formación de estas instituciones pueden realizar estos estudios además de sus estudios de Máster en Educación (M. Ed. Degree). En cuanto a los contenidos, el foco de estos estudios de pedagogía mediática varía. El campo de la enseñanza con medios es tratado en forma explícita por casi todos los programas de estudios (92%), seguidos por la reforma escolar relacionada con los medios

(33%) y la educación mediática (25%) (Tiede & al., 2015).

En los EEUU, el nuevo Plan Nacional de Educación Tecnológica 2016 emitido por el Departamento de Educación reforzó la petición de una educación mediática pedagógica de todos los profesores en formación, lo que aún no es obligatorio, y enfatizó la responsabilidad de las instituciones involucradas. Este plan también hace referencia a los estándares ISTE para profesores emitidos por la Sociedad Internacional

Expertos y profesionales de todo el mundo están de acuerdo en que los profesores necesitan conocimientos y habilidades específicas para integrar exitosamente los nuevos medios en sus clases. Si bien la mayoría de trabajos de investigación han puesto el foco en las habilidades de alfabetización mediática o conocimientos tecnológicos de los profesores (Fry & Seely, 2011; Oh & French, 2004), se requieren otras competencias para lograr una inclusión profesional de los medios en la escuela. Enseñar con y sobre los medios de comunicación y la educación mediática suelen considerarse las dos áreas centrales en este contexto.

de Tecnología en la Educación, como trasfondo. Estos estándares describen un marco para las habilidades que los profesores deberían tener en relación al uso educativo de los medios, pero también incluyen temas de educación mediática y desarrollo profesional (ISTE, 2008). Otro marco importante de los EEUU fue desarrollado por la Asociación Nacional de Alfabetización Mediática, llamado los Principios Centrales de Alfabetización Mediática. Estos principios se enfocan principalmente en los aspectos educativos de los medios (NAMLE, 2008). Como los estándares ISTE, los principios NAMLE no tienen por qué ser mandatorios.

Los profesores en formación de los EEUU suelen tener pocos cursos optativos, por lo que hay un mayor número de cursos obligatorios con contenidos mediáticos pedagógicos. Además, el 52% de todas las instituciones cualificadas de educación de profesores en los

EEUU ofrecen programas de máster con un foco explícito en la pedagogía mediática. Estos se enfocan en la enseñanza con medios (76%), reformas escolares relacionadas con los medios (23%) y educación mediática (2%) (Tiede & al., 2015). A diferencia de Alemania, los profesores en formación pueden decidir seguir esos estudios de máster como parte de su certificación docente inicial, dependiendo de las normas individuales de cada estado.

Como indican estas observaciones de Alemania y los EEUU, las circunstancias de los dos países son comparables en cierta medida. Ambos suelen apoyar y promover la integración de la pedagogía mediática en la formación de profesores, pero carecen de obligaciones vinculantes a nivel nacional al respecto. En consecuencia, los profesores en formación de ambos países pueden pero normalmente no deben estudiar temas de pedagogía mediática en el transcurso de su educación. La pedagogía mediática se incluye en la formación de profesores ya en forma de asignaturas optativas como parte de la educación básica, como asignaturas adicionales y certificaciones, o como estudios de grado específicos (Tiede & al., 2015).

Obviamente, también hay diferencias entre los dos países desde un punto de vista sistémico. Para corroborar esta observación, a continuación se presentarán los primeros resultados de un estudio que buscaba medir las competencias en pedagogía mediática de profesores en formación de Alemania y los EEUU. Se describirá el desarrollo de un instrumento de prueba con atención particular a los requisitos especiales de la investigación transnacional. Luego se presentarán y analizarán los primeros datos.

2. Materiales y métodos

2.1. El modelo M³K de competencias de pedagogía mediática

Un intento reciente de definir las competencias de la pedagogía mediática tuvo lugar en el transcurso del proyecto de investigación alemán «M³K – Modelando y Midiendo las Competencias Pedagógicas Mediáticas», fundado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación. Este modelo M³K de competencias pedagógicas mediáticas sirve como base para el siguiente estudio. Como punto de

partida para su desarrollo se repasó un amplio abanico de literatura, principalmente alemana pero también internacional, en particular los trabajos de Tulodziecki y Blömeke (1997) (Blömeke, 2000; Tulodziecki, 2012) y sus continuaciones (Siller, 2007; Gysbers, 2008). Un primer modelo se dedujo de su base teórica, estructurada en dimensiones y facetas de competencias. Para evaluar esta estructura y diferenciar mejor las facetas, los requisitos de pedagogía mediática para los profesores en formación fueron analizados empírica e inductivamente por expertos en la materia (n=14) basándose en el método del incidente crítico (Flanagan, 1954; Schaper, 2009). Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Con base en los métodos cualitativos de análisis de contenidos (Mayring, 2000), los aspectos relevantes de las competencias pedagógicas mediáticas fueron extraídos y parafraseados. El siguiente paso enfatizaba el vínculo entre los elementos identificados de los textos parafraseados y las dimensiones de competencia previamente identificadas de forma deductiva en la investigación (Herzig & al., 2015).

El modelo así creado define las competencias pedagógicas mediáticas como una interacción de tres áreas principales. La primera es la didáctica mediática, que significa enseñar con medios o el diseño y uso de contenido mediático con fines educativos. La segunda área es la educación mediática y trata tareas de enseñanza y educativas relacionadas con los medios, como asegurar el comportamiento responsable de los alumnos en entornos on-line o enseñar los aspectos éticos del uso de Internet. El tercer campo es el desarrollo escolar relacionado con los medios; esto hace referencia al desarrollo profesional y la integración de los medios a nivel sistémico (Tulodziecki, Herzig, & Grafe, 2010; Herzig & al., 2015; Tiede & al., 2015).

El modelo M³K está diseñado como una matriz

Tabla 1. Modelo M ³ K de Competencias Pedagógicas Mediáticas				
Extracto ejemplar				
		Competencias		
		Enseñar con Medios (MD)	Enseñar sobre Medios (ME)	Medios y Reforma Escolar (SE)
Aspectos de competencias	Comprender y evaluar las condiciones			
	Describir y evaluar enfoques teóricos		Estándar ME2.1 Estándar ME2.2	
	Analizar y evaluar ejemplos			
	Desarrollar sugerencias propias basadas en la teoría			
	Implementar y evaluar ejemplos basados en la teoría			

con las tres áreas principales de didáctica mediática, educación mediática y reforma escolar en el primer eje. Cinco aspectos de la competencia forman el segundo eje. Estos aspectos son (a) comprender y evaluar las condiciones, (b) describir y evaluar enfoques teóricos, (c) analizar y evaluar ejemplos, (d) desarrollar sugerencias propias basadas en la teoría, y (e) implementar y evaluar ejemplos basados en la teoría. Cada campo entre los dos ejes se rellena con dos estándares, como se muestra en el ejemplo de la tabla 1.

El campo entre «Educación Mediática» y «Describir y evaluar enfoques teóricos» contiene, por ejemplo, los siguientes dos estándares: «Estándar ME2.1: Los profesores en formación pueden describir conceptos de educación mediática y hallazgos empíricos relacionados» y «Estándar ME2.2: Los profesores en formación pueden evaluar conceptos desde una perspectiva empírica, normativa o práctica» (Tiede & al., 2015).

2.2. Desarrollando un instrumento de medida de las competencias pedagógicas mediáticas

Siguiendo al desarrollo del modelo se diseñó un instrumento de prueba para medir las competencias antes definidas. Los primeros ítems fueron desarrollados en base a la teoría y a hallazgos en las entrevistas con expertos ($n=14$) como operacionalizaciones de las facetas modelo, y luego probados por criterios de rendimiento (Herzig & al., 2015).

Hay otros factores que se cree que influyen en el uso educativo exitoso de los medios, incluso aunque no estén definidos como constituyentes inmediatos. Esto es cierto en primer lugar por las creencias sobre la enseñanza con medios, la enseñanza sobre medios y el desarrollo escolar, la autoeficiencia percibida en relación a los medios, y el conocimiento mediático tecnológico (Blömeke, 2005; Grafe & Breiter, 2014). También se desarrollaron instrumentos de prueba para estos factores.

Para la validación de los instrumentos se recogió información de los estudiantes en programas de formación de profesores en 11 universidades alemanas distintas. Hubo tres encuestas principales con $n1=591$ sujetos, $n2=434$ sujetos y $n3=919$ sujetos. A partir de la primera y la segunda encuesta, se analizaron en detalle los resultados y se revisó cuidadosamente el instrumento. Además, las pruebas extensivas, entrevistas con expertos y estudios menores ayudaron a mejorar y validar los ítems.

La versión final contiene 16 ítems sobre didáctica mediática y enseñanza con medios, 14 ítems sobre educación mediática, 10 ítems sobre reforma escolar y

26 ítems sobre conocimientos tecnológicos. Estos ítems están enmendados por seis ítems sobre creencias para cada una de las tres áreas principales, seis ítems para cualquiera de las tres áreas principales que evalúen la autoeficiencia percibida y algunos datos demográficos.

La validación de estos ítems aún es un trabajo en curso, y se requerirá más trabajo con el sujeto de prueba para lograr resultados consistentes. De acuerdo con la confiabilidad determinada en la encuesta final, 11 de los 16 ítems sobre didáctica mediática sirven para seguir mejorando y deberían ser retenidos ($\alpha=.56$), y lo mismo ocurre para 12 de los 14 ítems de educación mediática ($\alpha=.60$), 8 de los 10 ítems de reforma escolar ($\alpha=.46$), y 19 de los 26 ítems de conocimientos tecnológicos ($\alpha=.81$). La fiabilidad de las creencias era de $\alpha=.64$ y la fiabilidad de los conocimientos tecnológicos era de $\alpha=.81$ (19 de 26 ítems) y la de autoeficiencia de $\alpha=.87$.

2.3. Adopción del cuestionario alemán M³K a una versión para EEUU

Para usar el instrumento M³K en un contexto internacional fue necesario un complejo proceso de adaptación. Al haber fuentes internacionales incluidas en el proceso de desarrollo de modelo e instrumento, la conectividad internacional estaba dada a grandes rasgos; aun así, debieron tomarse algunas medidas para garantizar resultados comparables. Su meta principal fue asegurar las mismas condiciones para los estudiantes de ambos países. Por lo tanto, se aplicó un enfoque en cinco pasos tomado principalmente de las Normas de Buenas Prácticas en Encuestas Transculturales (Centro de Investigación de Sondeos, 2011) y de Harkness y Schoua-Glusberg (1998): 1) Traducción: dos traducciones revisadas en forma independiente fueron preparadas por traductores profesionales y una tercera traducción avanzada fue llevada a cabo por un miembro competente del personal; 2) Revisión: se desarrolló una traducción preliminar a partir de los primeros borradores; 3) Adjudicación I: se consultó a un experto internacional, y se tomaron decisiones sobre temas antes identificados como controvertidos; 4) Pruebas: se realizó una prueba cognitiva elaborada con otro experto para asegurar la validez cognitiva de la traducción, tras lo que se aplicaron mejoras a la traducción y un pequeño grupo de $n=2$ participantes relleno una versión online del test; y 5) Adjudicación II: la traducción fue revisada y debatida una vez más, se reconsideraron los cambios y la versión adaptada fue finalmente aceptada como buena para la encuesta internacional exploratoria.

2.4. Las encuestas alemanas y norteamericanas: ejemplos y método

Para el estudio internacional se incluyeron las siguientes áreas de contenidos: didáctica mediática/enseñanza con medios, educación mediática, conocimientos tecnológicos, creencias y eficiencia individual, y datos demográficos. Se decidió excluir la reforma escolar por motivos de eficiencia y gestión y para evitar problemas potenciales con el encaje cultural de este campo, que depende significativamente de aspectos sistémicos.

El estudio se diseñó como un estudio «ex-post-facto», al no ser posible manipular variables o fijar participantes o tratamientos aleatorios. Por lo tanto se aplicó un cuestionario cuantitativo descriptivo, comparativo y no experimental.

La muestra de EEUU consistió en $n=109$ sujetos cuya edad media era de 22 años ($SD=2,16$). El 11,21% eran hombres. Todos ellos eran profesores en formación o cursaban estudios relacionados en una universidad privada y cinco públicas. En cuanto al procedimiento, el cuestionario fue distribuido tanto en papel como en formato online entre abril y mayo de 2015.

Para la comparación se incluyeron los datos del tercer estudio principal. Esta muestra consistió de $n=914$ sujetos cuya edad media era de 23 años ($SD=4,24$). El 35,52% eran hombres. Todos ellos eran profesores en formación de seis universidades diferentes. El cuestionario se aplicó en papel en el verano de 2014.

El estudio internacional era solo un aspecto de un proyecto mayor, por lo que fue diseñado como estudio exploratorio. Sirvió para abrir una nueva visión comparativa, pero no pretendía alcanzar el mismo rango que el principal estudio alemán, y es por eso que los grupos de ensayo de Alemania y EEUU tenían distinto tamaño.

3. Resultados

Para el análisis comparativo descriptivo, se usaron pruebas T simples para calcular las medias de todos los ítems por separado para ambas muestras. Estas medias fueron luego contadas como un valor medio para cada campo y muestra. El intervalo de confianza se definió en 95%. A continuación se presentarán los resultados en forma descriptiva; se dará una interpretación en el capítulo 4.

Como ilustra la tabla 2, las medias alemanas para los tres campos (didáctica mediática, educación mediática y conocimientos tecnológicos) son significativa-

Tabla 2. Resumen de los resultados de Alemania y EEUU para didáctica mediática, educación mediática y conocimientos tecnológicos		
	% de estudiantes con respuestas correctas	
	Alemania	EEUU
Didáctica mediática	51,9% *	44,0% *
Educación mediática	56,4% *	42,9% *
Conocimientos tecnológicos	55,5% *	50,0% *

CI 95%, * $p>,05$

mente mayores que las medias norteamericanas. La mayor diferencia se encuentra en el campo de educación mediática.

En el campo de didáctica mediática, los estudiantes alemanes obtuvieron mejores resultados para los ítems relacionados con los temas siguientes: películas en la escuela, uso constructivista de los medios en las lecciones, conceptos didácticos de los medios, programas de prácticas, simulaciones por computador, programas de aprendizaje por computador, aprendizaje con películas, conductismo y métodos de investigación empírica/cuantitativa. Tres ítems van en contra de esta tendencia, pues los estudiantes de EEUU obtuvieron mejores calificaciones en ellos. El primero requiere la destreza de identificar y procesar la influencia mediática (Tulodziecki, 1997), el segundo conocimiento sobre el uso de videojuegos para aprender, y el tercer conocimiento sobre el uso de foros on-line para resolver la tarea.

En cuanto a la educación mediática, los estudiantes alemanes tuvieron más éxito al responder a la mayoría de temas cubiertos por el cuestionario. Estos temas son los modelos de conducta en los medios, actitudes pedagógicas conservadoras, actividades mediáticas enfocadas a edades específicas, consumo de contenidos mediáticos violentos, el uso de los medios para la satisfacción de necesidades, el desarrollo de competencias mediáticas y las condiciones de producción mediática. Un ítem es contradictorio para la tendencia descrita. Los estudiantes de EEUU lo respondieron un 29,5% más correctamente, lo que supone una diferencia notable. Este ítem describe un escenario que requiere conocimientos en el área de comprensión y evaluación de condiciones de producción y difusión mediática (Tulodziecki, 1997).

También en el campo del conocimiento técnico, los estudiantes alemanes respondieron una mayoría de preguntas con mayor éxito. Estos temas trataban sobre funciones generales de las redes sociales, tipos de datos, funciones de Google, explorador de Internet, puntos conflictivos, metabuscadores, hardware y software. Dada esta tendencia, cinco ítems resultan contradictorios porque el grupo de pruebas de EEUU obtuvo mejores resultados aquí. Los dos que muestran la

mayor diferencia entre los grupos de prueba (20,7% y 65,4%) tienen que ver con el conocimiento y uso de diferentes redes sociales.

En cuanto a las creencias, los resultados muestran que las medias alemanas son bastante más altas que las medias de EEUU tanto en el campo de didáctica mediática como en educación mediática. Esto significa que las actitudes expresadas por los estudiantes alemanes en relación con los medios para estos fines fueron más positivas; por ejemplo, señalaron estar más convencidos de la utilidad de una integración mediática, lo que permite a los estudiantes afrontar el contenido de las lecciones de forma independiente, o estuvieron menos de acuerdo con la afirmación de que los estudiantes ya están al tanto de la manipulación inherente a los medios, que por lo tanto no necesita ser tratada en clase.

La diferencia en eficiencia individual no es significativa, lo que nos dice que los participantes alemanes y norteamericanos del estudio mostraron una confianza similar en su capacidad de enseñar con y sobre medios de forma exitosa; por ejemplo, ambos grupos estimaron sus habilidades para evaluar la calidad de los programas de aprendizaje digital de forma parecida.

4. Discusión y conclusión

Para la interpretación de estos datos debe considerarse que la fiabilidad del instrumento de prueba aún requiere mejoras. Además, el número de participantes en ambos grupos es bastante desproporcionado. Por lo tanto, los resultados no deben tomarse como pruebas sólidas de las competencias mediáticas pedagógicas, sino más bien como tendencias que marcan el camino para investigaciones futuras.

4.1. Didáctica mediática y enseñanza con medios

Resumiendo, los datos nos dicen que la muestra de estudiantes alemanes tenía mayores competencias en el campo de la didáctica mediática / enseñanza con medios que los estudiantes de la muestra norteamericana. Una posible explicación podría ser que tuvieran oportunidades de aprendizaje más relevantes durante sus estudios, pero los informes de los estudiantes no apoyan esta tesis: muestras comparables de estudiantes de Alemania y EEUU aseguraron haber aprendido sobre la enseñanza con medios durante el transcurso de sus estudios (78,8% de estudiantes alemanes frente a 77,8% de estudiantes norteamericanos). Asumiendo que no hubiera factores de confusión como distintas percepciones de un ítem textual, otra interpretación es

que el foco temático y cualitativo de los estudios experimentados por ambos grupos fuera heterogéneo y llevara a distintas formas de competencias. En consecuencia, pedir más detalles sobre las oportunidades de aprendizaje en estudios futuros sería de ayuda para interpretar la diferencia en los resultados.

En cuanto al análisis del nivel de los ítems, algunos temas contrarían esta tendencia de mayores competencias didácticas mediáticas por parte de los participantes alemanes, por ejemplo dos de estos ítems requerían competencias en el uso de videojuegos para aprender y en el uso de foros online para hacer la tarea.

Los resultados reflejaron que la muestra de EEUU obtuvo mejores calificaciones para estos ítems, por lo que pueden haber tenido más ocasiones de reunir experiencia con videojuegos en clase y foros para hacer la tarea durante su época escolar. Los datos empíricos sobre el uso de computadoras por parte de los alumnos apoya esta suposición: en 2009, cuando la mayoría de participantes del estudio aún iba al colegio, el 88% de los estudiantes de EEUU usaban computadoras durante el tiempo de clase raramente, a veces, o a menudo (Gray, Thomas, & Lewis, 2010), mientras

Tabla 3. Resumen de creencias de didáctica mediática y educación mediática, y de eficiencia

	Calificación media (SD)	
	Alemania	EEUU
Creencias de didáctica mediática	3,05 (0,73)*	2,89 (0,80)*
Creencias de educación mediática	3,40 (0,67)*	3,23 (0,76)*
Eficiencia individual	2,98 (0,78)	3,04 (0,80)

Rango: 1-4 siendo 1=muy crítico y 4=muy convencido. * $p > ,05$

que el porcentaje de estudiantes alemanes que usaban computadora en la escuela era de solo el 64,6% (OECD, 2015).

4.2. Educación mediática

El 64,2% de todos los participantes alemanes indicaron haber tenido oportunidades de aprendizaje en el campo de la educación mediática, mientras que el porcentaje de estudiantes norteamericanos fue del 78,9%. Aun así, los estudiantes alemanes tuvieron mucho más éxito al responder la mayoría de temas de educación mediática cubiertos por el cuestionario. Esta observación respalda la suposición basada en los hallazgos en didáctica mediática de que los contenidos de estudio abordados por ambos grupos de prueba difieren.

Notablemente, los dos ítems con mayor diferencia en el patrón de respuesta contienen el término competencias mediáticas, siendo las medias de participantes

alemanas un 28,2% y un 33% mayores. A pesar del complejo proceso de adopción, debemos considerar una posible explicación para estas discrepancias en los problemas terminológicos: hay distintas formas de traducir el término alemán «Medienkompetenz», y su definición precisa difiere en función del contexto. Un equipo de traductores decidió usar una traducción directa como competencias mediáticas, que se aceptó para la versión final. Otros términos se usan con frecuencia, como por ejemplo alfabetización mediática (como sugirió el segundo equipo de traductores), competencia digital, alfabetización digital o alfabetización informática (Røkenes & Krumsvik, 2014). Como sugieren las discrepancias, las diferencias terminológicas de términos clave en el campo de las competencias pedagógicas mediáticas son un gran desafío para el desarrollo de instrumentos que podrían funcionar a nivel internacional.

4.3. Conocimientos tecnológicos

También en el campo de los conocimientos tecnológicos los estudiantes alemanes respondieron una mayoría de preguntas con mayor éxito. Debe tenerse en cuenta que el conocimiento técnico depende en mayor grado de los conocimientos cotidianos que los campos de enseñanza con medios y educación mediática, dada la omnipresencia de los medios y su presencia como parte de nuestra vida diaria. Adquirir un nivel de alfabetización mediática y conocimiento técnico puede ser parte de la formación de profesores, pero también tiene lugar en los procesos informales de aprendizaje. Por lo tanto, parece viable interpretar que los estudiantes alemanes interactúan con los medios de forma distinta a como lo hacen los estudiantes norteamericanos.

Esta tesis de uso variable de los medios está respaldada por datos empíricos, por ejemplo en lo que respecta a las redes sociales: en EEUU, el 76% de los jóvenes entre los 13 y 17 años de edad dijeron usar redes sociales en 2014/15 (Lenhart, 2015), mientras que en Alemania solo el 68,5% de los jóvenes entre los 14 y 17 años comenzaron a usar redes sociales en el mismo periodo, el 57% si consideramos el grupo etario que va desde los 12 hasta los 17 (MPFS, 2014). En consecuencia, medir los procesos informales de aprendizaje supone un gran desafío a la hora de evaluar el éxito de los programas de educación de profesores en el desarrollo de competencias pedagógicas mediáticas y sus variables dependientes. Para este estudio podemos concluir que la integración de más ítems sobre el uso informal de los medios sería de ayuda para interpretar los resultados.

4.4. Creencias y eficiencia individual

De acuerdo con Redman (2012), las posibilidades de las nuevas tecnologías también están determinadas por las experiencias de los estudiantes con estas tecnologías: se descubrió que, una vez que los estudiantes de este estudio se familiarizaron con ciertos medios, sus percepciones cambiaron hacia una evaluación más positiva. Sin embargo, los estudiantes alemanes de nuestro estudio no describieron más oportunidades de aprendizaje que los participantes de EEUU, pero aun así mostraron mayores medias en las creencias correspondientes. Por lo tanto, la correlación de experiencia y creencias como la argumenta Redman (2012) no pudo confirmarse aquí.

No hay diferencias significativas en la eficiencia individual percibida de ambos grupos. Esta observación es digna de ser tenida en cuenta, pues hay evidencia de que los conocimientos TPACK pueden ser predictivos para las creencias de eficiencia individual sobre la integración de la tecnología (Abbitt, 2011). Debido al solapamiento de TPACK y el modelo M³K, aquí pudieron esperarse resultados comparables, lo que significa que de acuerdo con los resultados de Abbitt (2011), los estudiantes alemanes muestran una mayor creencia en su eficiencia individual por sus mayores competencias pedagógicas mediáticas medidas en el estudio. Por lo tanto serán necesarias otras investigaciones para aclarar potenciales factores de confusión y otras influencias que puedan haber llevado a este desenlace.

4.5. Conclusión

Una meta importante de este estudio era la adaptación de un instrumento desarrollado a nivel nacional para su uso en otros contextos nacionales, tomando Alemania y los EEUU como ejemplos. Los resultados muestran que el enfoque comparativo internacional añade varios desafíos: mientras que un proceso de adopción elaborado buscaba asegurar la comparabilidad de las versiones alemana y estadounidense, la base siguió siendo desarrollada por académicos alemanes e influida por un trasfondo alemán en cuanto a la terminología y literatura usadas. No puede descartarse la posibilidad de que este trasfondo tenga un impacto en los resultados, y ello supone un gran desafío para los estudios transnacionales en el campo de la pedagogía mediática.

En cuanto a estas limitaciones, los resultados globales del estudio sugieren que la muestra seleccionada de profesores en formación alemanes tiene mayores competencias pedagógicas mediáticas que la muestra de estudiantes norteamericanos. De acuerdo con sus

propios informes, los estudiantes alemanes no tienen más oportunidades de aprendizaje. Como las diferencias en las competencias medidas siguen siendo importantes, las oportunidades de aprendizaje de ambos grupos han que haber diferido en cierto grado y llevado a otras competencias. Podría suponerse que los temas dentro del campo de la pedagogía mediática cubiertos en ambos países varían. Antes de eso se averiguó, considerando la pedagogía mediática como una interacción de los tres campos: enseñanza con medios, enseñanza sobre medios (educación mediática) y reforma escolar; que la mayoría de programas de estudio de EEUU con referencia explícita a la pedagogía mediática se enfocan en la enseñanza con medios y dejan de lado las otras dos áreas, mientras que los programas de estudio alemanes respectivos muestran la misma tendencia pero ponen más énfasis en la educación mediática y la reforma escolar (Tiede & al., 2015). Una transferencia de estas conclusiones a los resultados descritos en este estudio lleva a la suposición de que los contenidos pedagógicos mediáticos en la educación de profesores de ambos países también podrían diferir e incluir una mayor variedad de temas en Alemania. Por lo tanto, sería de gran ayuda una futura investigación sobre un currículo central de temas pedagógicos mediáticos en la educación de profesores para hacer otras investigaciones transnacionales en este campo.

Serán necesarias futuras investigaciones para consolidar estas suposiciones y hallazgos exploratorios. Aunque una comparación transnacional inevitablemente presenta varios desafíos (ej: cultura, historia, enfoque, idioma y trasfondo) también tiene muchas posibilidades, permitiendo lograr perspectivas valiosas al aumentar la variedad de puntos de vista y dando una perspectiva más amplia, globalmente interconectada. Abre una variedad de opciones para estudios futuros, ya que desarrollar las diferencias en la pedagogía mediática en la formación de profesores en Alemania y EEUU a partir de los hallazgos aquí presentados aportará una visión valiosa de mejoras potenciales en ambos sistemas. En cuanto al foco variable de la pedagogía mediática en la educación de profesores, los análisis curriculares y una evaluación comparativa ayudarán a sacar conclusiones sobre el estado actual. En base a los resultados aquí presentados, puede suponerse que de hecho hay diferencias en las competencias pedagógicas mediáticas de los profesores en formación alemanes y norteamericanos, que se dan por diferencias en el papel, forma y foco de la pedagogía mediática en los programas respectivos de formación de profesores. Sin embargo, teniendo en

cuenta que la pedagogía mediática no es una parte obligatoria de la formación de profesores en ambos países, tanto EEUU como Alemania se enfrentan a desafíos similares y tienen un potencial parecido para mejorar.

Apoyos

El modelo de competencias pedagógicas mediáticas y los sondeos presentados en este estudio fueron parte del proyecto «M3K: Modelado y Medida de Competencias Pedagógicas Mediáticas». Este proyecto de tres años fue fundado por el Ministerio Federal Alemán de Investigación y Educación en el contexto de la línea de fundación «Modelado y Medida de Competencias en la Educación Superior».

Referencias

- Abbit, J.T. (2011). An Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs about Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among Preservice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2011.10784670>
- Bentlage, U., & Hamm, I. (Eds.) (2001). *Lehrerbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerks*. Gütersloh, Germany: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München, Germany: Kopaed.
- Blömeke, S. (2003). Neue Medien in der Lehrerbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. In *Medienpädagogik*. (<http://goo.gl/rGdPC>) (2016-05-23).
- Blömeke, S. (2005). Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde. In A. Frey, R.S. Jäger, & U. Renold (Eds.), *Kompetenzdiagnostik-Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*. (pp. 76-97). Landau, Germany: Empirische Pädagogik (=Berufspädagogik; 5).
- Blömeke, S., & Paine, L. (2008). Getting the Fish out of the Water: Considering Benefits and Problems of Doing Research on Teacher Education at an International Level. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 2.027-2.037. doi: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.006>
- EU Kids Online (2014). *EU Kids Online: Findings, Methods, Recommendations (deliverable D1.6)*. London: EU Kids Online, LSE. (<http://goo.gl/Vyefxf>) (2016-05-23).
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 54(4), July.
- Fry, S., & Seely, S. (2011). Enhancing Preservice Elementary Teachers' 21st Century Information and Media Literacy Skills. *Action in Teacher Education*, 33(2), 206-218. doi: <http://doi.org/10.1080/01626620.2011.569468>
- Grafe, S., & Breiter, A. (2014). Modeling and Measuring Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers (M3K). In C. Kuhn, T. Miriam, & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Eds.), *Current International State and Future Perspectives on Competence Assessment in Higher Education* (KoKoHs Working Papers 6, pp. 76-80). Mainz/Berlin, Germany: Humboldt University of Berlin, Johannes Gutenberg University Mainz. (<http://goo.gl/cl5X6y>) (2016-05-23).
- Grafe, S. (2011). «Media Literacy» und «Media (Literacy) Education» in den USA: Ein Brückenschlag über den Atlantik. In H.

- Moser, P. Grell, & H. Niesyto (Eds.), *Medienbildung und Medienkompetenz* (pp. 59-80). München, Germany: Kopaed. (<http://goo.gl/t7C55L>) (2016-05-23).
- Gray, L., Thomas, N., & Lewis, L. (2010). *Teachers' Use of Educational Technology in U.S. Public Schools: 2009 (NCES 2010-040)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. (<http://goo.gl/rPkkm1>) (2016-05-23).
- Gysbers, A. (2008). *Lehrer-Medien-Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin, Germany: Vistas.
- Harkness, J.A., & Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in Translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial*, 7, 87-125. (<http://goo.gl/gzQj8V>) (2016-05-23).
- Herzig, B., Martin, A., Schaper, N., & Ossensmidt, D. (2015). Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Koch-Priewe, A. Koker, J. Seifried & E. Wuttke (Eds.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie fruhpädagogischer Fachkräfte* (pp. 153-176). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (<http://goo.gl/bKMWQp>) (2016-05-23).
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action (White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy)*. Washington, DC: The Aspen Institute. (<http://goo.gl/Q1pbRv>) (2016-05-23).
- Imort, P., & Niesyto, H. (2014). Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. *Reihe Medienpädagogik Interdisziplinär*, 10. München. (<http://goo.gl/dtrzf>) (2016-05-23).
- International Society for Technology in Education [ISTE] (2008). *ISTE Standards for Teachers*. (<https://goo.gl/AVPtNS>) (2016-05-23).
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2012). *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.3.2012*. Kultusministerkonferenz. (<http://goo.gl/VWxTwQm>) (2016-05-23).
- Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*. Pew Research Center. (<http://goo.gl/BTAve5>) (2016-05-23).
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). (<http://goo.gl/VWg9Hm6>) (2016-05-23).
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1.017-1.054. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- MPFS (Southwest Media Education Research Association) (Ed.) (2014). *JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart, Germany: MPFS. (<http://goo.gl/d8atIX>) (2016-05-23).
- NAMLE (National Association for Media Literacy Education). (2008). *The Core Principles of Media Literacy Education*. (<http://goo.gl/Xq6Ywp>) (2016-05-23).
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Oh, E., & French, R. (2004). Preservice Teachers' Perceptions of an Introductory Instructional Technology Course. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 3(1), 1-18. (<http://goo.gl/JXaQSi>) (2016-05-23).
- Redman, C. (2012). *Experiencing New Technology: Exploring Preservice Teachers' Perceptions and Reflections Upon the Affordances of Social Media*. AARE APERA International Conference, Sydney 2012. (<http://goo.gl/67rQzE>) (2016-05-23).
- Røkenes, F.M., & Krumsvik, R.J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education. A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 250-280. (<https://goo.gl/YU5xdQ>) (2016-05-23).
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und – messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166-199.
- Shulman, L.S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stmbw [Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst] (2016). *Digitale Bildung in Schule, Hochschule und Kultur. Die Zukunftsstrategie der Bayerischen Staatsregierung*. München: stmbw. (<http://goo.gl/qaCztN>) (2016-05-23).
- Siller, F. (2007). *Medienpädagogische Handlungskompetenzen. Problemorientierung und Kompetenzerwerb beim Lernen mit neuen Medien*. Mainz (Germany): Johannes Gutenberg-Universität. (<http://goo.gl/s8bwUR>) (2016-05-23).
- Survey Research Center (2010). *Guidelines for Best Practice in Cross-Cultural Surveys*. Ann Arbor, MI: Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan. (<http://goo.gl/60kGuo>) (2016-05-23).
- Tiede, J., Grafe, S., & Hobbs, R. (2015). Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice. *Peabody*, 90(4), 533-545. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068083>
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik* (3rd edition). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Eds.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (pp. 271-297). Wiesbaden (Germany): Springer VS. (<http://goo.gl/re1wgy>) (2016-05-23).
- Tulodziecki, G., & Blömeke, S. (1997). Zusammenfassung: Neue Medien-neue Aufgaben für die Lehrerbildung. In G. Tulodziecki & S. Blömeke (Eds.), *Neue Medien-neue Aufgaben für die Lehrerbildung* (pp. 155-160). Gütersloh (Germany): Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn, Germany: Julius Klinkhardt. (<http://goo.gl/HufDWA>) (2016-05-23).
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2012). Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany. *Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 44-60. (<http://goo.gl/B4nTDE>) (2016-05-19).
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2016). *Future Ready Learning: Reimagining the Role of Technology in Education*. Washington, D.C. (<http://goo.gl/MAEGzv>) (2016-05-23).
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/HWtH5i>) (2016-05-23).



El ecosistema de la alfabetización mediática: Un enfoque integral y sistemático para divulgar la educomunicación

The Ecosystem of Media Literacy: A Holistic Approach to Media Education

 Dra. Nudee Nupairoj es Profesora en la Facultad de Artes de la Comunicación de la Universidad Rangsit en Bangkok (Tailandia) (ndnupairoj@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-9442-0289>)

RESUMEN

Este artículo de investigación propone una manera sistemática para difundir la educación de la alfabetización mediática en Tailandia, basada en las competencias de la alfabetización mediática e informacional de la UNESCO. El esquema de aprendizaje de la alfabetización mediática se estableció aplicando un estudio de métodos mixtos antes de que su eficacia y funcionalidad haya sido comprobada por las entrevistas detalladas de expertos de alfabetización mediática. Los datos de estas entrevistas dieron lugar al «ecosistema de la alfabetización mediática» como un enfoque integral y sistemático para divulgar la educación de la alfabetización mediática. El ecosistema de la alfabetización mediática postula que el esquema de aprendizaje funciona en un ambiente que favorece la alfabetización mediática, donde cada componente opera de forma interdependiente y en paralelo: el esquema de aprendizaje de la alfabetización mediática (estudiantes, facilitadores, currículum y pedagogía), la sociedad (comunidad, sectores cívicos, medios, y los padres), y la política. Se piensa que el uso del modelo de ecosistema puede producir un cambio en el comportamiento de los estudiantes, la meta final de la educación. En otras palabras, la alfabetización mediática se convertirá en un modo de vida. Los datos obtenidos de las entrevistas también dieron a conocer un nuevo descubrimiento, al demostrar que los componentes de la alfabetización mediática en Tailandia deberían consistir en acceder, analizar y evaluar, reflexionar, y crear; en vez de acceder, evaluar y crear; un marco que el país lleva usando durante más de una década. Los descubrimientos de esta investigación son aplicables a otras culturas con grupos diferentes de estudiantes, que con pequeñas adaptaciones, pueden servir como una orientación política provisional.

ABSTRACT

This research article proposes a systematic way to disseminate media literacy education in Thailand, based on the UNESCO's media and information literacy competencies. A media literacy learning schema was constructed using a mixed-method research before it was verified for efficacy and practicality by the in-depth interviews of media literacy experts. The interview data resulted in "the Ecosystem of Media Literacy" as a holistic and systematic approach to disseminate media literacy education. The Ecosystem of Media Literacy posits that the learning schema works in an environment that supports media literacy, with each component operating interdependently and in parallel with each other. It consists of the Media Literacy Learning Schema (Learners, Facilitators, Curriculum, and Pedagogy), the Society (Community, Civic Sectors, Media, and Parents), and the Policy. It is believed that using the Ecosystem model can lead to a behavior change among learners, the ultimate goal of education. In other words, media literacy will become a way of life. The Interview data also resulted in a new finding that Thailand's media literacy components should consist of access, analyze and evaluate, reflect, and create, instead of access, evaluate, and create that the country has been using as a framework for over a decade. The findings of this research are applicable to other cultures with different groups of learners, with minor adaptations that can serve as a provisional policy guideline.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización mediática, educación mediática, ecosistema, Generación Y, alfabetización, política, política mediática.
Media literacy, media education, ecosystem, Generation Y, literacy, policy, media policy.



1. Introducción

Este artículo forma parte de la tesis doctoral titulada «Esquema de aprendizaje de alfabetización mediática para la Generación Y tailandesa», cuyo objetivo final consiste en encontrar una vía para proporcionar de manera eficaz una educación en alfabetización mediática (media literacy en inglés: en adelante ML) para la Generación Y de Tailandia. Partiendo de la última fase del estudio, este artículo presenta el resultado final y propone un enfoque integral denominado «el ecosistema de la ML».

En el sudeste asiático, la ML aún no forma parte del plan de estudios de primaria y secundaria, incluso con un país como Singapur donde la tecnología mediática se ha desarrollado tanto (Lim & Nekmat, 2009). En el resto de Asia, aunque Japón sí cuenta con la ML en su plan de estudios, los educadores carecen de las habilidades para enseñar esta asignatura recientemente desarrollada (Sakamoto & Suzuki, 2007). En Tailandia, actualmente no existe ni una política de ML ni una definición clara del término, ni las competencias que proporcionen un marco operativo. La literatura y prácticas tailandesas sobre ML se están desarrollando más lentamente que el vertiginoso panorama mediático, mientras que la población, en especial la Generación Y, recibe y crea mensajes activamente en los medios en la cultura participativa; a diferencia de la educación en ML, mejor desarrollada y más sistemáticamente, de los países occidentales donde ya se ha ampliado para incorporar la protección y la preparación de las personas para vivir en el entorno mediático del siglo XXI: Center for Media Literacy (2002), European Commission (2007), Hobbs (2010), Media Literacy Project (<http://goo.gl/PbhedO>), National Association for Media Literacy Education (NAMLE) (<http://goo.gl/RfqfbG>), Office of Communications (Ofcom) (2013), UNESCO (<http://goo.gl/aDHwR>), Zacchetti (2007), la ML tailandesa todavía se concentra exclusivamente en el lado negativo de los medios y, para proteger a los jóvenes de ellos, trata a los usuarios como receptores pasivos. Debido a las características únicas conformadas por las tecnologías y al comportamiento dinámico del uso de los medios, se ha elegido a la Generación Y como objetivo de este estudio. En este contexto, la Generación Y hace referencia a aquellas personas que nacieron entre 1980 y 2000 (Beekman, 2011; Main, 2013; Stein & Sanburn, 2013).

Así, este estudio se ha basado en el concepto de ML como protección y preparación en las habilidades para vivir en el siglo XXI, utilizándose los componentes de alfabetización mediática e informacional (MIL) de la UNESCO como marco operativo tal y como se

ha hecho durante más de una década. Los componentes MIL incluyen acceder, evaluar y crear (Moeller, Joseph, Lau, & Carbo, 2011).

2. Métodos del estudio

En las primeras fases del estudio, la autora ha conceptualizado un modelo de esquema de aprendizaje de ML que consta de cinco componentes (gráfico 1). Este artículo presenta el proceso de verificación del modelo y su resultado con el fin de garantizar su exactitud, eficacia, efectividad y funcionalidad en el contexto tailandés. El modelo de esquema de aprendizaje se construyó a partir de métodos de investigación científicos, como la evaluación de las necesidades de competencias en ML entre la Generación Y, realizada mediante una encuesta de 400 personas, junto con unos debates de grupo que identificaron las fortalezas y debilidades en las competencias de la Generación Y, proporcionando los elementos que constituyen el componente «enseñanza y aprendizaje».

Para la verificación del modelo, se realizaron entrevistas exhaustivas para reunir las opiniones de expertos en ML. Se seleccionaron expresamente siete expertos¹ según su disponibilidad debido al limitado marco temporal del estudio. Los criterios de selección fueron haber realizado trabajos relacionados con la ML, la experiencia y su reconocimiento en el campo. Durante las entrevistas, se les mostraron los cinco componentes conceptualizados: estudiantes, educadores, difusión, enseñanza y aprendizaje, y política. Sus opiniones y recomendaciones se grabaron en audio y se transcribieron para codificarlas en temáticas para el análisis de datos, lo que conllevó a la modificación del modelo y al resultado final de este estudio, el ecosistema de la ML.

3. Resultados del estudio

Los resultados de las entrevistas pueden clasificarse en dos temáticas: competencias en ML y difusión de la educación en ML.

3.1. Competencias en ML

Los expertos tailandeses hablaron acerca de las habilidades necesarias para la vida que los estudiantes deben saber. Según ellos, existen cuatro habilidades de este tipo: pensamiento analítico, pensamiento crítico, pensamiento sistemático y pensamiento reflexivo. Mientras que las tres primeras se recogen en los componentes MIL de la UNESCO (acceder, evaluar y crear), el pensamiento reflexivo no parece abordarse de forma específica. Por tanto, el resultado de las entrevistas señala que estos componentes MIL no son

suficientes en el contexto tailandés y que debería añadirse el pensamiento reflexivo. Al incluirlo en las competencias de ML, el concepto global de la UNESCO se ha adaptado al contexto tailandés.

3.2. Difusión de la educación en ML

La mayoría de los expertos ha aceptado el esquema de aprendizaje de los cinco componentes. Sin embargo, señalaron que debería centrarse en la implantación para alcanzar el objetivo del cambio de comportamiento, es decir, cómo hacer de las habilidades en ML una práctica en la vida cotidiana (S. Tripathi, comunicación personal, 2015-03-15). Aceptaron la propuesta de que la ML debe ser difundida a través de la educación formal (plan de estudios obligatorio) y de la educación extraescolar (cualesquiera actividades relacionadas con la ML fuera de las instalaciones académicas). En especial, la educación extraescolar debe llevar finalmente al entorno de ML en la sociedad (K. Wirunrapan, comunicación personal, 2015-04-16).

Los expertos recomendaron que el esquema de aprendizaje indique las prioridades entre los componentes propuestos, con un marco más sencillo para Tailandia que refleje mejor la forma de llegar a la Generación Y, teniendo en cuenta que su comportamiento de autoaprendizaje podría ser una barrera para el aprendizaje en el aula (K. Wirunrapan, comunicación personal, 2015-04-16). Según ellos, es fundamental crear una comprensión clara del concepto de ML entre todos los implicados, desde legisladores a educadores, de forma que brinden las acciones adecuadas: los legisladores impulsarían una política nacional de ML; los educadores utilizarían la pedagogía adecuada. Coincidieron en que la política de ML es la clave principal para fomentar la ML como forma de vida mediante la educación formal y la extraescolar; aunque los educadores tienen que entender que la educación en ML gira en torno a la práctica de las habilidades y que no es otra asignatura para memorizar, de forma que puedan diseñar el proceso de aprendizaje adecuado (K. Wirunrapan, comunicación personal, 2015-04-16).

Se aceptó la propuesta de que los educadores tienen que conocer los medios y que necesitan desarrollar sus habilidades en ML constantemente para mantenerse al día en las cambiantes tecnologías de la comunicación. Solo cuando se comprenda bien el con-

cepto y los principios de la ML, esta podrá convertirse en una política nacional con éxito en la educación formal y en la no formal. Una de las preocupaciones más recurrentes fue cómo hacer de la ML una forma de vida, dado que requiere un enorme cambio en el sistema educativo, desde el tradicional método jerárquico hasta el centrado en el estudiante.

La falta de una comprensión clara, «Existe confusión sobre lo que representa la ML, lo que es y cuáles son sus escalas» (S. Gabai, comunicación personal, 2015-03-20); el principio de la pedagogía centrada en

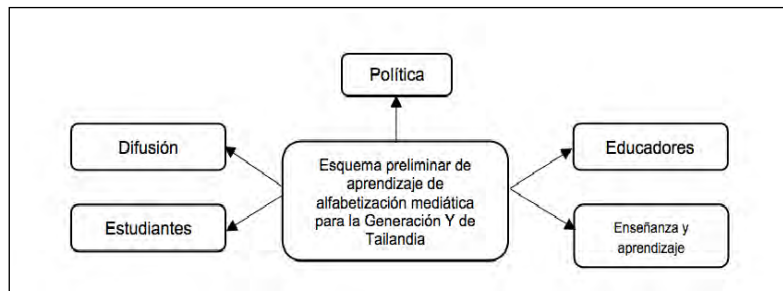


Gráfico 1. Esquema preliminar de aprendizaje de ML para la Generación Y tailandesa propuesto a los expertos para su verificación.

el alumno; el método tradicional de enseñanza y todo el sistema educativo tailandés son importantes desafíos para la educación en ML. «Ciertos administradores y profesores trivializan esta disciplina al considerar que este campo de estudio consiste simplemente en ver vídeos» (A. Silverblatt, comunicación personal, 2015-05-15). Para lograr el objetivo de la ML, los profesores tienen que pasar mucho tiempo preparándose para las actividades en clase, pero el sistema tradicional del Medidor Clave del Desempeño (KPI) normalmente se centra en las notas de los alumnos, lo que supone una gran barrera para establecerse en la enseñanza centrada en el estudiante. Al igual que en otros países, el sistema de enseñanza tradicional tailandés, donde el profesor actúa como figura autoritaria hablando delante de la clase, provoca que los estudiantes memoricen para los exámenes y que en la práctica nunca utilicen sus habilidades en ML. Existen demasiadas actividades de ML desde los sectores civiles, pero muy pocas lecciones aprendidas debido a que la mayoría se realizan sin la adecuada evaluación e intercambio de conocimientos entre los actores. En especial, el gobierno no reconoce la importancia de la ML porque existen asuntos más prioritarios como los problemas económicos, particularmente para un país en desarrollo como Tailandia.

Los desafíos llegan de los agentes implicados y del sistema. Los expertos enfatizaron que «la ML como

una habilidad para la vida puede lograrse cuando todo el entorno se ajuste al proceso de aprendizaje fuera de las aulas» (K. Wirunrapan, comunicación personal, 2015-04-16), donde la Generación Y aprende y practica las habilidades de ML, y que la educación en ML es un proceso que no termina cuando finaliza el año académico.

El análisis de las entrevistas lleva a una modificación del esquema de aprendizaje propuesto: debe ser claro y reflejar el alcance a la población de la Generación Y, utilizando un marco más sencillo para el contexto tailandés enfatizando el proceso de aprendizaje y construyendo un entorno de ML más allá de las instituciones académicas para convertirla una forma de vida. El resultado es «el ecosistema de la ML» (gráfico 2).

El esquema de aprendizaje, revisado en la forma de ecosistema de ML, se compone de tres elementos principales: el Esquema de aprendizaje, la Política y la Sociedad. El Esquema de aprendizaje es el componente central que se articula en torno a la educación; la Sociedad comprende los elementos que contribuyen a construir un entorno de ML cooperando fundamentalmente con la educación extraescolar; y la Política es el centro del ecosistema donde se facilita, refuerza y moviliza la ML en la educación formal y en la extraescolar. Todos ellos han de operar en paralelo, apoyándose, para que la ML prospere como forma de vida.

3.2.1. Esquema de aprendizaje

Está compuesto por cuatro elementos esenciales para la educación: facilitadores, estudiantes, pedagogía y plan de estudios. Estos elementos participan directamente en el proceso de aprendizaje, tanto en la educación formal como en la informal extraescolar.

a) **Estudiantes.** En este contexto, los estudiantes son la Generación Y compuesta por alumnos de instituto y trabajadores jóvenes. Los estudiantes están presentes en la educación formal y los trabajadores se encuentran en el contexto extraescolar. Las características de la Generación Y son las principales variables que influyen sobre los otros tres componentes dentro del Esquema de aprendizaje. Según los expertos, la Generación Y tailandesa posee las siguientes características:

- Tienen confianza.
- Prefieren el autoaprendizaje, especialmente de Internet.
- Creen y confían en los demás a partir de sus experiencias, no de sus títulos o autoridad.
- Creen en lo que aprenden por ellos mismos y a través de sus iguales, más de lo que lo hacen de sus padres o profesores.
- No aceptan las críticas.
- Son multitarea.
- Tienen un periodo de atención corto, parcialmente como resultado de ser multitarea.

Estos rasgos obligan a los facilitadores, o ‘educadores’, a ajustar sus métodos de enseñanza para atraer y motivar a esta Generación Y, tanto en la clase como en la práctica de ML en la vida cotidiana.

b) **Pedagogía.** Las cualidades pedagógicas de la ML deberían centrarse en el estudiante y basarse en la investigación para atraer a esta Generación Y hacia el proceso de aprendizaje. Como estas dos cualidades incluyen el aprendizaje experiencial, responden al rasgo de autoaprendizaje y al valor en las experiencias. Para llevarlas a cabo, pueden utilizarse estrategias didácticas como el análisis textual y contextual, los estudios de casos, traducciones, simulaciones, producción y aprendizaje basado en problemas (PBL) y el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, es necesario que los facilitadores tailandeses comprendan los principios fundamentales de estas estrategias para lograr los resultados deseados y que el método de evaluación se ajuste para que incluya otros medios además de los tradicionales exámenes escritos; la revisión entre los propios estudiantes o la autoevaluación podrían utilizarse para practicar el pensamiento reflexivo.

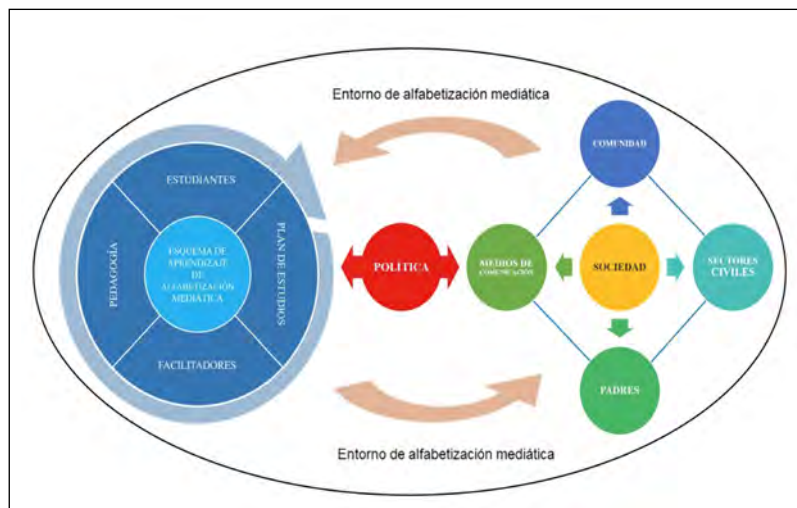


Gráfico 2. El ecosistema de la ML como enfoque integral.

c) **Facilitadores.** El término «facilitador» se utiliza para reemplazar a «educador» porque en la enseñanza centrada en el estudiante la función del profesor se parece a la de un mentor o alguien que diseña y facilita el proceso de aprendizaje en el que se maneja el intercambio de conocimientos, la experiencia y el debate, más que a las meras clases orales. Este cambio en la función afecta a las cualificaciones de los facilitadores, quienes deberían:

- Comprender los conceptos principales de la ML y los principios de la pedagogía basada en la investigación y centrada en el estudiante.
- Poseer habilidades interdisciplinarias, especialmente cuando la ML es una asignatura integral.
- Tener conocimientos sobre los medios, tanto en su enseñanza como en la práctica, y mantenerse constantemente al día del entorno mediático.
- Ser competentes para hacer que los estudiantes crean en el proceso de aprendizaje.
- Tener un carácter amable para crear una atmósfera de debate y participación en el aula y no ser una figura autoritaria.
- Tener una mente abierta y ser capaces de admitir que pueden saber menos que los estudiantes en ciertos ámbitos.

Debido a que la Generación Y generalmente depende de la tecnología, los facilitadores pueden utilizarla como apoyo pedagógico. Asignar un trabajo de investigación utilizando Internet, una aplicación para enviar mensajes o los medios sociales para la comunicación fuera del aula servirían a este propósito. La tecnología puede ayudar a que los estudiantes de la Generación Y se sientan más cómodos con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es esencial ser conscientes de que la tecnología es solo una ventaja y no una necesidad. Para aquellos que tienen acceso a la tecnología, como un ordenador e Internet, esta puede utilizarse como un apoyo pedagógico, con orientación y sabiendo cómo utilizarla correctamente; mientras que los que tienen menos oportunidades no deberían descartarla como parte de la enseñanza. Los facilitadores deben tener presente que la ML consiste en enseñar las habilidades y competencias en relación al consumo y producción de los medios de comunicación, por lo que la atención debe centrarse en los medios y en los riesgos que les acompañan, y no en utilizar las tecnologías (Hobbs, 2010: 27).

d) **Plan de estudios.** Se ocupa sobre qué y cómo debe enseñarse a los estudiantes. La ML debería enseñarse individualmente y como asignatura integral. Como asignatura independiente puede ser un curso principal (obligatorio), según la trayectoria en ML en los

años previos, poco probable en el caso tailandés debido a que aún no es obligatoria en el plan de estudios. Debería enseñarse en todos los niveles, con el contenido pertinente a las vidas de los estudiantes o a sus intereses. Los expertos tailandeses consideran que como asignatura integral es más efectiva: infundir las habilidades de ML en asignaturas como historia, lengua tailandesa o budismo es una forma eficaz de demostrar cómo estas asignaturas y la ML pueden aplicarse en la vida cotidiana. El contenido del plan de estudios debería incluir competencias y habilidades, ética y moral y ciudadanía digital.

Las competencias y habilidades incluyen cuatro componentes: acceder, analizar y evaluar, crear y reflexionar. El pensamiento reflexivo se ha añadido al marco original de tres componentes de la UNESCO como resultado de los datos obtenidos de las entrevistas. El pensamiento reflexivo ayuda a las personas a hacer juicios morales y éticos cuando crean información y contenidos mediáticos, lo que se corresponde con la teoría de James Potter (2008), que sostiene que las personas deberían tener responsabilidad social y que reflexionar consiste en aplicar el pensamiento crítico para beneficios externos, basados en la integridad interna, además de utilizarlo para centrarse en el propio bien personal (Potter, 2008). Asimismo, consiste en reconocer cómo las decisiones personales afectan a la sociedad y en que uno puede contribuir a ella realizando ciertas acciones. Se corresponde con el objetivo de la ML de educar a las personas para «reflexionar sistemáticamente sobre los procesos de lectura y escritura, para comprender y analizar sus propias experiencias como lectores y escritores» (Buckingham, 2003: 41, citado en Martens, 2010: 2). Los nuevos componentes de ML tailandeses son muy similares a los propuestos por Renee Hobbs (2010) en el plan de acción del Aspen Institute.

El componente crear es ignorado con frecuencia por los académicos tailandeses. Según la UNESCO, crear no consiste simplemente en enseñar a cómo operar el software y las aplicaciones para producir contenido mediático, sino que también consiste en utilizarlo de forma creativa y responsable con el fin de marcar una diferencia en la sociedad, además de participar como ciudadano. Es también una forma de convertir la capacidad de la Generación Y para utilizar la tecnología en un poder para realizar algo bueno para la sociedad. Este artículo sugiere que crear siempre está más o menos incluido cuando se trata de ML.

La ética y la moral son un tema esencial a incluir en el plan de estudios. Debido a que la Generación Y ha nacido con Internet, hace tiempo que el plagio y la

violación de los derechos de la propiedad intelectual se han convertido en hábitos tailandeses. Es vital que el plan de estudios refuerce su importancia para que pueda cambiar el comportamiento de los estudiantes.

La ciudadanía digital es otro contenido clave. Se define como las normas de comportamiento adecuado y responsable en relación al uso de la tecnología (Ribble, 2015) y se considera que es «el primer paso esencial para estar instruido en ML en el siglo XXI (Cyberwise1, 2011)». Especialmente, la enseñanza de la ciudadanía digital se ajusta al perfil de uso mediático de la Generación Y puesto que aborda el uso de la tecnología en todos los aspectos, solapando todas las habilidades mencionadas en la ML. Ribble (2015) señala los siguientes elementos de la ciudadanía digital:

- Acceso digital: Participación electrónica completa. Es el primer paso para la igualdad en derechos digitales, que se corresponde con el primer componente para acceder a la ML.
- Comercio digital: Los usuarios como la Generación Y deberían comprender que la compraventa de productos electrónicos puede ser legal o ilegal en diferentes contextos y culturas. Diferenciarlo les convierte en consumidores efectivos en la economía digital, especialmente cuando está promoviéndose en Tailandia.
- Comunicación digital: La tecnología de la comunicación de hardware y software puede resultar desbordante, saber cómo tomar decisiones y juzgar entre estas opciones es esencial.
- Alfabetización digital: Incluye el proceso de enseñar y aprender sobre la tecnología y su uso en el entorno académico y laboral. Trata sobre cómo aprender en una sociedad digital de forma adecuada sobre cualquier tema, en cualquier momento y en cualquier lugar. Esto coincide con la conducta de autoaprendizaje de la Generación Y.
- Etiqueta digital: Trata sobre los estándares de conducta electrónicos para que las personas sean usuarios responsables en las redes de la sociedad.
- Ley digital: Cumplimiento de normativas sobre acciones y hechos electrónicos. En Tailandia, la ley digital incluye la Ley de delitos informáticos (B.E. 2550) y la Ley de operaciones electrónicas (B.E.2544).
- Derechos y responsabilidades digitales: Estos son los principales problemas en Tailandia. Los usuarios de la tecnología han de comprender sus derechos así como reconocer los de otras personas, además de entender que van acompañados de responsabilidades.
- Salud digital: Conocimiento de las enfermedades físicas derivadas del uso de la tecnología, como molestias oculares, síndrome de oficina y dolor de espalda, o enfermedades psicológicas como la adicción a Internet.

- Seguridad digital (autoprotección): Cómo proteger la privacidad y la información personal cuando se está conectado o mientras se está utilizando la tecnología digital.

Estudiantes, facilitadores, pedagogía y plan de estudios están interrelacionados y deberían operar juntos en paralelo. La Generación Y es la variable principal que afecta a la forma en que operan las demás. Las características de la Generación Y influyen sobre qué se les enseña y cómo se hace, lo que obliga a los facilitadores a cambiar y adaptarse para aplicar los nuevos métodos pedagógicos. Sin uno de los componentes, el esquema de aprendizaje queda incompleto.

3.2.2. Sociedad

Es el proceso social que ayuda a establecer el entorno de la ML y que lleva a la concienciación y la práctica de la ML como forma de vida. A través del aprendizaje social (los padres en casa, los profesores en el centro escolar, el joven influyente en una comunidad) los estudiantes están expuestos a materiales de ML en cada paso de la vida cotidiana. Puesto que la Generación Y recibe el conocimiento de la ML a través de la experiencia de la misma forma en la que recibe la información –de aquí y de allá, concisa, breve pero constantemente– el componente Sociedad responde al comportamiento de la Generación Y sus características. La función de la sociedad implica la cooperación entre elementos individuales dentro: de la comunidad, los sectores civiles, los medios y los padres:

a) **Comunidad.** Debería tratarse como un activo de la institución académica en el proceso de aprendizaje de la ML y no meramente como un proyecto orientado a ella. Puede servir como el aula pues los estudiantes participan en el aprendizaje fuera de las instalaciones escolares, donde pasan su experiencia del conocimiento de ML a los líderes de la comunidad, poderosos influyentes en el proceso. Así, el cuerpo de conocimiento de la ML desde el mundo académico es difundido más allá de la educación formal, encapsulando a la Generación Y que no está en el sistema así como a otros grupos de edad como los padres.

Este proceso solo puede lograrse cuando enseñanza y aprendizaje cambien, y cuando los círculos académicos reconozcan el poder de la comunidad. Por consiguiente, el componente comunidad se vuelve dependiente de las instituciones académicas, que dependen del gobierno o de la política institucional. Difundir la ML hacia la comunidad a través de otros medios, como iniciativas desde los sectores sociales, hace que también dependa de estos sectores.

Las comunidades siempre han sido importantes en

la sociedad tailandesa, especialmente en las zonas rurales. Pueden llegar a ser uno de los canales más efectivos para difundir la ML hacia personas que no están en el sistema educativo formal y ser la primera unidad en servir como una sociedad instruida en el uso de los medios.

b) Sectores civiles. Hacen referencia a las organizaciones sin ánimo de lucro, agencias privadas e independientes y a las organizaciones profesionales de medios. Son los actores principales en el fomento y defensa de la ML en Tailandia. Organizaciones como Child Media, Thai Public Health Foundation y Family Media Watch deben continuar con su misión. La clave reside en compartir sus conocimientos y experiencias para que aprendan mutuamente y utilicen el conocimiento para realizar proyectos de una forma más eficiente.

Los sectores civiles, junto con las instituciones académicas, deben ser proactivos en la campaña por una política de ML. Pueden utilizar los canales mediáticos para publicitar sus iniciativas, lo que puede hacerse posible si la Política proporciona incentivos para los medios que fomenten la ML.

c) Medios. Tienen que tomar parte en la difusión de la ML a través de sus plataformas tradicionales o digitales. Las imprentas, Internet y los medios sociales no deberían de tener ningún problema en defender la ML, aunque las emisoras de televisión podrían encontrar un conflicto de intereses con sus patrocinadores pues educan a las personas para que no caigan en estrategias publicitarias. Como alternativa, las emisoras de televisión pueden centrarse en Internet o la alfabetización en los medios sociales, mientras que la televisión pública como ThaiPBS puede funcionar como agente principal en defensa de la ML en cualquier plataforma puesto que sus beneficios no provienen de la publicidad. Los medios pueden promover la ML en cualesquiera de sus plataformas, como sitios web o páginas de medios sociales, las cuales llegarían mucho mejor a la Generación Y.

Cómo convencer a los medios para que se comprometan con la ML depende mucho de la política, mediante la aplicación de la ley, normativas o incentivos.

d) Padres. Son los más cercanos que pueden proporcionar una educación en ML a sus hijos. Para ello, primero tienen que instruirse, lo que hace que este componente dependa de todos los otros para educar-

los. Aunque la Generación Y puede acceder a los medios en su privacidad mediante teléfonos inteligentes, tablets, ordenadores o simplemente al tener una televisión o radio en su habitación, los padres todavía pueden establecer ciertas reglas para controlarlos: pueden fijar el tiempo que toda la familia ve junta la televisión o limitar el tiempo que se pasa en Internet, en juegos o en cualquier otro medio de entretenimiento. Los padres deberían hablar con sus hijos de forma habitual y controlar su comportamiento en el uso de los medios.

El ecosistema de ML puede ayudar a mejorar la educación para que sea más efectiva en el cambio de comportamiento de los estudiantes, así como a crear una sociedad alfabetizada. Además, ofrece nuevos conocimientos que son aplicables a otros países en desarrollo.

e) Política. Es el componente más importante para el éxito de la educación en ML, formal o informal. Puede reforzar o proporcionar apoyo y asegurar que los derivados de la ML ocurran sistemáticamente con el trabajo de los agentes implicados de todos los sectores de la sociedad. La política puede ser nacional (gubernamental) e institucional (escolar o universitaria). Una política gubernamental puede tomar parte en la educación formal y en la extraescolar:

En la educación formal (a través del Ministerio de Educación):

- Introducir un plan de estudios de ML, desde el nivel de preescolar hasta el universitario.
- Adaptar ciertas normativas para el apoyo de la enseñanza de ML, como designar que el KPI no se base en los resultados de los exámenes, o proporcionar becas para la investigación y la formación.

En la educación extraescolar (a través de la Comisión Nacional de Radiodifusión y Telecomunicaciones):

- Proporcionar incentivos para fomentar la promoción de la ML: reducción de impuestos para los medios que contribuyan al fomento de la ML mediante la emisión de programas relacionados.
- Hacer que la ML sea una parte de la normativa sobre los medios: designar la cuota de programas de televisión sobre ML.

Además de impulsar la ML en la educación y fomentarla a través de los medios, la Política puede ayudar a garantizar la accesibilidad a los medios y la información proporcionando infraestructura y tecnología. Según los resultados de la encuesta, la Generación Y que tiene fácil acceso a Internet (conectividad a redes en casa/trabajo, WiFi o 3G) tiene mayores competencias del factor crear que aquellos que no tienen estas facilidades (y tienen que ir a una sala de ordenadores o a un cibercafé). El resultado señaló que el acceso a Internet ofrece más oportunidades para practicar las habilidades y más exposición a la información de ML y, por tanto, permite a los usuarios experimentar y aprender sobre los efectos de la información online, tales como delitos informáticos, basados en una experiencia directa. Internet ayuda a abrir ventanas al mundo de la información ya que responde al hábito de autoaprendizaje de la Generación Y. El acceso es el factor fundamental para la igualdad de derechos a la información. Sin embargo, también es importante que los legisladores sean conscientes de que la tecnología siempre debe acompañarse con el conocimiento sobre cómo utilizarla de forma segura, inteligente y responsable. El componente Política podría lograrse utilizando como guía los MIL de la UNESCO según el estado de preparación de cada país. A continuación se detallan los factores mencionados en el «Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies», en el que hay cinco áreas principales que indican si el país es competente para ser una nación alfabetizada en medios (UNESCO, 2013: 51-53):

- Factor gubernamental: la ML debe ser una asignatura obligatoria en el plan de estudios y en la formación del profesorado.
- Debe haber una política nacional de ML que garantice sus derivados e iniciativas.
- Deben existir mecanismos de suministro para garantizar el acceso a los medios y la información a la población.
- Aspectos individuales y académicos: la disponibilidad y la calidad de los servicios debe distribuirse a toda la población.
- Factor de los sectores públicos y privados: deben existir entidades y organizaciones no gubernamentales que trabajen activamente en la defensa de la ML.

La política a nivel académico involucra a las escuelas e instituciones académicas para que reconozcan la importancia de la ML y proporcionen el apoyo necesario, en particular en el fomento de la enseñanza e integración de la ML en el plan de estudios de estas instituciones, especialmente cuando no existe ninguna

política desde el gobierno. La política institucional puede determinar las regulaciones que promuevan y fomenten la enseñanza de la ML; por ejemplo, establecerla como uno de los KPI, ofreciendo incentivos a los profesores que participen en la formación de ML o proporcionando becas para la investigación, o traducciones de libros. La política institucional puede ayudar proporcionando recursos como libros de texto. El desafío reside en cómo convencer al comité escolar o universitario de que la ML es esencial para los estudiantes que viven en el siglo XXI y de que debe impartirse en los centros de enseñanza.

Los componentes del esquema de aprendizaje de la ML, sociedad y política son altamente interdependientes, siendo la esta última la más importante, sustentando a los demás. Aunque pueden darse de forma independiente desde el esquema de aprendizaje y sus componentes, el componente de sociedad es vital para que el esquema de aprendizaje sea completo y logre su objetivo de ser una forma de vida.

Como señaló un experto, la ML es tan sofisticada y multidimensional que debe movilizarse y requiere del esfuerzo de muchos sectores. Debido a que la educación formal por sí sola puede no ser capaz de llevar al cambio de comportamiento, la educación extraescolar en el entorno se convierte en una necesidad para complementar el aprendizaje formal. Con todos los componentes operando juntos como un ecosistema, la ML puede convertirse en una forma de vida.

4. Conclusión

En Tailandia, los defensores de la ML han trabajado con ahínco desde diferentes sectores civiles durante la última década. Lamentablemente, para un país en desarrollo, parece que los legisladores priorizan otros asuntos como la economía, mientras que la política en el país es muy volátil y actualmente está a punto de redactar una nueva constitución. El Ecosistema de la ML involucra a múltiples agentes para lograr el objetivo de crear un entorno de ML, con el componente Política siendo la unidad más importante que puede asegurar tal colaboración nacional. Con estos obstáculos, las iniciativas «de arriba a abajo» parecen poco probables en un futuro cercano.

La perspectiva de la ML depende en gran medida de los sectores civiles, reflejando la noción de que la educomunicación debe iniciarse por la personas y no por la autoridades (Pungente, s/f). Aunque varios sectores civiles, tanto organizaciones privadas como sin ánimo de lucro, ya se encuentran trabajando para difundir el conocimiento de ML, necesitan colaborar mutuamente y aprender mediante el intercambio de cono-

cimientos para mejorar sus proyectos. Convencer a los legisladores de conseguir una política sobre ML no debería descartarse. En este intento, es esencial que los defensores de la ML entiendan el lenguaje de los legisladores y que presenten soluciones prácticas en lugar de largos informes académicos explicando claramente el potencial de la ML como una forma de empoderar a las personas para ser ciudadanos activos y participar en la sociedad civil (S. Gabai, comunicación personal, 2015-03-20). Los académicos también recomiendan la ML para el nuevo plan de reforma de los medios (Preetiprasong, 2008; Thai Journalists Association, 2015; Benjarongkij, 2011), pues un estudio reciente confirmó que los jóvenes tailandeses carecen de habilidades de ML (Thai Netizen Network, 2015).

Los resultados de este estudio, el ecosistema de la educación mediática y sus competencias en Tailandia, abordan las preocupaciones y la viabilidad de la difusión de la ML y proporcionan un enfoque integral para implantarla de forma sistemática. A pesar de estar conceptualizado para el contexto tailandés, el ecosistema de la ML puede aplicarse a diferentes grupos y contextos con pequeñas adaptaciones en el contenido de algunos componentes dentro de un esquema de aprendizaje, mientras que la relación entre cada componente en el ecosistema permanece intacta. La implantación del modelo aún debe examinarse más detalladamente; por ejemplo, mediante un experimento piloto para comprobar si funciona. Los detalles de cada componente aún están pendientes de desarrollarse y estudiarse, especialmente el esquema de aprendizaje, donde están involucrados el diseño del plan de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, dando como resultado una mayor investigación con el punto de vista de los estudiantes.

Estoy convencida que el ecosistema de ML puede ayudar a mejorar la educación para que sea más efectiva en el cambio de comportamiento de los estudiantes, así como a crear una sociedad alfabetizada. Además, ofrece nuevos conocimientos que son aplicables a otros países en desarrollo.

Notas

¹ Lista de expertos entrevistados: Dra. Pornpip Yenjabok, Profesora Adjunta. Subdirectora del Instituto de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Kasetsart, Campus Bangkok; Khemporn Wirunrapan, Directora del Child Media Institute, Thai Health Promotion Foundation; Suriyadeo Trepati, M.D., Profesor Asociado. Director del Instituto Nacional para el Desarrollo de la Infancia y la Familia; Anothai Udomsilp, Director del Academic Institute, Thai Public Broadcasting Service (ThaiPBS); Dra. Warat Karuchit, Profesora Adjunta. Docente y Asistente del Presidente del Instituto Nacional para

el Desarrollo y la Administración; Dr. Art Silverblatt, Docente, Webster University, EE. UU.; Sara Gabai, consultora internacional del programa universitario en Artes de la Comunicación para la ASEAN y docente en la Universidad Abierta de Sukhothai Thammathirat.

Referencias

- Beekman, T. (2011). Fill In The Generation Gap. *Strategic Finance*, 93(3): 15. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1523422312455612>
- Benjarongkij, Y. (2011). Summary of Findings and Suggestions for Thai Media Reform. *Journal of Public Relations and Advertising* 4(1). (<http://goo.gl/AL6PxX>) (2016-05-14).
- Cyberwise1 (2011, June 26). *What is Digital Citizenship?* (<https://goo.gl/JGsFf2>) (2015-02-03).
- European Commission (2007). *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. (<http://goo.gl/yfHovY>) (2016-05-18).
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute. (<http://goo.gl/nQzdxY>) (2015-08-19).
- Lim, S.S., & Nekmat, E. (2009). Media Education in Singapore – New Media, New Literacies? In C.K. Cheung (Ed.), *Media Education in Asia* (pp.185-197). Dordrecht: Springer.
- Main, D. (2013). *Who are the Millennials*. (<http://goo.gl/kDDxw>) (2015-02-25).
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., & Carbo, T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. (<http://goo.gl/bKjL>) (2015-08-20).
- The Office of Communications. (2013). *Media Literacy: Information about Ofcom's Media Literacy Activities*. (<http://goo.gl/tmxx9j>) (2015-05-21).
- Potter, W.J. (2008). *Media Literacy*. Los Angeles: Sage.
- Preetiprasong, I. (2008). *National Strategies for the Development of Safe and Creative Media for Thai Children*. (<http://goo.gl/9q5hOv>) (2016-05-14).
- Pungente, J. (n.d.). *Criteria for a Successful Media Education Program*. U.S.: Center for Media Literacy. (<http://goo.gl/zNhiqP>) (2015-06-10).
- Ribble, M. (2015). *Nine Themes of Digital Citizenship*. (<http://goo.gl/19tp>) (2016-05-21).
- Sakamoto, A., & Suzuki, K. (2007). Media Literacy: The Development of the New Communication Skill. In Uchida & Sakamoto, (Eds.), *Communication Abilities to Survive the Risk Society*. Tokyo: Kaneko Shobo (pp.111-132). (<http://goo.gl/UjxxDC>) (2016-05-15).
- Stein, J., & Sanburn, J. (2013). The New Greatest Generation. *Time*, 181(19), 26.
- Thai Journalists Association. (2015). *Media Reform*. (<http://goo.gl/SG3fcx>) (2016-05-14).
- Thai Netizen Network. (2014). *Thai Kids Lacks Online Media Literacy*. (<http://goo.gl/OcklOw>) (2016-05-14).
- Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Literacy for the 21st Century: An Overview and Orientation Guide to Media Literacy Education*. (<http://goo.gl/dPTdiB>) (2015-01-29).
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. (<http://goo.gl/FJoVWiu>) (2015-04-04).
- Zacchetti, M. (2007). Media Literacy: A European Approach. *Medien Impulse*, 61. (<http://goo.gl/tJmlbO>) (2015-10-20).



Grupo Comunicar
Andalucía

AULARIA

EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN

ISSN: 2253-7937



Editoriales	Ideas - Reflexiones	Temas para Debate	Entrevistas	Experiencias	Interculturalidad	Análisis Imágenes	Relatos	Unid. Didácticas	Plataformas	Publicaciones
-------------	---------------------	-------------------	-------------	--------------	-------------------	-------------------	---------	------------------	-------------	---------------

EDITORIALES

IDEAS - REFLEXIONES

TEMAS PARA DEBATE

ENTREVISTAS

INTERCULTURALIDAD

NUEVO: Lea ahora los números publicados de Aularia en diversos formatos [\[pulse aquí\]](#)

NÚMERO ABIERTO DE AULARIA: VOL. 3(2) JULIO - 2014, QUE CUENTA DE MOMENTO CON: 13 ARTÍCULOS.

ANÁLISIS IMÁGENES

:: De «El pequeño salvaje», de Truffaut, al Doctor Itard. De cómo una película puede llevar a una investigación pedagógica., por Ilda PERALTA FERREYRA y Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ

El doctor Jean-Marc-Gaspard Itard, fue un médico francés nacido en 1774, interesado en la nascente ciencia de la «medicina mental» o psiquiatría. Cuando tenía 26 años se topó con ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EXPERIENCIAS

:: ¿Hay algo mejor que ver pelis para niñas y niños? Sí, ipensarlas y hacerlas!, por Jacqueline SÁNCHEZ CARRERO y Enrique A. MARTÍNEZ LÓPEZ

Un Curso de Experto Universitario ofrece por primera vez la "Producción de Contenidos Audiovisuales para el Público Infantil" La Universidad Internacional de Andalucía, en su ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

TEMAS PARA DEBATE

:: Debate: Inclusión social y comunicación. La inclusión, mediante el arte, de personas con diversidad funcional, por Redacción AULARIA y Elena APARICIO MAINAR, Federica TAVIAN FERRIGHI, Marta Isabel BOTERO ÁLVAREZ, Verónica D'AGOSTINO, Diana Rocío VARGAS PINEDA, Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ (Coordinador)

La dimensión expresiva de lo artístico, la sensibilidad estética y la educación de los sentidos, poseen una importancia primordial en la socialización, inteligencia y juicio de ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EXPERIENCIAS

:: Paraguay: Sonidos de la Tierra. Música con objetos reciclados , por Redacción AULARIA y Ilda PERALTA FERREYRA

El joven que durante el día interpreta a Mozart por la noche no rompe vidrieras" Sonidos de la Tierra crea orquestas en Paraguay junto a miles de jóvenes humildes

Visitas desde
Nov. 2011: 68834

Portada

La Revista Aularia

Núm. Publicados

Organización

Publicar en Aularia

Enlaces de interés

Buscador

Próximos artículos

Lectores/as

Autores/as

[\[WEBSTATS\]](#)

PATROCINADORES

revista
COMUNICAR

Dialnet

i14 icono14

EVENTOS

2º ENCONTRO SOBRE JOGOS & MOBILE LEARNING
9 de mayo de 2014
COIMBRA
PORTUGAL

I CONGRESO INTERNACIONAL BARCELONA INCLUSIVA 2014 "ORIENTACIÓN PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA"
30/31 MAYO Y 1 DE JUNIO

BARCELONA INCLUSIVA 2014 INTERNATIONAL CONGRESS

El hoy y el mañana junto a las TIC
Congreso Internacional
BIOEduca, Noviembre 2014
Lima - Perú

«Aularia», El país de las aulas

Revista digital de educomunicación

Publicación del Grupo Comunicar

www.aularia.org



Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal

Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education

-  Dra. Mônica Pegurer-Caprino es Investigadora Postdoctoral en la Universidade Metodista de São Paulo (Brasil) (mcaprino@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-7397-1495>)
-  Juan-Francisco Martínez-Cerdá es Investigador Predoctoral en la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona (España) (jmartinezcer@uoc.edu) (<http://orcid.org/0000-0002-6711-4956>)

RESUMEN

Este artículo analiza el estado actual de la alfabetización mediática existente en Brasil desde la perspectiva de la educación no formal. Cuantifica la situación mediante una muestra de proyectos (N=240) y de organizaciones (N=107) que desarrollan actividades conforme a las tres principales dimensiones de la educación mediática reconocidas internacionalmente (acceso/uso, comprensión crítica, y producción de contenidos mediáticos), y que están orientadas a diferentes comunidades de ciudadanos de acuerdo a diversos niveles de segmentación (edad, lugar, situación social, grupos sociales, y campos profesionales de aplicación). El análisis realizado muestra la preponderancia de actividades de producción de contenidos audiovisuales (65,4%) y de ampliación de derechos y capacidades comunicativas de ciertas comunidades de personas generalmente excluidas de los medios de comunicación tradicionales (45,8%). Además, la mayoría de las organizaciones trabajan con propuestas con un potencial medio y alto de empoderamiento (77,6%). Asimismo, y basándose en la literatura y el diagnóstico realizado, se propone un modelo con el que estudiar los proyectos de educación mediática desarrollados en el ámbito de la educación no formal. De este modo, la investigación presenta una primera imagen de la alfabetización mediática de carácter no formal existente en un país que, por sus dimensiones y grandes diferencias sociales, tiene que saber aprovechar las complementariedades que la educación no formal ofrece a la educación formal y al currículum educativo, respecto a desarrollar educación mediática y empoderar a la ciudadanía.

ABSTRACT

This article analyses the status of media literacy in Brazil from the perspective of non-formal education. It quantifies the situation through a sample of projects (N=240) and organizations (N=107) that develop media literacy activities according to the internationally recognized three dimensions of media education (access/use, critical understanding, and media content production). These projects are aimed at different communities of citizens according to various levels of segmentation (age, location, social status, social groups, and professional fields). The analysis shows the preponderance of activities geared to the production of audiovisual content (65.4%) and to expanding the rights and communicative capabilities of certain communities, generally excluded from the traditional mass media (45.8%). Moreover, the majority of institutions have projects with a medium and high potential of empowerment (77.6%). Based on the literature review and the analysis conducted, the research presents a model that can be used for studying media education projects in the field of non-formal education. Thus, this article offers an initial look at non-formal media literacy in a country that, due to its size and large social differences, should take advantage of the complementarities that non-formal education provides to formal education and its curriculum, regarding the development of media education and empowerment of citizens.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización mediática, comunicación participativa, ciudadanía, educación mediática, educación no formal, inclusión social, sociedad civil.

Media literacy, participatory communication, citizenship, media education, non-formal education, social inclusion, civil society.



1. Introducción

La preocupación respecto a la necesidad de establecer políticas públicas relacionadas con la educación en medios es patente en el ámbito mundial. La propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha realizado diversos proyectos durante la última década, como «Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals» (Frau-Meigs, 2006) y «Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers» (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). Y es de destacar el amplio mapeo global que realizó hace pocos años, analizando políticas, visiones, programas y retos relacionados con la alfabetización mediática a nivel mundial (Frau-Meigs & Torrent, 2009). Actualmente, son numerosos los países, sobre todo del hemisferio norte, que están tanto incluyendo en sus currículos de educación obligatoria asignaturas vinculadas a la educomunicación como estableciendo agencias y consejos públicos en dicha materia¹.

En Latinoamérica, no obstante, las iniciativas de alfabetización mediática mantienen otra perspectiva, más frecuentemente ligadas a la educación no formal, a la educación popular, y a la sociedad civil, conforme destacan diversos expertos (Fantin, 2011; Girardello & Orofino, 2012; Soares, 2014). Tras iniciarse en los años sesenta como actividades de lectura crítica de cine, durante las dictaduras militares del período 1970-1980 se orientaron hacia la lectura crítica de los medios de comunicación, y fueron complementándose por movimientos populares de comunicación alternativa y cristiano-católicos (Aguaded, 1995; Fantin, 2011).

Analizando concretamente Brasil, cabe reseñar algunas iniciativas aisladas llevadas a cabo desde la educación formal: 1) Desde 2004, una ley de la ciudad de São Paulo incluye actividades educomunicativas en las escuelas; 2) Desde el Ministerio de Educación, los programas «Mais Educação» (Más Educación) y «Mídias na Escola» (Medios en la escuela) trabajan con la educación en medios². En 2015, dicho Ministerio puso a debate público las bases mínimas del currículo para la educación básica en las que, conforme al análisis de Soares (2015), se identifican diversos componentes curriculares relacionados con la educomunicación, pese a no explicitar cómo incluir actividades de formación docente.

No obstante, en la educación no formal existe un comportamiento totalmente diferente, ya que desde los años noventa estos proyectos educomunicativos se multiplican en Brasil, ya sean de capacitación para la lectura crítica o de producción de contenidos alterna-

tivos a los medios tradicionales. Hay que señalar la utilización de la concepción de la educación planteada por autores como Paulo Freire y Mario Kaplún, en la que no solamente comunicación y educación son vistas en íntima relación, sino con una finalidad libertadora.

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo caracterizar proyectos de alfabetización mediática no formal desarrollados en Brasil por la sociedad civil: organizaciones no gubernamentales (ONGs), organizaciones de la sociedad civil de interés público (OSCIPS), y fundaciones, entre otras. Se investiga sobre empoderamiento cultural (Kellner & Share, 2005) y ciudadanía y autonomía mediática (Gozálvez & Aguaded, 2012), desde la perspectiva de hacer que los ciudadanos sean sujetos activos de procesos de comunicación como vía para el ejercicio de los derechos expresados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (O'Neill & Barnes, 2008).

La fuerte e histórica vinculación entre educomunicación y empoderamiento es patente desde la «Grunwald Declaration on Media Education» (UNESCO, 1982), así como en la declaración «New Directions in Media Education» de Toulouse, que relaciona explícitamente ambos ámbitos (Thoman, 1990). De hecho, es difícil pensar la educomunicación «sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas» (Gozálvez & Contreras-Pulido, 2014: 130).

El análisis también establece puentes hacia numerosos tipos de complementariedades entre: 1) Educación mediática y alfabetización mediática (Buckingham, 2003); 2) Principales dimensiones para la alfabetización mediática planteadas por Buckingham (2005) y Ofcom³: acceso y uso, comprensión crítica, y producción de comunicaciones; 3) Producción de contenidos mediáticos socialmente relevantes y cargados de comprensión crítica respecto a los medios; 4) Comunicación comunitaria, democrática y participativa desarrollada por la sociedad civil y las ONGs (Peruzzo, 2008, 2009); 5) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su importancia en las llamadas zonas periféricas (González, 2007).

El artículo plantea la siguiente pregunta de investigación de ámbito descriptivo: «¿Cuáles son las dimensiones más importantes asociadas a la educación mediática no formal en Brasil?». Para la que se consideran las siguientes hipótesis de trabajo, relacionadas con los proyectos de alfabetización mediática desarrollados por ONGs en Brasil:

- H1: Los proyectos se orientan principalmente a la producción de contenidos.

- H2: Cuando las iniciativas dan importancia a las TIC, no suelen tener vinculación con otros aspectos comunicativos.
- H3: Los proyectos se preocupan por el empoderamiento de la ciudadanía y el protagonismo de los actores implicados en los procesos de comunicación.
- H4: Las iniciativas están vinculadas a la comunicación comunitaria, con una tendencia a ofrecer como resultado unos medios de comunicación permanentes.

2. Material y métodos

Considerando los objetivos de investigación, la primera tarea desarrollada (enero-mayo de 2015) fue la identificación de proyectos de educación mediática realizados en Brasil por organizaciones de ámbito civil sin fines lucrativos y externos al ámbito escolar. Mediante búsqueda directa en actas de diversos congresos brasileños relacionados con comunicación, educación y ciudadanía, se parametrizaron aspectos como formación, educación en comunicación y medios, y TIC. Así fueron descartadas iniciativas exclusivamente orientadas al uso y mantenimiento de ordenadores. Se identificaron 129 entidades, ONGs e instituciones civiles que trabajaban en educomunicación, y que fueron catalogadas en una base de datos que identificaba sus características mediante la consulta realizada a sus correspondientes websites y medios sociales. Se observó su localización, fecha de inicio de actividades, objetivos, y rol de la comunicación y la educación, así como si realizaban actividades educomunicativas exclusivamente.

Se continuó en segundo nivel de análisis (junio-octubre de 2015) mediante la clasificación de 302 proyectos de alfabetización mediática, conforme a categorías establecidas a partir de la revisión bibliográfica sobre el tema:

- Dimensiones: acceso/uso, comprensión crítica, y producción de contenidos.
- Actores: destinatarios, profesionales, socios, y patrocinadores.
- Medios de comunicación: impresos (periódicos, revistas, boletines, y otros); audiovisuales (cine, vídeo, TV, radio/audio, fotografía, y otros); TIC (Internet, diseño web, aplicaciones, y otros); medios digitales (web-

sites, blogs, medios sociales, medios móviles, y otros); monitorización y seguimiento de los medios de comunicación (monitorización de temas relacionados con las ONGs, producción de pautas y noticias alternativas, formación de periodistas, y otros).

- Tecnologías digitales: nivel de importancia de las TIC, y énfasis en inclusión digital.
- Comunicación comunitaria: como vehículo permanente, y actores implicados.
- Empoderamiento: relación explícita, defensa de derechos, y protagonismo ciudadano.

No basta con promover políticas públicas de alfabetización mediática o digital que en numerosas ocasiones acaban en la mera implementación de herramientas tecnológicas: hay que trasladar la filosofía de los proyectos de educación mediática del ámbito no formal a todos los ámbitos, lo que equivale a decir que el empoderamiento y el protagonismo de los sujetos en los procesos de comunicación deben ser considerados como intrínsecos a la educación mediática.

El tercer nivel de análisis fue cualitativo, contrastando la información cuantitativa encontrada, y mediante dos procedimientos: 1) codificación de objetivos conforme a palabras clave de proyectos; 2) eliminación de 22 organizaciones poco vinculadas con la investigación o que ya no trabajaban en educomunicación.

Finalmente, se enviaron (octubre-diciembre de 2015) cuestionarios (y recordatorios) a 107 entidades solicitando confirmación de datos descriptivos recopilados y opinión respecto a aspectos de la investigación, como importancia de la inclusión digital o el empoderamiento ciudadano, todo ello mediante preguntas multirrespuesta y abiertas. 22 organizaciones contestaron en el período planificado. Cruzando la información conforme a los parámetros requeridos, 240 proyectos llevados a cabo por 107 organizaciones fueron identificados y finalmente validados.

3. Resultados

3.1. Características básicas

Las 107 organizaciones no gubernamentales estudiadas con detalle se encuentran distribuidas a lo largo

de los más de 8,5 millones de kilómetros cuadrados que conforman Brasil, país latinoamericano con más de 200 millones de habitantes. Concretamente, 63 (58,9%) son entidades radicadas en la región Sudeste, la más desarrollada, mientras que 27 (25,2%) están en la zona Nordeste, la más pobre, estando el resto distribuidas en diferentes provincias. Respecto a su antigüedad, una minoría inició sus actividades antes de 1990 (15%), siendo mayoritariamente de la década de los noventa (31,8%) y del siglo XXI (53,2%).

Claramente, se distinguen dos grandes bloques de actividades educomunicativas desarrolladas por ONGs en Brasil. Por un lado, 43 organizaciones (un 40,2% del total) tienen a la comunicación como meta principal, y cuyos objetivos son los de dar voz a los destinatarios y democratizar el uso de la comunicación. Trabajan para un perfil de público normalmente excluido no solamente de los medios de comunicación tradicionales, sino también de los procesos comunicacionales de producción de contenido (ciudadanos sin techo, poblaciones en riesgo de exclusión social, habitantes de comunidades populares o de favelas, etc.).

Por otro lado, 64 organizaciones (59,8%) se orientan hacia la divulgación de temas sociales y la reivindicación de derechos (derechos humanos, de la infancia, de las mujeres, o de la población de raza negra), promocionando estos temas invisibles en los medios no solo mediante propuestas alternativas de comunicación, sino también a través de la formación de periodistas y la producción de pautas alternativas para los medios.

Así, 22 proyectos (9,2%) tienen como destinatarios a periodistas o profesionales de la comunicación, ocupándose de su formación en cuanto a los temas mencionados, o haciendo el rol de observatorio de los medios con relación a estas cuestiones. La mitad de los proyectos (120) son dirigidos a la infancia y juventud, aspecto que hay que destacar como importante, mientras que solamente cuatro proyectos están destinados a personas mayores.

Resulta destacable, también, que 41 proyectos (17,1%) están vinculados con la educación formal al estar destinados a profesores y estudiantes, sobre todo de escuelas públicas. Respecto a otros actores, se observa el apoyo de ciertas fundaciones asociadas a grandes empresas (por ejemplo, de la empresa de telecomunicaciones «Oi», de la gran constructora «Camargo Correa», de la empresa estatal de energía «Petrobras», o del banco «Itaú»). También existe colaboración entre ONGs e instituciones públicas, resultando un entramado de relaciones difícil de describir de un modo sencillo.

3.2. Dimensiones de la alfabetización mediática

La principal dimensión observada en los 240 proyectos analizados es la de producción de contenidos: son 157 talleres y cursos (65,4%) alineados a este ámbito, mezclados o no con los demás. A continuación, observamos 120 iniciativas relacionadas con comprensión crítica, y 91 con acceso y uso de los medios de comunicación, combinando también más de una dimensión. En este sentido, también hay que resaltar que 70 proyectos tienen vinculación con comprensión crítica y producción de contenidos, entre los que 22 se orientan también hacia la dimensión de acceso y uso. La preponderancia de la producción también se desprende si consideramos que existen 71 proyectos asociados exclusivamente hacia producción, mientras que 33 iniciativas se destinan solamente al acceso/uso, y 30 propuestas únicamente a comprensión crítica. El panorama observado nos permite confirmar la hipótesis 1ª planteada en este artículo.

Es importante precisar que la mera producción de contenidos no siempre significa empoderamiento ciudadano, puesto que podría darse el caso de que una actividad simplemente reprodujera algo ya existente en los medios. Así, es fundamental que para desarrollar las habilidades comunicativas venga conjugada también la comprensión crítica.

Respecto a los medios o procesos de comunicación enfatizados por las 240 actividades analizadas, la mayoría (99) tiene relación con los medios audiovisuales (TV, video, radio, audio y fotografía), mientras que 41 enfatizan los medios digitales (páginas web, blogs, medios sociales, etc.) y 37 utilizan medios impresos. Conviene destacar también que 22 iniciativas no trabajan con ningún medio de comunicación en concreto, ya que están más preocupadas por los procesos comunicativos y el fomento del pensamiento crítico.

Del total de proyectos, solamente 61 abordan explícitamente las TIC (29 de un modo principal, y 32 complementando otros medios de comunicación). Hay que dejar claro, no obstante, que en la mayoría de las iniciativas las TIC aparecen de un modo auxiliar, puesto que se utilizan claramente tecnologías de la información y la comunicación para la producción y divulgación de contenidos. Respecto al cruce entre este aspecto y las dimensiones asociadas a la alfabetización mediática, los datos señalan que los proyectos que enfatizan las TIC normalmente se preocupan por la dimensión de acceso/uso: 40 enfatizan esta dimensión (17 de manera exclusiva, y el resto mezclando las otras dimensiones). En este sentido, queda comprobada también la hipótesis 2ª del estudio.

Con relación a las 99 iniciativas que enfatizan los

medios audiovisuales, 70 consideran actividades de producción de contenidos y mensajes. Además, 46 son destinadas a jóvenes, por lo que la mayoría de las iniciativas analizadas tienen la combinación de audiovisuales, producción de contenidos, y protagonismo juvenil. No obstante, es interesante poner atención al hecho de que el cine siga vivo en muchas de las iniciativas estudiadas: 33 de las 240 prácticas dan énfasis a este medio, proporcionando a comunidades y barrios acceso por medio de cineclubs o exhibiciones en sitios públicos.

Para analizar los factores relacionados con el empoderamiento de la ciudadanía, se procedió a la catalogación de las propuestas de las 107 ONGs, clasificándolas en cuatro grandes grupos, según sus objetivos: 1) Democratizar el acceso a alguno de estos aspectos: comunicación, educación, cultura, y tecnologías; 2) Trabajar por el cambio social, la transformación de la sociedad, y la inclusión social; 3) Realizar la inserción socio-económica de los destinatarios; y iv) garantizar y luchar por los derechos humanos, la ciudadanía, y los derechos de poblaciones en riesgo de exclusión social.

Aunque todos los objetivos estén relacionados a algún tipo de empoderamiento del ciudadano, es la propuesta (o combinación de propuestas) que la ONG realice la que dicta si sus actividades de educación mediática son más o menos efectivas en la tarea de empoderar la ciudadanía, con relación a su papel activo frente a la comunicación. Así, se pueden trazar tres grandes tendencias sobre el potencial de las

ONGs, según metas de naturaleza distinta, pero complementarias. En el gráfico 1 se observa que 27 (25,2%) de las ONGs combinan metas pertenecientes a más de un grupo y trabajan con objetivos muy significativos para el empoderamiento de la ciudadanía a través de la educación mediática.

Siguiendo con el análisis, 56 organizaciones (52,4%) se focalizan solamente en algunas metas que, aunque sean importantes para el ejercicio de la ciudadanía, no parecen garantizar el empoderamiento por medio de la alfabetización mediática, puesto que lo hacen de un modo exclusivo y no combinado. Estas instituciones tendrían un nivel medio de empoderamiento. Finalmente, las 24 restantes ONGs (22,4%) pueden ser clasificadas como entidades con un potencial bajo de empoderamiento mediante educomunicación, ya que trabajan con objetivos más dispersos. No obstante, hay que señalar que este escenario de empoderamiento educomunicativo es una tendencia observada, teniéndose que estudiar detenidamente cada ca-

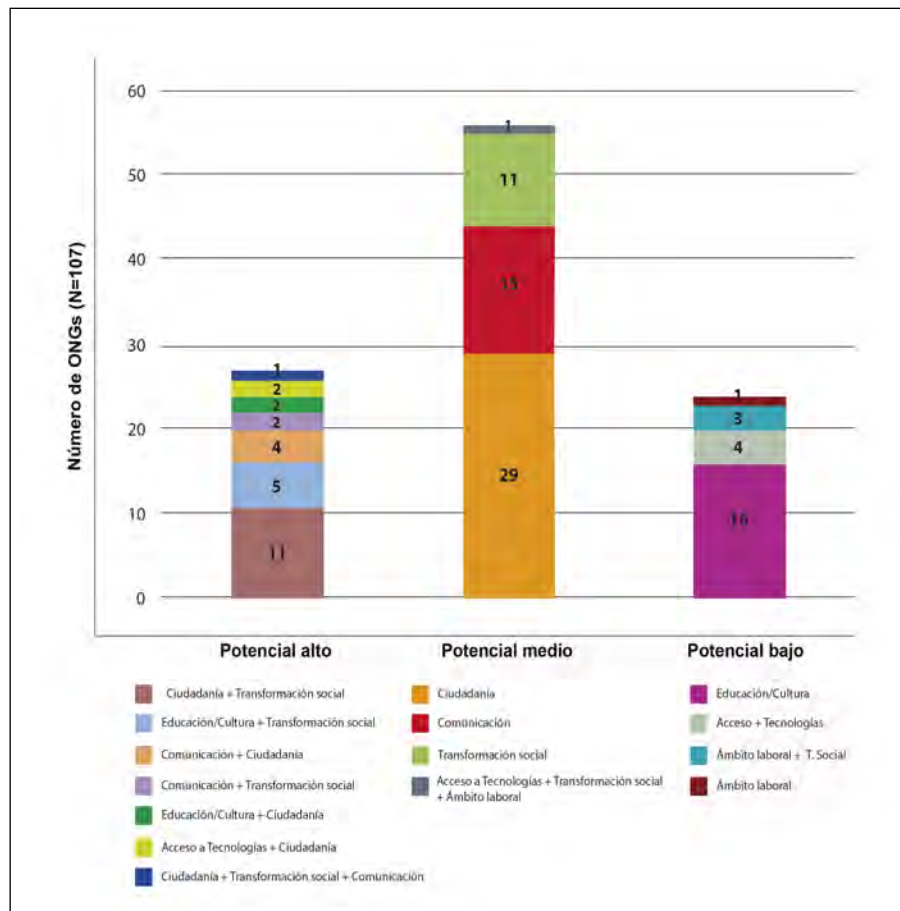


Gráfico 1. Potencial de empoderamiento de la ciudadanía respecto a los objetivos de educomunicación de las ONGs de Brasil.

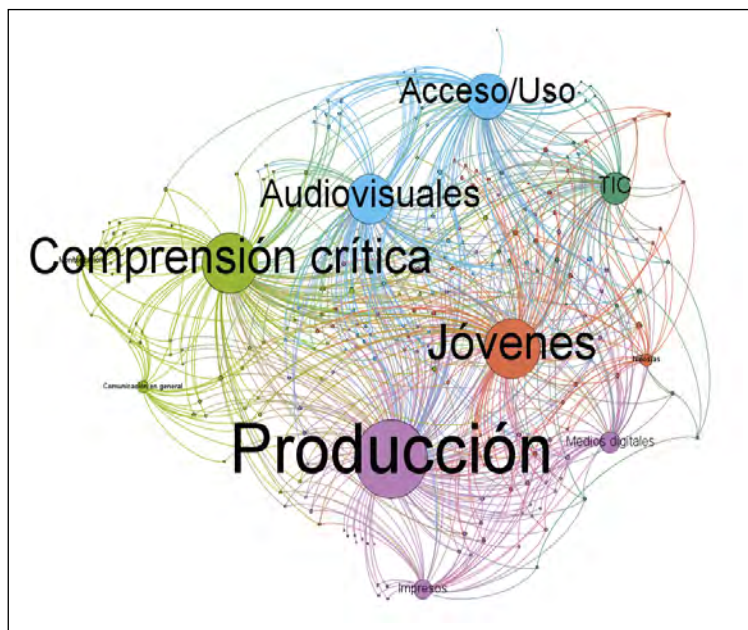


Figura 1. Red de interrelaciones y proximidad entre las principales dimensiones de la alfabetización mediática, destinatarios y medios de comunicación en las actividades de educación mediática no formal de Brasil.

so en particular para su confirmación definitiva. Asimismo, subrayar que prácticamente la mitad de los proyectos, concretamente 110 (un 45,8%) tiene algún tipo de conexión con grupos sociales vinculados con riesgo de exclusión social. Esta situación nos permite confirmar la hipótesis 3 de la investigación.

En la figura 1 se puede observar la distribución sintética y uniforme (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009) de las principales interrelaciones existentes entre los proyectos de educomunicación no formal analizados: las dimensiones de la alfabetización mediática, los destinatarios, y los diferentes medios de comunicación utilizados. Se aprecia claramente la proximidad de actividades de producción orientadas a jóvenes, la vinculación entre la comprensión crítica y los audiovisuales, así como la existente entre la dimensión de acceso y uso y los medios asociados a las TIC. Por otro lado, se detecta que los medios digitales todavía no han ganado la repercusión que se imagina.

Si vamos al detalle de proyectos, un aspecto importante a considerar es su relación con vehículos permanentes de comunicación comunitaria. El escenario que se observa muestra que este ámbito todavía está poco desarrollado, indicando la tendencia correspondiente a la hipótesis 4. De los 240 proyectos de educomunicación estudiados, solamente 52 (un 21,7%) resultan asociados a algún tipo de producción de comunicación comunitaria con cierto carácter permanente:

15 son iniciativas que hacen programas de televisión (vehiculados en canales universitarios o comunitarios) o vídeos, 14 en medios impresos (periódicos, revistas y boletines), 12 a través de medios radiofónicos, y 11 mediante plataformas digitales u online (blogs, páginas web, etc.). Los medios audiovisuales predominan, pero es sorprendente que las plataformas y medios digitales todavía estén tan poco difundidos, lo que viene a decir que las tecnologías están mucho más utilizadas como herramienta de producción que como canales para vehicular contenidos.

4. Discusión y conclusiones

4.1. Situación encontrada

Mediante el elevado número de proyectos de alfabetización mediática que conforman la mues-

tra, que en posteriores trabajos tiene que ser ampliada a otros países latinoamericanos, se puede afirmar que la educación mediática llevada a cabo por la sociedad civil brasileña está principalmente focalizada en la producción de contenidos y que ha ido ganando cada vez más importancia durante las últimas décadas. A nivel general, se confirma que los proyectos desarrollados en entornos educativos no formales contribuyen al desarrollo de los derechos y libertades de los individuos, respecto al acceso a la información, la libertad de expresión y el derecho a la educación, conforme a lo planteado por la UNESCO (2013).

La mayoría de los casos estudiados dan voz a ciertas comunidades de personas generalmente excluidas de los tradicionales medios de comunicación de masas. Este aspecto es particularmente importante cuando pensamos en el contexto socio-cultural de Latinoamérica, donde la gente común ha sido casi siempre incapaz de hablar y ha tenido que conformarse con una cultura del silencio (Freire, 1967, 1979). No es coincidencia, por lo tanto, que la producción de contenidos y mensajes sea la dimensión más enfatizada por los proyectos de alfabetización mediática analizados.

El énfasis por lo audiovisual, indicado por los datos, es coherente con el contexto de la sociedad actual, en la que se puede percibir la fascinación que los lenguajes audiovisuales provocan, generando un poder casi hipnótico (Martín-Barbero, 2003: 47). La ima-

gen acaba por prevalecer sobre los otros tipos de discurso pues «es el sustrato fundamental de la retórica de los medios de comunicación de masas» (Rabadán, 2015: 36). Es interesante observar que el cine permanece en diversos proyectos estudiados. No se puede olvidar que la alfabetización fílmica es una tradición arraigada en muchos países, principalmente en Europa, y señalada como vital por expertos de la educación contemporánea, puesto que «el dominio del lenguaje del cine se hace más importante en una época de amplio acceso a las tecnologías digitales» (Reia-Baptista, Burn, Reid, & Cannon, 2014: 357).

La relación instrumental de muchas ONGs con la comunicación, apuntada por la investigación, confirma los aspectos mencionados por Kaplún, que ya había afirmado que «para el movimiento de base la comunicación no constituye un fin en sí, sino un instrumento necesario al servicio de la organización y la educación populares» (1983: 41).

El empoderamiento de la ciudadanía planteado por los proyectos analizados ejemplifica la idea que Rivoltella (2005) desarrolla sobre la relación entre educación mediática y ciudadanía y que, para él, viene a ser un doble ejercicio de ciudadanía: la de pertenencia y la instrumental. En este sentido, la educación mediática llamaría la atención de la sociedad civil y de los poderes políticos respecto a los valores asociados a la ciudadanía y contribuiría también en la construcción de dicha ciudadanía. Cabe destacar brevemente también la autonomía mediática lograda por los sujetos involucrados (Gozálvez & Aguaded, 2012: 3).

Por otro lado, los proyectos identificados en el ámbito de la inclusión digital tienen diseño orientado hacia la capacitación profesional y la adquisición de habilidades útiles para el mundo del trabajo, sin grandes preocupaciones con la ciudadanía mediática. Normalmente, la tecnología es vista fuera del ámbito de la cultura y encarada solamente desde su dimensión instrumental (Martín-Barbero, 2003). No obstante, ello no quita que se puedan establecer y exigir más relaciones entre la alfabetización mediática e informacional y sus ventajas a nivel empresarial (Martínez-Cerdá & Torrent-Sellens, 2014), o en el ámbito de la integración con acciones orientadas incluso a reclusos (Neira-Cruz, 2016).

Finalmente, se puede afirmar que la educación mediática, sobre todo la llevada a cabo por organizaciones no gubernamentales, puede ser un instrumento fundamental para el desarrollo comunitario, puesto que la creación de medios propios puede potenciar y aprovechar la participación directa de los ciudadanos en la esfera pública (Peruzzo, 1999). De hecho, en países como Argentina y Ecuador, un tercio del espec-

tro radioeléctrico se reserva a medios de comunicación comunitarios, que pueden ser «una herramienta crítica para el control social de los poderes mediáticos tradicionales y para el empoderamiento ciudadano y la participación activa en la esfera pública» (Cerbino & Belotti, 2016: 50).

La prioridad dada a los niños y jóvenes, como destinatarios, y a la producción de contenidos se observa también a nivel internacional. En los Estados Unidos de América las actividades de alfabetización mediática dirigidas a los jóvenes también cubren aspectos de participación, ejercicio de la ciudadanía y priorización de la producción de audiovisuales (Hobbs, Donnelly, Friesem, & Moen, 2013; Martens & Hobbs, 2015).

4.2. Propuesta de modelo de descripción y análisis

El análisis realizado muestra que las actividades educacionales no formales tienen en cuenta interacciones (aprendizaje), personas (destinatarios), tecnologías (TIC y medios), y lugares (aulas y contextos comunitarios). Y es por ello que sería importante que fuesen consideradas dentro de marcos de trabajo integrales como los ofrecidos por los sistemas socio-técnicos (Leavitt, 1965), basados en personas (situaciones personales, etc.), estructuras (organizaciones, disponibilidad, etc.), tareas (uso, comunicación, competencias, etc.), y tecnologías (dispositivos digitales, medios sociales, etc.). Así, la presente investigación define también una propuesta de modelo sistémico para describir y analizar los proyectos de educación mediática en el ámbito de la educación no formal.

Conforme a dicho modelo (Figura 2), las iniciativas educacionales civiles son más completas y eficaces a medida que abarcan más dimensiones (ámbito cuantitativo) y se orientan hacia la producción de contenidos con los que empoderar a la ciudadanía (ámbito cualitativo). El modelo se basa en la figura de un trapezio, que puede actuar como megáfono para un ciudadano situado en su base inferior. Está elaborado a partir de varios modelos de indicadores y competencias de alfabetización mediática que tienen que ser adquiridas por los ciudadanos. Concretamente, se basa en tres estudios integradores que señalan los principales niveles que tienen que ser desarrollados (Ferrés, 2006; Celot & Pérez-Tornero, 2009; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012). El modelo planteado permite visualizar el potencial amplificador que la educación desarrolla en las personas, y tiene en consideración una descripción y análisis de los proyectos desde la perspectiva de la educación no formal, a partir de la parametrización de sus metas, características y dimensiones:

Dimensión 1. Acceso y uso:

- Posibilitan el acceso a productos, medios o formas de comunicación.
- Ayudan en el uso de herramientas básicas o en el manejo instrumental de las tecnologías y los medios.

Dimensión 2: Análisis, evaluación y comprensión crítica:

- Descifran lenguajes comunicacionales y su construcción.
- Analizan y ofrecen herramientas para estudiar y comprender los contenidos, y los procesos de producción y funcionamiento de los medios y sus implicaciones ideológicas.

- Analizan y monitorizan los contenidos comunicacionales hegemónicos, capacitando para la generación de mensajes alternativos.

Dimensión 3: Creación de contenidos:

- Ofrecen los conocimientos necesarios para la apropiación de procesos de comunicación, y creación de contenidos, mensajes y contribuciones en medios de comunicación de masas, a través de contenidos generados por los usuarios.

- Crean mecanismos que posibilitan que los destinatarios puedan concebir canales para la generación permanente de contenidos (medios de comunicación comunitarios).

Además de mostrar las características de las actividades, el diseño propuesto también muestra posibles ejemplos en cada nivel. La intención es ofrecer una herramienta con la que entender de un modo holístico las actividades de educación mediática, yendo más allá de una propuesta basada en indicadores con los que evaluar un posible ranking de proyectos. Hay que señalar que normalmente un proyecto no lleva a cabo actividades en todos y cada uno de los niveles planteados en el modelo, puesto que las ONGs desarrollan proyectos complementarios entre sí. En algunos casos, los niveles inferiores se omiten, puesto que los destinatarios ya poseen conocimientos básicos en el manejo de medios o tecnologías.

A partir del modelo propuesto, se observa que el objetivo final de las actividades de educación mediática de la sociedad civil puede ser la creación de canales permanentes de comunicación comunitaria con los que garantizar una efectiva participación de los ciudadanos en los procesos sociales y comunicacionales.

4.3. Conclusiones

En general, el escenario de la educación en comu-

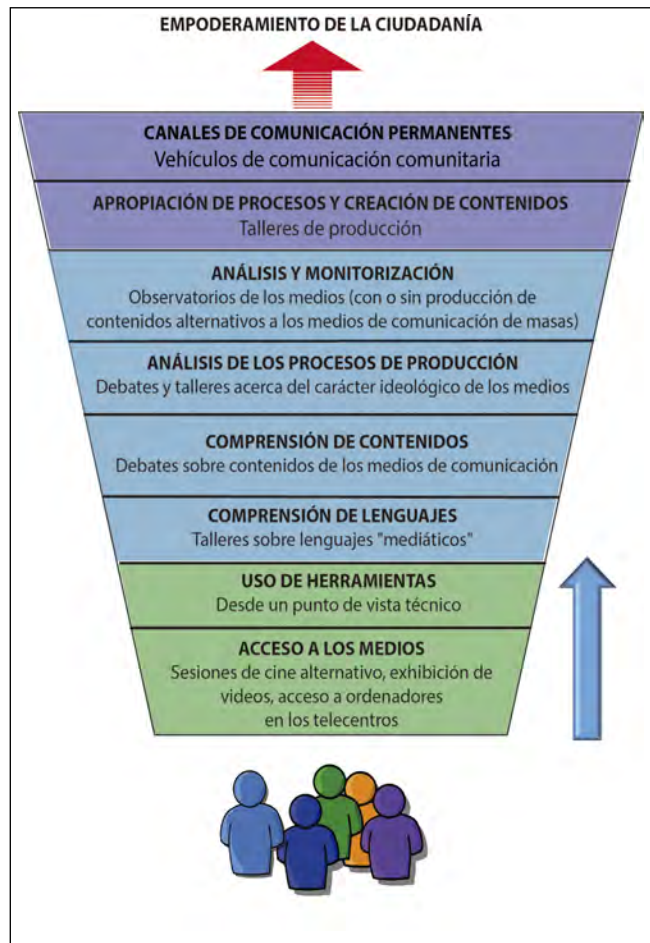


Figura 2. Modelo de descripción y análisis de actividades de educación mediática en el ámbito de la educación no formal.

nización en Latinoamérica y Brasil es muy distinto del observado en Europa y Norteamérica. Las iniciativas del hemisferio norte casi siempre pasan por la educación formal con actividades dirigidas a estudiantes. Aunque esto se puede observar puntualmente en Brasil, el gran número de proyectos desarrollados en ONGs parece subsanar las lagunas existentes en este tipo de políticas públicas. Bajo esta perspectiva, la apuesta ideal educocomunicativa pasa por aunar y buscar complementariedades entre políticas públicas formales de educación mediática e iniciativas desarrolladas mediante educación no formal, todo ello en un contexto real con grandes diferencias sociales.

Las actividades educocomunicativas no formales permiten desarrollar en mayor grado ciertos ámbitos sociales alejados de la educación formal, como lo son el empoderamiento ciudadano a lo largo de la vida, el desarrollo comunitario, y la ciudadanía y autonomía mediática en una sociedad global siempre inmersa en

un ambiente comunicativo en el que los ciudadanos necesitan actuar crítica y creativamente frente a los medios tradicionales y hegemónicos.

Las acciones de educación mediática en el ámbito no formal también ayudan a complementar acciones de capacitación profesional orientadas a la integración socioeconómica de los destinatarios, así como al establecimiento de la defensa de sus derechos y su capacitación, mediante la dotación de competencias, habilidades y destrezas útiles para poder desenvolverse como ciudadanos y trabajadores de pleno derecho.

Ahora que se debate la introducción de la educación en el currículum oficial de países como Brasil, y se invierte en la elaboración de las políticas correspondientes, es necesario reflexionar sobre las experiencias existentes desde hace varias décadas fuera de la educación formal, al objeto de extraer sus bondades.

De hecho, no basta con promover políticas públicas de alfabetización mediática o digital que en numerosas ocasiones acaban en la mera implementación de herramientas tecnológicas: hay que trasladar la filosofía de los proyectos de educación mediática del ámbito no formal a todos los ámbitos, lo que equivale a decir que el empoderamiento y el protagonismo de los sujetos en los procesos de comunicación deben ser considerados como intrínsecos a la educación mediática.

Notas

¹ Por ejemplo: «Le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information» (CLEMI), en Francia; «Conseil Supérieur de l'Education aux Médias», en Bélgica; «Department for Media Education and Audiovisual Media» (MEKU), en Finlandia; y «Mediawijzer», en Holanda.

² Detalles pueden ser vistos en: <http://goo.gl/KNDFIh> (2016-05-21).

³ Ofcom es una entidad reguladora independiente de la industria de la comunicación en el Reino Unido. Entre otras tareas, promueve e investiga sobre alfabetización mediática.

Apoyos y reconocimiento

Mônica Pegurer Caprino recibe el apoyo del «Programa Nacional de Pós Doutorado/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior» (PNPD/Capes) del Ministério de Educação (MEC) de Brasil. Juan-Francisco Martínez-Cerdá agradece el soporte de una beca de doctorado de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en Barcelona (España).

Referencias

Aguaded, I. (1995). La educación para la comunicación: la enseñanza de los medios en el ámbito hispanoamericano. In I. Aguaded & J. Cabero (Eds.), *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano. Seminario Internacional sobre Educación y medios de comunicación en el contexto Iberoamericano* (pp. 19-48). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía, La Rábida. (<https://goo.gl/UYM9rg>) (2016-02-25).

Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: An Open

Source Software for Exploring and Manipulating Networks. In *Third International AAAI Conference on Weblogs and Social Media* (p. 9). San José, California: The AAAI Press. (<http://goo.gl/OHInj2>) (2016-02-25).

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press. (<http://goo.gl/ya2I32>) (2016-05-25).

Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature on behalf of OFCOM*. London: OFCOM. (<http://goo.gl/adkmh>) (2016-02-25).

Celot, P., & Pérez-Torero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: European Association for Viewers' Interests (EAVI). (<http://goo.gl/wpzZnl>) (2016-02-25).

Cerbino, M., & Belotti, F. (2016). Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador [Community Media as Exercise of Communicative Citizenship: Experiences from Argentina and Ecuador]. *Comunicar*, 24(47), 49-56. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-05>

Fantin, M. (2011). Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, 14(1), 27-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.14i1.0002>

Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17. (<http://goo.gl/2tVKEb>) (2016-02-25).

Frau-Meigs, D. (Ed.) (2006). *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/S3zDVVb>) (2016-02-25).

Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (Eds.). (2009). *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. New York: United Nations. Alliance of Civilizations. UNESCO. European Commission. Grupo Comunicar. (<http://goo.gl/lkQ7xl>) (2016-02-25).

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Morales.

Girardello, G.G., & Orofino, I. (2012). Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *Comunicação Mídia e Consumo*, 9(25), 73-90. (<http://goo.gl/wVKMaa>) (2016-02-25).

González, J. (2007). Ciberkultur@ como estrategia de comunicación compleja desde la periferia. *Información e Comunicación*, 4, 31-48. (<http://goo.gl/H3FNWw>) (2016-02-25).

Gozálvez, V., & Aguaded, I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1-14. (<http://goo.gl/OATuUw>) (2016-05-21).

Gozálvez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación [Empowering Media Citizenship through Educommunication]. *Comunicar*, 21(42), 129-136. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>

Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J., & Moen, M. (2013). Learning to Engage: How Positive Attitudes about the News, Media Literacy, and Video Production Contribute to Adolescent Civic Engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2013.862364>

Kaplún, M. (1983). La comunicación popular ¿alternativa válida? *Chasqui*, 7. (<http://goo.gl/GWKi3o>) (2016-05-21).

Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01596300500200169>

Leavitt, H.J. (1965). Applied Organizational Change in Industry:

- Structural, Technological and Humanistic approaches. In J.G. March (Ed.), *Handbook of Organizations* (pp. 1.144-1.170). Chicago: Rand McNally.
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma. (<https://goo.gl/c2LHS1>) (2016-05-25).
- Martínez-Cerdá, J.F., & Torrent-Sellens, J. (2014). Alfabetización mediática y co-innovación en la microempresa: primeras evidencias para España. *El Profesional de la Información*, 23(3), 288-299. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.may.09>
- Neira-Cruz, X.A. (2016). Alfabetización mediática e integración social de la población reclusa anciana. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 197-210. doi: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS2016-1091>
- O'Neill, B., & Barnes, C. (2008). *Media Literacy and the Public Sphere: a Contextual Study for Public Media Literacy Promotion in Ireland* (Reports) (p. 121). Dublin: Centre for Social and Educational Research. Dublin Institute of Technology. (<http://goo.gl/mdnHYI>) (2016-02-25).
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores [From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Peruzzo, C.M.K. (1999). Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *Comunicação & Informação*, 2(2), 205-228. (<https://goo.gl/g9wuDH>) (2016-05-25).
- Peruzzo, C.M.K. (2008). Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. *Palavra Chave*, 11(2), 367-379. (<http://goo.gl/iPiz0Q>) (2016-02-25).
- Peruzzo, C.M.K. (2009). Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. *Fronteiras-Estudos Midiáticos*, 11(1), 33-43. doi: <http://dx.doi.org/10.4013/fem.2009.111.04>
- Rabadán, Á.V. (2015). Media Literacy through Photography and Participation. A Conceptual Approach. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 32-43. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2015.1.96>
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M.A., & Cannon, M. (2014). Literacia cinematográfica: Reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 6-14. doi: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>
- Rivoltella, P.C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola. (<http://goo.gl/12lbiC>) (2016-05-25).
- Soares, I.O. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26. (<http://goo.gl/HVo5JVV>) (2016-02-25).
- Soares, I.O. (2015). *Base Nacional Comum Curricular: Existe espaço para a Educomunicação e a Mídia-Educação no novo projeto do MEC?* São Paulo: ABPEducom. (<https://goo.gl/kTyO4s>) (2016-02-25).
- Thoman, E. (1990). *New Directions in Media Education*. Toulouse: International Media Literacy Conference in Toulouse/UNESCO. (<http://goo.gl/r34UTQ>) (2016-02-25).
- UNESCO (1982). *Grunwald Declaration on Media Education. Grunwald: International Symposium on Media Education*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/sK9f5>) (2016-02-25).
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/WLqXHZ>) (2016-02-25).
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/Bz9Ei8>) (2016-02-25).



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

Media Competence of Teachers and Students of Compulsory Education in Spain

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

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

RESUMEN

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

ABSTRACT

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

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

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

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Métodos

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

2.1. Participantes

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

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

2.2. Instrumentos

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

Tabla 1. Dimensiones de la competencia mediática

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

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

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

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

2.3. Procedimiento

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

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

2.4. Análisis de los datos

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

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

3. Resultados

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

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

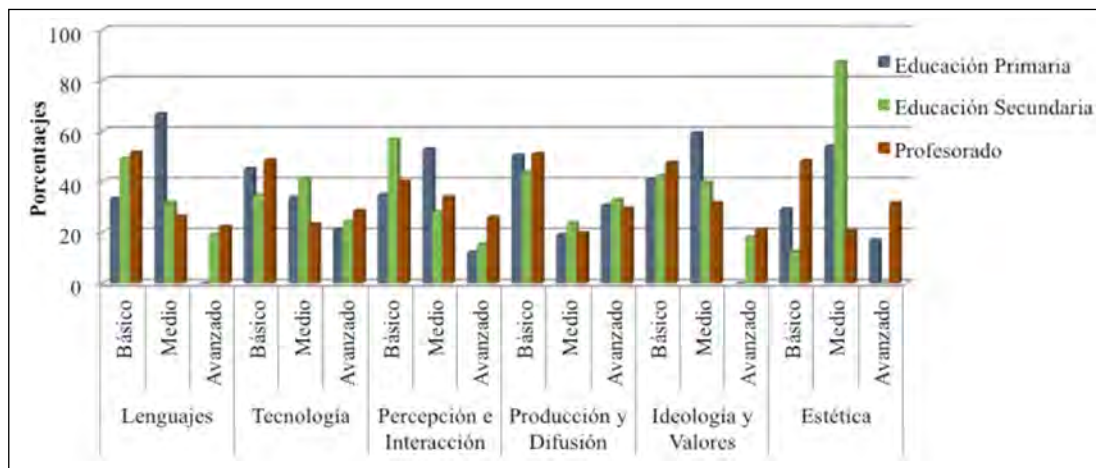


Figura 1. Distribución por dimensión y niveles alcanzados por el profesorado y el alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación se centraba en de-

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

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

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

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

c) Actitud crítica en la interacción con las pantallas.

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

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

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

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

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

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

b) Sensibilidad para reconocer una producción mediática.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Asimismo, las diferencias encontradas entre el

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

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

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

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

Apoyos

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

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Comunicar 49



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Propuestas

Proposals



Comunicar

Media Education Research Journal

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

TOPICS EDITORIAL POLICY ORGANIZATION CHART INTERNATIONAL COEDITIONS

ISSUES

- Current Issue
- Back Issues
- Next Issues
- Articles in Press
- Most cited Articles
- Search

SUBSCRIBE

- Other Publications
- Shop
- Publisher

SUBMISSIONS

- Guidelines
- Manuscript Sending
- Reviewers
- Quality Criteria
- School of authors
- Thesaurus
- Code of Ethics
- Anti-plagiarism
- Open Social Policy

INDEXING

- Indexations
- Databases
- JCR Journals
- Ranking of Journals
- Metrics
- Network of Journals
- Metadata
- Documents

International coedition

International Coedition English

International Coedition Chinese

International Coedition Portuguese

International Coedition Andean America

International Coedition Southern Cone

ENGLISH INTERNATIONAL COEDITION

International Coeditors

Dr. Carmen Fonseca, University of Huelva (Spain).
Professor of the Department of English Philology at the Universidad de Huelva. She is director of "The Affective Dimension of English Teaching" investigation group (HUM657). Her research interests include language teaching through music, the study of individual differences, interpersonal and academic communication, gender and communication, and multilingual teaching. She's currently a member of the European Language Council (ELC).

Dr. Mark Gant, University of Chester (United Kingdom).
Senior Lecturer in Spanish at the University of Chester, Mark is also Programme Leader for Spanish. He has a BA (Hons) and PhD from the University of Exeter and a Postgraduate Certificate in Higher Education from the University of Liverpool. Before working at Chester, Mark taught in the Spanish Department and Foreign Language Centre at the University of Exeter and English at the CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Madrid. Mark is a Fellow of the Higher Education Academy.

International Associate Coeditor

Dr. Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University (United Kingdom).
Spanish section lead, Principal Lecturer in Spanish and Director of FLAME (Research Centre for Film, Languages and Media in Education). Carmen holds a BA (Hons) Spanish Philology, a BA (Hons) English Philology and a PhD from the University of Valladolid (Spain). She worked for six years teaching Spanish as a Foreign Language at the Universities of Valladolid, Edinburgh and Ulster.

E-mail:

Password:

«Comunicar» en línea y en abierto

www.revistacomunicar.com / www.comunicarjournal.com

Coediciones en español, inglés, chino y portugués



El proyecto Wiki Learning: Wikipedia como entorno de aprendizaje abierto

The Wiki Learning Project: Wikipedia as an Open Learning Environment

 Dra. Paola Ricaurte-Quijano es Profesora Investigadora del Tecnológico de Monterrey en el Campus Ciudad de México (México) (pricaurt@itesm.mx) (<http://orcid.org/0000-0001-9952-6659>)
 Arianna Carli-Álvarez es Investigadora en Comunicación y Medios Digitales por el Tecnológico de Monterrey en el Campus Ciudad de México (México) (arianna.car90@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-8253-4828>)

RESUMEN

Los enfoques predominantes en el sistema educativo tradicional circunscriben las posibilidades de aprendizaje a entornos formales y cerrados. Sin embargo, las tecnologías móviles y plataformas digitales están transformando este paradigma, expandiendo las posibilidades de aprendizaje. A partir de esta condición y en el marco de la producción del conocimiento entre pares, sostenemos que Wikipedia puede ser utilizada como un entorno de aprendizaje abierto que cumple varios propósitos: a) permite adquirir competencias básicas; b) contribuye a la inteligencia colectiva; c) acorta la brecha global de conocimiento; y, d) facilita la construcción de redes globales de aprendizaje. Este estudio de caso tiene como objetivo presentar el proceso, estrategias y resultados del proyecto Wiki Learning, como modelo de aprendizaje abierto a través del uso de Wikipedia en una universidad mexicana. El proyecto abarcó desde la producción de artículos hasta talleres para el desarrollo de capacidades de profesores y estudiantes. Se realizaron encuestas a 57 docentes y 115 alumnos para identificar la percepción acerca de Wikipedia, su uso y posibilidades como herramienta educativa. Los resultados demostraron que a pesar de que todos son usuarios de Wikipedia, existe un desconocimiento general sobre su funcionamiento, estructura y comunidades, además de cierta desconfianza. Se presenta un desafío para romper el estigma y recuperar el valor de la gestión compartida del conocimiento, el propósito de la enciclopedia y su lugar como producto de la inteligencia colectiva.

ABSTRACT

Traditional educational models limit learning possibilities to formal and closed environments. However, mobile technologies and digital platforms are changing this paradigm, expanding learning opportunities. Based on the principles of peer knowledge production, we argue that Wikipedia can be used as an open learning environment that serves several purposes: a) it allows the acquisition of basic skills; b) it contributes to collective intelligence; c) it shortens the global knowledge gap; and, d) it enables the creation of global learning networks. The aim of this study is to introduce the process, strategies, and results of the implementation of the Wiki Learning project at a Mexican university, as an open learning model for the use of Wikipedia as a learning tool. This project included a variety of activities, from article production to workshops by and for students and teachers; 115 students and 57 teachers were surveyed to identify their perception about Wikipedia, its use and potential as educational tool. The results showed that, although the majority are Wikipedia users, there is still a lack of knowledge about its functioning, structure and communities, and a negative perception of the Wikipedia. This poses a great challenge to overcome this stigma and recover the value of collective knowledge production, the purpose of the encyclopedia and its place as a relevant product of collective intelligence.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Internet, conocimiento, información, competencia, universidad, estudiantes, profesores.
Internet, knowledge, information, skill, university, students, teachers.



1. Introducción y estado de la cuestión

Vivimos en una época de reconfiguración de los mecanismos de producción, circulación y consumo del conocimiento que poseen implicaciones profundas para el aprendizaje. Castells (1996) sostiene que nos encontramos ante un nuevo paradigma informacional que desplaza al anterior basado en la producción energética. Como nunca antes en la historia, «tenemos acceso a recursos educativos abiertos y plataformas de comunicación gratuitas o de bajo costo, y grupos de personas pueden aprender juntos tanto fuera como dentro de las instituciones formales» (Rheingold, 2015). Las posibilidades en cuanto al volumen de acceso a la información, las posibilidades de interacción y participación que ofrecen las tecnologías digitales trascienden las limitaciones de los medios masivos y de la pedagogía tradicional (Buckingham, 2010). Esta coyuntura nos obliga a replantear los objetivos, los espacios y las estrategias de aprendizaje en ambientes educativos formales de manera que las instituciones puedan responder adecuadamente a las demandas del contexto actual.

El desafío es complejo puesto que tenemos, por una parte, la transformación de los procesos de aprendizaje como resultado del acelerado desarrollo tecnológico y, por otra, las deficiencias de los sistemas educativos formales. Por ello es necesario insistir en la necesidad del desarrollo de competencias cognitivas básicas, pero a la vez asignar un lugar prominente a otro tipo de competencias relacionadas con la gestión de la información, la creatividad y la solución de problemas. A esto se suma que los estudiantes desarrollen competencias éticas y ciudadanas que les permitan asumir su formación académica para impactar positivamente su entorno social.

Planteamos que Wikipedia, la mayor fuente de conocimiento creada a través de «crowdsourcing» y el séptimo sitio más visitado del mundo (Alexa, 2016), puede pensarse como un entorno de aprendizaje abierto en el que los estudiantes adquieren competencias básicas además de otras asociadas con la producción en la era digital. A través de este texto realizaremos un recorrido teórico por las categorías relacionadas con la producción colectiva del conocimiento, el aprendizaje en la era digital y Wikipedia. Luego presentaremos el proceso, las estrategias y los resultados de una propuesta pedagógica para poner en práctica estos principios en el caso del proyecto Wiki Learning. Por último, a partir de los resultados, discutiremos la complejidad del cambio en la percepción de Wikipedia para concebirla como un entorno asociado al paradigma del conocimiento abierto y distribuido.

1.1. La producción colectiva del conocimiento

El debate acerca del conocimiento se enmarca en contextos en permanente tensión: por una parte, la instauración de un capitalismo cognitivo (Moulier-Boutang, 2011), que tiende a la concentración y privatización de la información y el conocimiento; por otra, como resultado de este proceso de acumulación, la disparidad en la producción de información y conocimiento a nivel global que genera nuevas formas de control, desigualdad y exclusión (Ostrom & Hess, 2007; Graham & Zook, 2013; Graham, Hogan, Straumann, & Medhat 2014); en contraparte, la emergencia de una comprensión del conocimiento como un bien compartido o procomún que debe ser concebido, defendido y construido (Ostrom & Hess, 2007); y, por último, el estado actual de desarrollo de las estructuras sociotécnicas y la creciente complejidad del ecosistema digital y comunicativo que recrea o busca transgredir los circuitos de producción, difusión y consumo del conocimiento dominantes. Estos escenarios nos proporcionan un marco de referencia para abordar el problema de la producción de conocimiento como «commodity» o como bien común y dan cuenta de la manera en que se materializan estas tensiones a partir de la articulación entre estructuras de producción de conocimiento, sociotécnicas y comunicativas.

Si asumimos que la producción de conocimiento posee un carácter social, cooperativo e histórico (Fuchs, 2008: 161) y que además responde a la lógica del capitalismo cognitivo, es necesario que partamos de este punto para ubicar nuestra práctica pedagógica y educativa. Por eso queremos llamar la atención sobre la necesidad de desarrollar marcos de referencia que sitúen el desarrollo de competencias en un nivel socio-técnico más amplio que incluya la reflexión sobre el proceso de producción entre pares (Benkler, 2013; Benker, Shaw, & Hill, 2015) y el lugar de la producción de conocimiento en el proceso educativo.

1.2. Aprender en la era digital

De acuerdo con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015) el aprendizaje no puede estar constreñido a una edad, un lugar, un tiempo o una situación particular y es necesario garantizar las condiciones para que todas las personas «puedan adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para aprovechar las oportunidades y de participar plenamente en la sociedad». Concebir el aprendizaje como un proceso permanente que abarca el aprendizaje formal, no formal e informal, sin restricción de espacio o tiempo, es fundamental para «reformular el propósito de los siste-

mas educativos actuales en todos los niveles y dar pie a la generación de contextos y estrategias alternativas que permitan a los sujetos potenciar al máximo sus capacidades» (Ricaurte, 2013: 70).

El desarrollo tecnológico y la generación de un ecosistema digital han potenciado la construcción de entornos abiertos, que sumados a la producción de conocimiento compartido y el aprendizaje entre pares (Rheingold & al. 2015) permiten que los procesos de aprendizaje trasciendan las fronteras del salón. Los entornos abiertos de aprendizaje (Hannafin, Land, & Oliver, 1999; Mott & Wiley, 2013) a través de la apuesta en el aprendizaje centrado en el alumno y las posibilidades que ofrece la tecnología, permiten expandir las perspectivas sobre la educación, sobre las habilidades que pueden desarrollar los estudiantes y la relevancia de la creatividad, la colaboración y la interacción en la solución de problemas. Sostenemos que incorporar el aprendizaje abierto en entornos digitales a los principios de las instituciones educativas formales constituye una oportunidad para que los estudiantes desarrollen actitudes, competencias y valores asociados con la cultura digital, participativa, colaborativa y sin fronteras.

1.3. Wikipedia

La experiencia educativa sobre Wikipedia como herramienta de aprendizaje ha sido abordada por diversos autores que destacan tanto el desarrollo de competencias como la naturaleza de la plataforma como espacio de producción colectiva de conocimiento. Staub y Hodel (2016) afirman que Wikipedia es una importante y exitosa herramienta de aprendizaje y recomiendan su uso dentro de entornos educativos, ya que, desde la perspectiva de las competencias, la creación de artículos y la gestión de contenidos se fundamenta en los principios de producción de conocimiento abierto y descentralizado, y refuerza las habilidades de consulta y citación de los alumnos, quienes además aprenden a trabajar en un entorno colaborativo (Alonso-de-Magdaleno & García, 2013). Por otra parte, la noción de wiki, una plataforma en la que todos pueden contribuir, cuestiona la concepción tradicional sobre la construcción de conocimiento académico for-

mal (jerárquico, autoral, individual) y defiende una visión del conocimiento como resultado de la interacción y la cooperación. Es en este sentido que el modelo de producción de conocimiento promovido por Wikipedia puede concebirse como una epistemología y metodología de la producción entre pares y el aprendizaje abierto que tiene como objetivo la generación de inteligencia colectiva (Lévy, 2004) a través de infra-

El desafío es complejo puesto que tenemos, por una parte, la transformación de los procesos de aprendizaje como resultado del acelerado desarrollo tecnológico y, por otra, las deficiencias de los sistemas educativos formales. Por ello es necesario insistir en la necesidad del desarrollo de competencias cognitivas básicas, pero a la vez asignar un lugar prominente a otro tipo de competencias relacionadas con la gestión de la información, la creatividad y la solución de problemas.

estructuras de colaboración y creación que permiten el desarrollo de competencias múltiples.

1.4. Competencias en la era digital

Existe abundante literatura enfocada en la medición de las competencias digitales tanto del alumnado como del profesorado universitario. Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) presentan un análisis de seis estudios (Área, 2008; Celot & Pérez-Tornero, 2009; Churches, 2009; Di-Croce, 2009; Ferrés, 2007; y Marquès, 2009) que tratan el tema de alfabetización digital y audiovisual, a partir de los cuales establecen una serie de indicadores para definir la competencia mediática. López y Aguaded (2015) analizan las necesidades y carencias en materia de educación mediática a través de un proyecto en universidades españolas. Gewerc, Montero, Pernas y Alonso (2011) encontraron, a partir de un estudio, que las competencias digitales suelen dejarse a un lado, mientras se da prioridad a las competencias específicas, propias de un campo del saber, por ello señalan la necesidad de nuevos patrones pedagógicos que se ajusten a los cambios tecnológicos actuales.

Marcelo, Yot y Mayor (2015) estudian el nivel de uso de tecnologías por parte de docentes y las actividades de aprendizaje en las que las utilizan. Hepp, Prats y Holgado (2015: 38) reflexionan sobre la importancia del desarrollo de competencias digitales en la formación docente, por su parte Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016) afirman que las competencias de los profesores determinan las que los estudiantes pueden desarrollar.

Es posible identificar diversos enfoques para definir las competencias prioritarias tanto en la formación

tura libre, por medio de la producción de contenidos y recursos bajo licencias Creative Commons.

- Participan de una filosofía del conocimiento y el aprendizaje abiertos.
- Reciben retroalimentación externa, no únicamente del profesor, borrando los límites físicos y formales de la clase e integran una comunidad global.

2. Material y métodos

Wiki Learning es un proyecto que propone el uso de Wikipedia como un entorno de aprendizaje abierto, colaborativo y global. Esta propuesta forma parte de un modelo de innovación educativa impulsado por una universidad privada mexicana. El proyecto parte de la reflexión acerca del cambio de paradigma con respecto a la producción del conocimiento que se materializa en Wikipedia. El diseño de la estrategia no se centra únicamente en la enciclopedia, sino en diversos ámbitos del mundo wiki: la Fundación Wikimedia, el Programa de Educación de Wikipedia, GLAM (galerías, bibliotecas, archivos, museos), Wiki Initiative, Wikimedia Commons (repositorio de imágenes y otros recursos), Wikipedia en español, Wikipedia en inglés y

Incorporar una práctica de innovación en los procesos de aprendizaje implica un desafío tanto para la institución educativa como para los docentes y los alumnos. Contar con apoyo institucional es fundamental para facilitar la capacitación de los maestros, la disponibilidad de espacios adecuados, recursos y la flexibilidad tanto en el currículum como en la incorporación de actividades que no se enmarcan en los parámetros tradicionales.

docente como de los estudiantes. En muchos casos las políticas institucionales reducen el desarrollo de competencias al uso de aplicaciones y herramientas, pero no se encuentran asociadas a referentes teóricos y pedagogías que justifiquen su uso. Por eso argumentamos que el desarrollo de competencias digitales debe concebirse de manera integral y asociarse con un conjunto de principios relativos a la producción del conocimiento y la cooperación en la era digital.

Consideramos que Wikipedia es un entorno que permite el desarrollo de competencias de manera amplia. Con Wikipedia, los estudiantes:

- Incorporan la tecnología y los medios digitales como herramientas significativas de aprendizaje.
- Desarrollan la capacidad de pensamiento crítico, manejo de la información, curación de contenidos e investigación.
- Desarrollan competencias lingüísticas en su lengua y en otros idiomas a través de la traducción.
- Producen y difunden conocimiento sobre su cultura.
- Desarrollan una cultura de respeto a los derechos de autor y participan de la promoción de una cul-

eventos de la Fundación Wikimedia (como Wikimania). Si bien el proyecto tuvo algunos años de antecedentes y aún continúa vigente, este texto muestra los resultados del trabajo de un año entre 2014 y 2015. El impacto se muestra en distintos niveles que van desde la producción de artículos hasta el desarrollo de capacidades en docentes y estudiantes. En este trabajo presentamos una aproximación descriptiva que se apoya de encuestas para explorar la percepción, el uso y la experiencia con Wikipedia que nos permite observar. Por una parte, se realizaron 57 encuestas para explorar la experiencia pedagógica previa de los docentes durante dos talleres de Wikipedia impartidos durante el verano de 2014. Los talleres fueron ofrecidos como parte del programa de capacitación docente con valor curricular. En segundo lugar, se encuestaron 115 estudiantes durante un editatón (maratón de edición) organizado por la institución y realizado durante tres días, en marzo de 2015.

El cuestionario se diseñó para identificar la concepción que tienen los docentes y los estudiantes sobre la enciclopedia, su experiencia de uso y edición,

las políticas de uso en los cursos, su incorporación como herramienta dentro de la práctica educativa y sus expectativas con respecto a las posibilidades de uso en el futuro. El cuestionario se compuso por siete ítems divididos en preguntas cualitativas (en torno a la percepción de los usuarios) y cuantitativas (uso). Un ítem adicional fue incluido en las encuestas a los estudiantes para evaluar sus aprendizajes después de la actividad del editatón.

2.2. Proceso y estrategias para impactar las distintas áreas de Wikipedia

a) Fundación Wikimedia, Programa de Educación de Wikipedia y GLAM. La Fundación Wikimedia posee dos grandes programas para involucrar instituciones: el Programa de Educación de Wikipedia y la iniciativa GLAM. Numerosas instituciones y entidades relevantes a nivel mundial participan en estos programas, como el Museo Británico, la ciudad de Sidney, los Archivos Federales de Alemania, el Sistema Smithsonian, la Universidad de Harvard, entre otras. Estos ofrecen las mejores oportunidades para que los alumnos entren en contacto con personas e instituciones nacionales y extranjeras, se favorezca la generación de contenidos para Wikipedia y la comunidad la reconozca y la adopte como una experiencia valiosa de aprendizaje.

b) Capacitación de profesores y Wikipedista en Residencia (WER). Para incrementar las actividades en Wikipedia e involucrar a más personas, es necesario conformar un equipo preparado.

c) Producción de recursos audiovisuales (imágenes y audio) para Wikimedia Commons. Aunque la edición y redacción de textos es la actividad principal, la donación de fotografías y otros recursos al repositorio de Wikimedia Commons es esencial. Solamente los recursos que se encuentran liberados en Wikimedia Commons pueden aparecer en Wikipedia porque es una manera de asegurar que posean las licencias adecuadas para su reutilización y libre circulación. En Wikimedia Commons, cada imagen tiene su propia página, con descripción, ligas a la fuente donataria (en este caso, la institución) y metadatos. Estas páginas se encuentran categorizadas y a partir de las descripciones previstas son fáciles de encontrar por los motores de búsqueda.

d) Producción de contenidos para Wikipedia en español, inglés y otras lenguas.

e) La creación de un programa institucional. Para tener presencia y recibir apoyo formal de Wikipedia, es necesario que los proyectos sean reconocidos institucionalmente, es decir, que formen parte de una enti-

dad específicamente diseñada para colaborar con Wikipedia. Para tener mayor proyección y alcance, es importante que la participación se encuentre estructurada como un programa permanente. Un programa institucional se caracteriza por desarrollar una cultura de producción de contenidos abiertos de manera distribuida, para que el grupo de profesores que conozca en profundidad cómo funciona la tecnología y las comunidades de Wikipedia. Contribuir correctamente a Wikipedia no es sencillo y, para tener éxito, los alumnos y los profesores necesitan mentores para guiarlos en esta tarea. La Fundación Wikimedia desarrolló un sistema de embajadores, voluntarios que trabajan como mentores de profesores y alumnos.

Es importante también que los profesores capacitados en Wikipedia pertenezcan a departamentos diferentes para que los estudiantes puedan aprovechar mejor las oportunidades que existen. Para apoyar este proceso, la institución debe contar con al menos un profesor experto en Wikipedia, conocido como «Wikipedista en residencia» (WER). Los WER deben estar en contacto con los demás profesores e instancias del campus para desarrollar programas y hacer visible la presencia de la universidad en las comunidades de editores.

f) Estudiantes wikipedistas. El concepto de Wikipedista en residencia se puede aplicar también a los estudiantes. Hay muchos museos, archivos y otras instituciones que se pueden beneficiar de la colaboración con Wikipedia, pero no saben cómo hacerlo. El proyecto contempla capacitar a wikipedistas con experiencia que pueden seguir aprendiendo a través de la colaboración con estas instituciones. Estos alumnos wikipedistas «expertos» son un gran apoyo para expandir el programa.

g) Producción de contenidos para ser utilizados luego en Wikipedia. Una restricción de Wikipedia es que no permite el uso de fuentes primarias, es decir, información original, que no haya sido previamente publicada en fuentes de confianza (libros, artículos, revistas, periódicos). Por eso, muchos temas que deberían existir en Wikipedia no se han cubierto por ausencia de fuentes. Una manera en que las instituciones universitarias pueden subsanar la falta de fuentes, es creando una publicación institucional a partir de fuentes primarias: entrevistas, investigaciones, reportajes sobre personas o tópicos y luego utilizarlas para escribir artículos en la enciclopedia. Con el proyecto Wiki Biografía, los estudiantes pueden realizar entrevistas y proyectos de investigación con la supervisión de profesores, publicar los artículos en Wiki Biografía (con atribución) en licencia libre y luego adaptar el texto a Wikipedia con ligas al texto original.

h) Representación en las comunidades de Wikipedia. Wikipedia tiene su propia comunidad de editores en cada idioma y estas comunidades poseen idiosincrasias diversas. Mientras más personas de la institución conozcan cómo funciona Wikipedia en español, mayores posibilidades de apoyo se abren para la redacción adecuada y la dictaminación de artículos escritos por los estudiantes. También se facilita la generación de grupos para asesorar a los profesores que quieran realizar proyectos en Wikipedia en español. Es importante considerar la incorporación de alumnos y maestros hablantes de otras lenguas al proyecto y realizar convenios con otras instituciones para producir artículos en lenguas originarias.

i) Asistencia a eventos de Wikimedia a nivel internacional. La Fundación Wikimedia y otras organizaciones patrocinan varios eventos relacionados con la difusión de Wikipedia y el mundo wiki. El más importante es Wikimania, que se realiza anualmente. Es necesario que los wikipedistas asistan a los eventos para conocer a la comunidad y crear redes internacionales que permitan difundir el trabajo institucional con Wikipedia.

Consideramos que este modelo de incorporación de Wikipedia como herramienta de aprendizaje contribuye a incrementar la participación de un mayor número de personas como editores de la enciclopedia. De esta manera se logra ocupar un lugar destacado en la producción de conocimiento acerca de distintas disciplinas, de la cultura y del país, en español, inglés y, si es posible, también en lenguas originarias.

A partir del proyecto, se generaron sinergias entre distintas áreas de la organización, se donaron contenidos institucionales, se impartieron talleres de capacitación, se integraron estudiantes al proyecto como parte de su servicio social y se diseñaron actividades para que fueran incorporadas por los maestros en sus cursos regulares.

Tabla 1. Actividades del proyecto Wiki Learning

Actividades	Resultados
Donaciones a Wikimedia Commons	601 fotografías (verano 2014) + 3838 fotografías (agosto-diciembre 2014), 7 gráficos, 27 animaciones y 3 videos.
Concurso fotográfico del Día de Muertos estilo Wiki 2014	36 participantes, 594 fotografías.
Presentaciones en congresos nacionales e internacionales	Representación de Wiki Learning en la Wikimedia Annual Conference y exhibición en Londres. Participación en el grupo Education Collaborative (programas líderes en proyectos de educación usando Wikipedia y proyectos hermanos), con reuniones y participación en Wikimedia Education Program en Praga (marzo 2014) y Edimburgo (noviembre 2014). Participación en los Eventos Profesionales 2014 de la Feria Internacional del Libro en Monterrey. Participación en el VII y VIII Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas y en el Primer Congreso Internacional de Innovación Educativa, México.
Capacitación	9 talleres sobre Wikipedia como plataforma de aprendizaje en entornos digitales abiertos 8 talleres de capacitación para alumnos Talleres de edición básica de Wikipedia para bibliotecarios
Servicio Social	12 alumnos de servicio social (verano 2014) 132 artículos en Wikipedia en español
Wikipedia en el aula	5 profesores, 145 estudiantes y 9 clases involucradas
Redacción de artículos creados, editados y traducciones	Creación o mejora de 132 artículos en Wikipedia en español (verano 2014). 185 artículos añadidos a Wikipedia en español, uno a Wikipedia en inglés, 28 artículos en Wikipedia en español revisados como parte de un curso básico de redacción (agosto-septiembre 2014).
Editatón	Durante tres días en marzo de 2015 en el área metropolitana de la Ciudad de México se realizó un editatón en colaboración con el Festival Cervantino y CONACULTA.
Wikimania 2015	Video documental acerca del proyecto Wiki Learning Ponencia sobre Wikipedia y producción de conocimiento entre pares. Presentación de los resultados del proyecto en un panel de programas educativos alrededor del mundo.
Creación de biografía de invitados distinguidos	Cristóbal Cobo, Gilles Lipovetsky, Michael Kleiman, Enrique Metinides, Paul Seligson, Sergio González Rodríguez, entre otros.

3. Análisis y resultados

Los cuestionarios se utilizaron como instrumento para identificar el contexto previo de los participantes y su percepción de la experiencia con la enciclopedia en las actividades del proyecto Wiki Learning. Los resultados nos permitieron establecer un punto de partida y de ajuste del modelo a partir de las áreas a las que se les debía prestar mayor atención y el desarrollo de competencias.

Los resultados de la encuesta de percepción y uso de Wikipedia (Ricaurte & Carli, 2016) muestran que para un gran porcentaje de estudiantes encuestados (42,6%) Wikipedia es una fuente de información. Para un grupo (12,1%) Wikipedia posee una imagen negativa, ya que la consideran una fuente no confiable.

La mayoría de los estudiantes (87%) no ha editado Wikipedia y la razón principal es que no saben cómo hacerlo. Un porcentaje (4,3%) de aquellos que sí lo han hecho consideran la experiencia de editar fácil, mientras que a una minoría le ha resultado difícil (3,5%). En el caso de los profesores, un mismo porcentaje de ellos (3,5%) respondieron que lo conside-

ran fácil, o bien, confuso. Aunque el 68,7% dijo consultar Wikipedia, la mayor parte de los encuestados (80%), no la ha utilizado como herramienta de aprendizaje. En cuanto a la política de uso, el 27% coincide en que se le permite usarla para consulta o referencia. Hay una respuesta positiva con respecto a las expectativas sobre el uso de Wikipedia, ya que el 24,3% quiere aprender a usarla, mientras que el 17,3% desea usarla dentro de la clase, como apoyo en sus cursos o en su área de especialidad. Solamente un 5,2% no desea hacer nada con Wikipedia. Para el 9,5% Wikipedia representa conocimiento colaborativo y el 3,4% espera colaborar con contenido colaborativo.

Mientras que todos los estudiantes conocen Wikipedia, un pequeño porcentaje de profesores (3,5%) no la conoce. La diferencia entre los profesores y los estudiantes que no han editado es menor a un punto porcentual. Únicamente un 10,5% de profesores, en contraste con un 27% de los estudiantes, menciona que tiene una política que permite el uso de Wikipedia. En su mayoría, ni profesores ni estudiantes utilizan Wikipedia como herramienta de aprendizaje.

En general, observamos que existen expectativas positivas con respecto a las posibilidades del trabajo con Wikipedia. Tanto estudiantes (66,6%) como profesores (69,9%) muestran interés en aprender a usarla, utilizarla como herramienta educativa o participar de alguna manera en la producción de conocimiento a través de Wikipedia.

La pregunta adicional que fue incluida en el cuestionario de estudiantes se refiere a los aprendizajes a partir del trabajo con Wikipedia. En este caso, la mayoría indica que aprendió sobre Wikipedia y el uso de la plataforma (22,6%). La segunda respuesta más frecuente se refiere al carácter abierto y colectivo de la producción de conocimiento y la noción del carácter abierto y participativo de la enciclopedia (11,3%). Otro grupo menciona el desarrollo de competencias lingüísticas (ortografía, redacción y traducción) (10,4%). El resto de las respuestas tienen que ver con el pensamiento y la búsqueda de fuentes de información valiosa. Aparecen como menos significativos los valores atribuidos al aprendizaje de edición de textos, el trabajo en equipo, el conocimiento sobre la temática desarrollada en los artículos y la resignificación de la enciclopedia como una fuente confiable de información.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados de la encuesta, es posible observar que no se muestran grandes diferencias entre las respuestas de los profesores y estudiantes. En ambos casos todavía existe desconocimiento sobre el funcionamiento de Wikipedia, especialmente su uso como herramienta de aprendizaje. Esto demuestra que Wikipedia no se ha incorporado como una herramienta necesaria en el desarrollo de competencias digitales en el ámbito educativo y se desaprovecha su potencial. Uno de los motivos es que existe aún una desconfianza generalizada por parte de profesores y alumnos, como lo revelaron los cuestionarios, 21% y 12,1% respectivamente no consideran que Wikipedia sea una fuente confiable.

Si retomamos lo que argumentan Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016) y consideramos que las competencias del profesorado determinan las competencias de sus alumnos, nos encontramos ante la necesidad de que se le dé una mayor importancia al desarrollo de las competencias digitales en la formación de los profesores. En los modelos de competencias que documentamos, no se presta particular atención a la producción de conocimiento entre pares como una competencia específica. Si bien se destaca en todos la colaboración como un elemento fundamental, no se enfatiza la construcción colectiva de conocimiento en entornos digitales abiertos como un objetivo de aprendizaje específico; ninguno de los profesores encuestados tenía intención o había considerado usar Wikipedia para generar contenido colaborativo. Los profesores deben explorar nuevas aproximaciones que les permitan aprovechar las posibilidades pedagógicas del espacio digital, diseñar actividades, utilizar herramientas que posibiliten la generación de conocimiento de manera colectiva y desarrollar habilidades de manera integral. Sostenemos que Wikipedia contribuye al cumplimiento de este propósito y que el proyecto Wiki

Tabla 2. Competencias desarrolladas a partir del uso de Wikipedia (percepción de los estudiantes)

	Estudiantes (n=115)	f	%
¿Cuál consideras que fue tu aprendizaje al trabajar con Wikipedia?	Uso de Wikipedia/plataforma	26	22,6
	Colaborar con la creación colectiva de conocimiento/Toda persona puede editar	13	11,3
	Ortografía/redacción	12	10,4
	Traducir	8	6,9
	Fuentes de información	5	4,3
	Editar textos	4	3,4
	Aprender sobre el tema del artículo	4	3,4
	Aprender código	3	2,6
	Trabajo en equipo	2	1,7
	Es una fuente confiable	2	1,7
	Nada	1	0,8
	Otro	16	13,9
	No respondió	23	20

Learning fue una manera de acercar a la comunidad universitaria a la enciclopedia y a sus posibilidades.

Algunas de las transformaciones que requieren las instituciones para convertirse en espacios que promuevan el desarrollo de competencias para el siglo XXI incluyen la flexibilidad en los programas y espacios de aprendizaje, las competencias interculturales, el pensamiento crítico, las competencias lingüísticas, los procesos de co-producción de conocimiento en entornos digitales y la creatividad.

A partir de la pregunta realizada a los estudiantes sobre sus aprendizajes después de la experiencia de trabajo con Wikipedia, es posible observar que el trabajo pedagógico con la enciclopedia puede potenciar la adquisición de competencias para su vida personal y profesional en un espacio fuera de los límites físicos del aula: la incorporación de tecnología en su proceso de aprendizaje, la producción colectiva de conocimiento, el pensamiento crítico, el manejo de información y la curación de contenidos, el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas e interculturales, el conocimiento de los valores de la cultura libre y del aprendizaje abierto, el enriquecimiento de su experiencia educativa a través del aprendizaje entre pares. Sin embargo, es necesario el diseño de una propuesta pedagógica que permita la adquisición efectiva de competencias múltiples.

El cambio de paradigma no es inmediato ni sencillo. Para el caso del proyecto Wiki Learning, a pesar de que se ofrecieron talleres en los que se capacitaron más de cien maestros, pocos trabajaron formalmente durante el semestre para desarrollar proyectos con Wikipedia. Aunque existe una gran disposición por parte de los docentes, casi ninguno contaba con experiencia previa de trabajo con la enciclopedia (solamente el 19,2% de ellos la habían utilizado como herramienta de aprendizaje). Esto supuso un mayor reto para la primera capacitación que se dio dentro del proyecto, ya que se partió de la noción de que la mayoría no estaba familiarizado con las posibilidades educativas de la plataforma. Para asumir un compromiso más formal de trabajo con Wikipedia después de recibir la primera capacitación, es necesario un esfuerzo significativo que requiere de un seguimiento personalizado, más capacitación y apoyo tecnológico. Es necesario desarrollar mejores estrategias institucionales que permitan la incorporación de más docentes de tal manera que minimicen los obstáculos y se motive la participación de los profesores. A pesar de esto, los resultados fueron notables gracias a la participación de los estudiantes, la cual fue vinculada con calificaciones dentro de una materia o con horas de servicio social.

Incorporar una práctica de innovación en los procesos de aprendizaje implica un desafío tanto para la institución educativa como para los docentes y los alumnos. Contar con apoyo institucional es fundamental para facilitar la capacitación de los maestros, la disponibilidad de espacios adecuados, recursos y la flexibilidad tanto en el currículo como en la incorporación de actividades que no se enmarcan en los parámetros tradicionales. Por parte de los docentes, demanda un esfuerzo adicional, el desarrollo de ciertas competencias tecnológicas y un convencimiento de la importancia de transformar su práctica pedagógica a partir de nuevos paradigmas. Por parte de los estudiantes, implica el desarrollo de una cultura digital que involucre la relevancia de la producción colectiva del conocimiento, auténticas competencias colaborativas y redes de aprendizaje a nivel global. Por ello es necesario que se generen sinergias que faciliten la incorporación del trabajo con Wikipedia como parte de la cultura académica y digital de la comunidad.

Referencias

- Alexa (2016). *The Top 500 Sites on the Web*. (<http://goo.gl/D7O3vu>) (2016-02-27).
- Alonso-de-Magdaleno, M. & García, J. (2013). Colaboración activa en Wikipedia como método de aprendizaje. *RIED*, 16(1), 13-26. (<http://goo.gl/LXo4dV>) (2016-02-27).
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-18. (<http://goo.gl/snnyVs>) (2016-02-27).
- Benkler, Y. (2016). Peer Production and Cooperation. In J.M. Bauer, & M. Latzer (Eds.), *Handbook on the Economics of the Internet*. Cheltenham: Edward Elgar. (<http://goo.gl/UM0yzw>) (2016-02-27).
- Benkler, Y., Shaw, A., & Hill, B.M. (2015). Peer Production: A Form of Collective Intelligence. In Malone, T.W., & Bernstein, M.S. (Eds.), *Handbook of Collective Intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press. (<https://goo.gl/AsMzxE>) (2016-02-27).
- Buckingham, D. (2010). Do we Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In Drotner, K., & Schröder, K. (Eds.), *Digital Content Creation* (pp. 287-304). New York: Peter Lang. (<http://goo.gl/CfmWny>) (2016-02-27).
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I*. Cambridge, MA, Oxford: Blackwell.
- Celot, P. & Pérez-Torero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy and an Understanding of How Media Literacy Level in Europe Should be Assessed*. Brussels: European Commission. (<http://goo.gl/fSDcgr>) (2016-02-27).
- Churches, A. (2009). *La taxonomía de Bloom para la era digital. Educational Origami*. Blog. (<http://goo.gl/YygnfL>) (2016-02-27).
- Di-Croce, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Toronto: Canadian Broadcasting Corporation.
- Fernández-Cruz, F., & Fernández-Díaz, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. [Generation Z's Teachers and their Digital Skills]. *Comunicar*, 46, 97-105. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>

- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- Fuchs, C. (2008). *Internet and society: Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
- Gewerc, A., Montero, L., Pernas, E., & Alonso, A. (2011). Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido. *RUSC*, 8(2), 14-30. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1070>
- Graham, M., & Zook, M. (2013). Augmented Realities and Uneven Geographies: Exploring the Geolinguistic Contours of the Web. *Environment and Planning A*, 45(1), 77-99.
- Graham, M., Hogan, B., Straumann, R.K., & Medhat, A. (2014). Uneven Geographies of User-Generated Information: Patterns of Increasing Informational Poverty. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(4), 746-764.
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open Learning Environments: Foundations, Methods, and Models. In Reigeluth, C.M. (Ed.). *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, 2. New York, London: Routledge, 115-140.
- Hepp, P., Prats, M.A., & Holgado, J. (2015). Formación de educadores: la tecnología al servicio del desarrollo de un perfil profesional innovador y reflexivo. *RUSC*, 12(2), 30-43. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2458>
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- López, L., & Aguaded, M.C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación [Teaching Media Literacy in Colleges of Education and Communication]. *Comunicar*, 44, 187-195. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Marcelo, C., Yot, C., & Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad [University Teaching with Digital Technologies]. *Comunicar*, 45, 117-124. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-12>
- Marquès, P. (2009). *Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital*. (<http://goo.gl/xxs9t3>) (2016-02-27).
- Mott, J., & Wiley, D. (2013). Open for Learning: The CMS and the Open Learning Network. *Education*, 15(2), 3-22.
- Moullier-Boutang, Y. (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Hess, C., & Ostrom, E. (2007). *Understanding Knowledge as a Commons: from Theory to Practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. [From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Rheingold, H., Comeli, J., Danoff, C., Pierce, C., & MacDonald, L. (Eds.) (2015). *Peeragogy Handbook: A Guide for Peer-Learning and Peer Production*. V.3. Arlington, MA: Peirce Press.
- Staub, T., & Hodel, T. (2016). Wikipedia vs. Academia: An Investigation into the Role of the Internet in Education, with Special Focus on Wikipedia. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 349-354. doi: <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040205>
- Ricaurte, P. (2013). Pedagogía de pares. In D. Aranda, A. Creus & J. Sánchez-Navarro (Eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: UOC Press.
- Ricaurte, P., & Carli, A. (2016). *Encuesta de percepción y uso de Wikipedia*. (<https://goo.gl/EsRtgF>). doi: <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.3409375>
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Sustainable Development Knowledge Platform. Department of Economic and Social Affairs. (<https://goo.gl/pqYoAS>) (27-02-2016).



Comunicar

Revista Científica de Educomunicación / International Journal of Media Education

www.revistacomunicar.com



Comunicar
Revista Científica de Educomunicación y Educación, 36, XVIII
Scientific Journal of Media Education

Comunicar
Revista Científica de Educomunicación y Educación, 34, XVII
Scientific Journal of Media Education

Comunicar
Revista Científica de Educomunicación y Educación, 35, XVIII
Scientific Journal of Media Education

La televisión y sus nuevas expresiones
Television and its New Expressions

y pantallas
el nuevo escenario digital
and Screens
the Digital Landscape

ajes filmicos
oria colectiva de Europa
nguages
ean Collective Memory

www.revistacomunicar.com

Indexada en
JCR, SSCI, Scopus...

Indexada en las principales bases de datos del mundo:
JCR, SSCI, Scopus, Recyt, Sociological Abstracts, Francis...

Todo «Comunicar» en tu pantalla*

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista

iPar@ tod@s!

Para adquirir la versión impresa en la tienda on-line: www.revistacomunicar.com



La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria

Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School

-  Dra. Ana Pérez-Escoda es Profesora del Departamento de Didáctica en la Especialidad TI de la Universidad Internacional de la Rioja (España) (ana.perez.escoda@unir.net) (<https://orcid.org/0000-0002-4895-0043>)
-  Dra. Ana Castro-Zubizarreta es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria en Santander (España) (ana.castroz@unican.es) (<http://orcid.org/0000-0003-3769-5152>)
-  Dr. Manuel Fandos-Igado es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica de la Universidad Internacional de La Rioja en Logroño (España) (manuel.fandos@unir.net) (<http://orcid.org/0000-0003-2190-8272>)

RESUMEN

La convergencia mediática y el uso masivo de dispositivos conectados a Internet, rasgos distintivos de la sociedad actual, provocan cambios en el modo en el que las nuevas generaciones aprenden y acceden al conocimiento. Además, emergen nuevas competencias, las digitales, que la Generación Z necesita para afrontar los retos de una sociedad digitalizada. El estudio presentado, de corte cuantitativo, con una muestra de 678 alumnos de Educación Primaria, pretende aportar evidencias empíricas sobre el nivel de competencia digital del alumnado perteneciente a dicha generación. Los resultados revelan que no adquieren habilidades digitales de forma inherente sino que precisan de educación al respecto, atisbándose el peligro de una brecha digital, no por uso o acceso a ellas, sino por falta de competencia. La ausencia de diferencia significativa en el nivel general de competencia digital entre el alumnado de diferentes cursos de la etapa de Educación Primaria refleja que, en cierta medida, ese nivel se adquiere más por convivencia con las TIC en contextos informales que por un adecuado desarrollo en el contexto escolar que potencie gradual y progresivamente su adquisición. De los resultados se desprende, por tanto, la necesidad de abordar la competencia digital en la escuela, incidiendo en el desarrollo de las áreas que la componen y potenciándola para superar el nivel de uso en la vida cotidiana y acercarla al nivel académico que facilitará su inclusión al mundo laboral.

ABSTRACT

Media convergence and massive usage of Internet-connected devices, distinguishing features of our current society, cause changes in the way that new generations learn and access knowledge. In addition, emerging new digital skills are necessary for the Z generation to face the challenges of a digital society. This quantitative study, with a sample of 678 Primary School students, aims to provide empirical evidence about the level of digital skills of students belonging to this generation. The results show that the acquisition of digital competences is not inherent to use, but require specific instruction. Otherwise, there is a danger of creating a digital divide, not due to frequency of use or access to connected devices but to lack of instruction on how to use them. The absence of significant variance in the overall level of digital competence among Primary School students of different grades reflects, to some extent, that this level is largely acquired by informal activities with ICTs in an informal context, rather than by developing competences in a school context that affords gradual and progressive skills acquisition. The results show the need to address digital competence in schools, focusing on the systematic development and enhancement of its component areas to move beyond the informal level and reach the academic level, thus facilitating digital natives' access to future employment.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Competencia digital, alfabetización digital, currículum, alumnos, Generación Z, educación, Internet, Educación Primaria. Digital skills, digital literacy, curriculum, students, Generation Z, education, Internet, Primary School.



1. Introducción

La sociedad del conocimiento está generando enormes e irreversibles cambios epistemológicos y estructurales en todos los ámbitos de la vida; la educación no es ajena a todas estas transformaciones y se halla inmersa en dar respuesta a uno de los retos que se deriva de este nuevo contexto informacional: la educación de una generación que ha nacido y crecido en la era de la explosión tecnológica y que actualmente conforma el alumnado de nuestras escuelas.

Estudiantes que, como señala Feixa (2006: 13), «desde que tienen uso de razón les han rodeado instrumentos electrónicos que han configurado su visión de la vida y del mundo». Muchos términos se han acuñado para referirse a este grupo poblacional desde que Prensky (2001) mencionara a los nativos digitales, entre los que encontramos, tal y como relatan Fernández y Fernández (2016), la Generación Z, la Generación V (por virtual), Generación C (por comunidad o contenido), Generación Silenciosa, Generación de Internet o incluso, Generación Google, cuyo nexo común es su tecnofilia y la incorporación de las TIC en el desenvolvimiento de su vida cotidiana.

La vertiginosa transformación que las TIC imprimen en hábitos vitales, estilos de aprendizaje y modalidades de interacción es un mar de posibilidades tan desconocidas como infinitas (Wolton, 2000; Tapscott, 2008) a las que la educación no solo debe enfrentarse, sino también dar respuestas educativas. Este hecho nos hace ver la importancia de conocer en profundidad las características de la denominada Generación Z (Schroer, 2008) término referido a la cohorte de personas nacidas entre los años 1995 y 2012 –la mayoría actualmente incorporadas al sistema educativo– con el objeto de reflexionar sobre el uso de las TIC de esta generación, su grado de integración en la vida cotidiana y el grado de competencias digitales que deben verse reflejadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas escolares.

1.1. Características del alumnado de la Generación Z

Desde el punto de vista socio-cognitivo el alumnado de la Generación Z se caracteriza por unos rasgos diferenciadores con respecto a aquellos alumnos de generaciones anteriores ampliamente descritos por Bennett y otros (2008); Gallardo (2012) y Fernández y Fernández (2016). Entre ellos, los autores coinciden en destacar la capacidad de respuesta rápida de esta generación, su deseo de inmediatez y de interacción continua. En esta línea, dichos autores constatan que el alumnado perteneciente a la Generación Z se con-

cibe a sí mismo como experto y competente en TIC, atribuyendo expectativas muy elevadas hacia la tecnología, donde el aprendizaje suele ser independiente o autodidacta.

Otras características reseñables son la preferencia hacia la información visual y el fácil desenvolvimiento de esta generación en entornos digitales y visuales gestionando varias tareas al mismo tiempo, fenómeno conocido como multitasking (Cassany & Atalaya, 2008; Reig & Vilchez, 2013). Estas características se manifiestan en el contexto de una educación formal que tiene que adaptarse a un alumnado también conocido como la generación del «copiar y pegar en la escuela» (Mut & Morey, 2008), y que les distingue cada vez más con las generaciones anteriores presentando unas necesidades, demandas y patrones de comportamiento claramente diferenciados que se trasladan y ponen de manifiesto en las aulas. Al respecto, algunos autores como Fernández y Fernández (2016) cuestionan la preparación del profesorado actual para afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Generación Z; una preocupación que busca respuestas a la problemática que plantea no estar preparando adecuadamente a los futuros ciudadanos de la era digital en las competencias necesarias para afrontar su futuro.

1.2. Las competencias digitales en el marco de la Educación Primaria

En el sistema educativo español se concibe la competencia digital como la tercera competencia clave a adquirir por el alumnado al finalizar la escolaridad obligatoria. Tal y como se refleja en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, «la competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital» (Orden ECD/65/2015, I).

Las competencias digitales y las nuevas alfabetizaciones en alumnos de Educación Primaria son temas prioritarios en las agendas de los gobiernos (Una Agenda Digital para Europa y una Agenda Digital para España). En este sentido, tal y como señalan González y otros (2012) esta prioridad se ha materializado en las directrices de la llamada Escuela 2.0 que se engloba en una definición modificada de alfabetización: la alfa-

betización digital. Se trata de una visión multidimensional que conjuga la consciencia, la actitud y la capacidad de los individuos para utilizar herramientas y fuentes digitales para reconocer, acceder, gestionar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales para la construcción de conocimiento, la creación de contenido multimedia, la comunicación con otros y la capacidad crítica en contextos virtuales y, con ello establecer acciones sociales constructivas (Martin, 2008; Thomson & al., 2014).

En el contexto europeo el estudio más representativo sobre la competencia digital se llevó a cabo desde el Institute for Prospective Technological Studies, que puesto en marcha en 2011 dio como resultado cuatro informes que suponen el estudio europeo más completo llevado a cabo sobre la competencia digital y base sobre la que se sustenta cualquier acción posterior (Ala-Mutka, 2011; Janssen & Stoyanov, 2012; Ferrari, 2012; 2013). La investigación dio lugar al desarrollo de dicha competencia en cinco áreas competenciales: información, comunicación, creación de contenido, resolución de problemas y seguridad (utilizadas para la construcción del instrumento).

Es importante señalar que el estudio de la competencia digital en el contexto educativo ha sido mayoritariamente abordado en etapas educativas superiores, siendo en la Educación Secundaria y, sobre todo, en el contexto universitario (Cabero & Llorente, 2008; Larraz, 2013; Gros & Forés, 2013; Sendín, Gaona, & García, 2014), donde la competencia digital, su evaluación y desarrollo han sido objeto de mayor número de investigaciones.

Si repasamos los estudios realizados en el ámbito de la Educación Primaria en España, encontramos trabajos de investigación relacionados con la incorporación de Internet y la introducción de las TIC en esta etapa (Sigalés & Mominó, 2004; Sigalés & al., 2008), aportaciones en su mayoría, que analizan las repercusiones en la innovación y la mejora educativa. También, encontramos estudios sobre la actitud de los docentes de Primaria frente a las TIC (Almerich & al., 2005; Sáez, 2011). Sin embargo, las investigaciones específicas en cuanto a competencias digitales o alfa-

betización digital del alumnado de la Educación Primaria de nuestro sistema educativo escolar no ha sido, en general, objeto de estudio aunque se encuentre algún estudio exhaustivo al respecto (Aguaded & al., 2015; Pérez-Escoda, 2015).

Consideramos, por lo tanto, importante realizar una evaluación diagnóstica de las competencias digitales del alumnado de esta etapa, que se corresponde con la Generación Z, desde 2º a 6º de Educación Primaria (alumnos de 7 a 12 años). Para ello nos planteamos la siguiente investigación, orientada a la consecución de cinco objetivos:

La educación tiene el reto y la responsabilidad de ofrecer una respuesta ajustada, transitando hacia una escuela 2.0 que no sobreestime la competencia digital de su alumnado, y que ponga a su disposición la posibilidad no solo de situarse frente a pantallas, sino de hacerlo de forma efectiva, decantándonos hacia la necesidad de una alfabetización crítica y participativa en el manejo, creación y difusión de la información.

- Determinar el grado de uso tanto de dispositivos tecnológicos como de Internet por parte del alumnado en entornos informales.

- Conocer el grado de integración en la vida cotidiana de las TIC en esta Generación Z.

- Conocer los niveles de competencia digital por áreas competenciales: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.

- Analizar los resultados obtenidos en función de las características de la muestra para una mayor profundización en los resultados.

- Conocer qué posibles implicaciones tienen los resultados que se obtienen en términos de formación y de aprendizaje del alumnado y estudiar la posibilidad de una inclusión curricular a partir de los resultados.

2. Material y método

2.1. Muestra

La muestra estuvo conformada por alumnos de Educación Primaria de la comunidad de Castilla y

León. El muestreo para el estudio fue por conveniencia estando compuestos por 678 alumnos, 347 niños escolarizados en centros públicos y 331 niños que asisten a centros educativos de titularidad privada-concertada. La investigación contó con la colaboración de ocho colegios de Castilla y León ubicados tanto en entornos rurales como urbanos pertenecientes a León, Salamanca, Segovia, Zamora, Valladolid, Burgos y Ávila.

El 52,4% de la muestra son niños y el 47,6% niñas, oscilando la edad de estos entre los siete y los doce años, accediendo a un total de 52 alumnos de segundo de Educación Primaria (7-8 años), 125 alumnos de tercero (8-9 años), 164 alumnos de cuarto (9-10 años), 178 niños de quinto (10-11 años) y 159 alumnos de sexto (11-12 años). Los alumnos del primer curso (6-7 años) no fueron objeto de estudio por no tener completamente adquiridas las competencias lecto-escritoras, lo que suponía un impedimento en la aplicación metodológica de los cuestionarios.

A pesar de que la muestra sea limitada para poder establecer generalizaciones, consideramos que los resultados obtenidos pueden ser representativos y de interés para la comunidad educativa ya que se presenta un proceso de evaluación diagnóstica de las competencias digitales del alumnado de Educación Primaria que pretende abrir, a través de sus resultados, la reflexión sobre el estado de dicha competencia.

2.2. Instrumento de recogida de la información

Se optó por el diseño de un cuestionario de preguntas cerradas para facilitar las respuestas de los niños y controlar el nivel de univocidad evitando así que los alumnos se desorientasen a la hora de contestarlo (Creswell, 2009). El cuestionario consta de cuatro bloques diferenciados (tabla 1) en función del tipo

Bloque	Ítems	
I. Información demográfica	• Edad	• Colegio
	• Curso	• Profesión del padre
	• N° de hermanos	• Profesión de la madre
	• Género	• Localización
II. Uso de las TIC y frecuencia de uso en entornos informales	• Desde cuándo usa el ordenador	
	• Tiempo diario de uso del ordenador	
	• Con quién se ha aprendido a usar Internet	
	• Tiempo diario de uso de Internet	
III. Grado de integración de las TIC en actividades cotidianas	• Desde cuándo usa Internet	
	• Jugar	Estudiando la frecuencia y el dispositivo/os de uso (ordenador, portátil, tableta, móvil o ninguno)
	• Buscar información en Internet	
	• Buscar vídeos o música	
	• Hacer un trabajo de clase	
	• Chatear, hablar con amigos	
IV. Dimensiones de la competencia digital	• Escribir mensajes de correo electrónico	
	• Área de información	• Navegar por Internet
		• Seleccionar la información
		• Imprimir y guardar información
		• Copiar y pegar información de Internet
		• Ver vídeos en YouTube
	• Área de comunicación	• Mandar correos electrónicos
		• Usar alguna red social
		• Participar en chats
	• Área de creación de contenidos	• Escribir trabajos con textos
		• Hacer presentaciones con imágenes y textos
		• Grabar vídeos (con el móvil, con la tableta)
		• Grabar CD's
		• Hacer fotos y editarlas
	• Área de seguridad	• Poner en marcha un programa
		• Descargar música de Internet
		• Bajar aplicaciones nuevas
		• Dar los datos personales
		• Descargar información de unos dispositivos a otros
	• Área de resolución de problemas	• Actualizar aplicaciones
		• Reiniciar el ordenador, Tablet o móvil
		• Conocer a través de otros nuevas aplicaciones

de variables y de los datos que recogen.

El primer bloque responde a variables contextuales, información demográfica y de identificación de la muestra. El segundo consiste en un bloque de cinco preguntas que valoran el uso de las TIC y el tiempo de utilización. El tercer bloque evalúa el grado de integración de las TIC en actividades cotidianas y por último, el cuarto bloque a través de 21 ítems se centra en la medición de las dimensiones de la competencia digital por áreas competenciales.

La consistencia interna del cuestionario diseñado se midió a partir del cálculo de la validez y la fiabilidad. Un análisis exploratorio inicial del conjunto de ítems permitió concluir que dada la naturaleza de los bloques del cuestionario era preferible realizar los análisis psicométricos de manera diferenciada con el propósito de obtener una justificación clara, sobre todo en el bloque para la medición de las dimensiones de la competencia digital. Así, en el bloque tres encontramos unos valores de correlación ítem-total para el α de Cronbach superiores a 0,89, lo que trasluce una alta

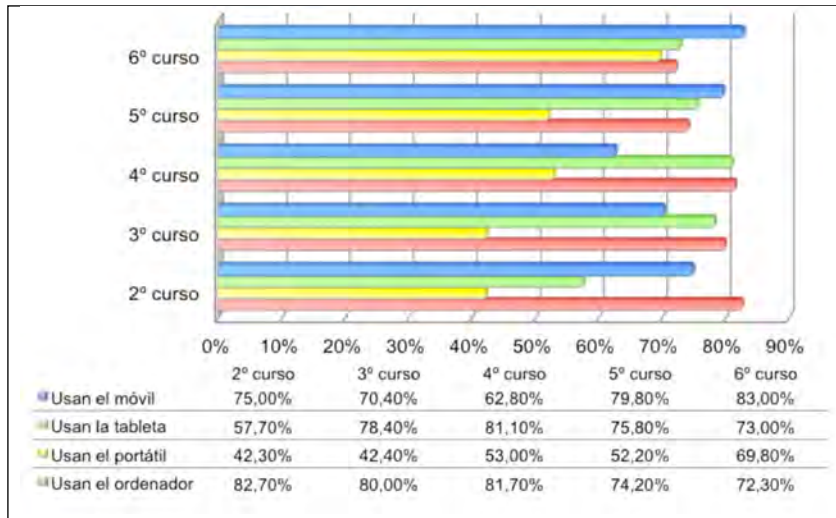


Figura 1. Uso de dispositivos tecnológicos en el alumnado de Educación Primaria.

fiabilidad del bloque. La validación de contenido se realizó a través de una aplicación-piloto con 15 niños de los diferentes cursos que se pretendía evaluar: desde 2º de Educación Primaria hasta 6º curso. De ahí se obtuvo una versión definitiva del cuestionario que sufrió modificaciones semánticas a partir de la apreciación del grupo.

Las fases que guiaron la investigación tuvieron muy presentes las cuestiones éticas que deben orientar cualquier investigación con niños, velando por la libertad de participación. En un primer momento se contacta con el equipo directivo de los centros escolares explicando el proyecto y su finalidad. Una vez obtenida una respuesta favorable de participación, se envían circulares informativas a las familias sobre el estudio que se pretende realizar solicitando su aprobación.

Para favorecer un sentimiento de seguridad entre el alumnado, la recogida de datos se realizó por el propio profesorado de los centros a los que se les orientó en todo momento sobre cómo hacerlo, evitando así la presencia de una persona extraña en las aulas. Los cuestionarios fueron cumplimentados en papel ante la imposibilidad de hacerlo de forma online por falta de infraestructura en los centros escolares participantes.

3. Análisis y resultados

3.1. Uso de las TIC y tiempo de utilización

Los datos que se desprenden del cuestionario ponen de manifiesto un elevado uso de dispositivos tecnológicos por parte del alumnado de la Educación Primaria siendo el ordenador lo más utilizado 77,3%, seguido por la tableta 75,5%, el móvil 74,3% y el ordenador portátil 54%. Destaca de estos datos la hegemo-

nía del ordenador y su alta penetración en los hogares del alumnado.

Del análisis de los datos por curso (véase figura 1) resulta reseñable que el portátil es la herramienta tecnológica menos utilizada en todos los niveles de la etapa. Analizando los datos por cursos encontramos que el alumnado de 2º curso de Educación Primaria hace un uso del ordenador mayor que los del último curso, un 82,7% los de 2º frente a un 77,3% los de 6º. Asimismo,

es importante señalar un dato llamativo y es que el 75% de los niños de 2º curso de Educación Primaria utilizan el móvil.

Los resultados obtenidos en este bloque de contenido muestran cómo el alumnado de Educación Primaria es capaz de utilizar diferentes dispositivos tecnológicos sin dificultad en su vida cotidiana. Así un 82,7% de los alumnos de segundo curso afirman manejar más de un dispositivo, incrementándose estos datos conforme se eleva el curso académico, siendo en sexto curso un 96,9% de alumnado el que manifiesta manejar más de un dispositivo tecnológico en su vida cotidiana.

En relación al ítem con quién han aprendido a utilizar el ordenador e Internet, los datos muestran cómo los porcentajes más elevados se registran en la familia, 68% de los alumnos y de forma autodidacta, con amigos o solos, el 29,7% siendo la respuesta «con los profesores» una de las menos seleccionada, el 19,2% del total de alumnos. El análisis de estos resultados atendiendo a la variable del contexto (entorno rural o urbano) evidencia que son los alumnos de ámbito rural los que dicen haber aprendido más de sus profesores que los de ámbito urbano, un 21,2% frente a un 16,9%. Sin embargo, los de ámbito urbano dicen haber aprendido más con la familia (78,9%) que los de ámbito rural (59%). Finalmente, el alumnado de contextos rurales tiende a ser más autodidacta 29,4%, que los del ámbito urbano, 21,5%.

El análisis de la variable tiempo tiene en consideración a aquellos alumnos que dicen utilizar el ordenador en su vida cotidiana preguntándoles durante cuánto tiempo lo usan. Como se puede observar en el grá-

fico 2, el tramo de tiempo en el que mayor porcentaje de alumnos de todos los cursos, usa el ordenador es 1 ó 2 veces a la semana. Son los alumnos de 2º curso y los de 4º los que tienen mayor uso casi todos los días del ordenador.

El uso del ordenador y concretamente de Internet en

el alumnado de Educación Primaria nos lleva a analizar desde cuándo llevan los niños accediendo a la Red. En este sentido, los datos arrojan unos resultados llamativos pues más del 34% de los alumnos de 2º curso lleva más de un año usando Internet. En 3º casi un 30% lleva más de 3 años usándolo, y por último, el 22% del alumnado de 4º, el 26% de los alumnos de 5º curso y el 16,4% de los niños de 6º lleva más de cinco años navegando por Internet. Estos datos muestran una tendencia de que cada vez con menor edad los niños acceden a la navegación por Internet. Si atendemos a la variable sexo para analizar este indicador resulta revelador que las niñas comenzaron antes a usar internet y el ordenador como muestra la figura 3 (<https://goo.gl/sTu2Wv>) pese a que en el análisis de la prueba t para muestras independientes en función del género no se encuentran diferencias estadísticamente significativas (n.s. 0,05) entre géneros para el uso de las TIC y la frecuencia de uso (tabla 2).

3.2. Grado de integración de las TIC en las actividades cotidianas

En este epígrafe se analiza el grado de integración de las TIC en actividades cotidianas: jugar, buscar información, buscar vídeos, ver películas, hacer un trabajo de clase, chatear y escribir mensajes de correo electrónico. Los datos demuestran tal y como se puede observar en la tabla 3, que la actividad más realizada con TIC es jugar, que tiene la media más alta, 1,5,

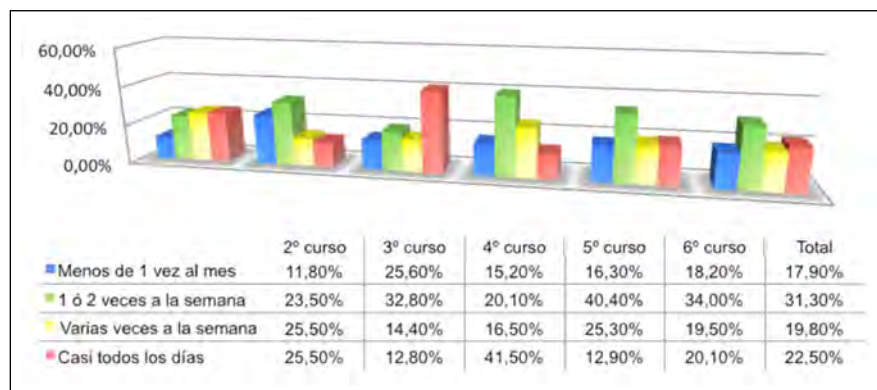


Figura 2. Tiempo dedicado al uso del ordenador en su vida cotidiana.

seguida de buscar información en Internet, con 1,34 y buscar vídeos o música con un 1,30 de media. Por otro lado, analizando la frecuencia de uso de los distintos dispositivos se advierte que cada actividad tiene un dispositivo diferente de uso más frecuente, por ejemplo, para jugar y buscar vídeos o música el dispositivo más usado es la tableta, con un 64,9% y un 49% respectivamente, sin embargo, para buscar información el más usado es el ordenador, con 48,7%, al igual que para hacer deberes o ver películas, con un 50,4% y 33,3% respectivamente. Por último, el móvil, se lleva la puntuación más alta para chatear o hablar con amigos con 58,2% y escribir mensajes de correo electrónico.

La distribución del tiempo en el que los alumnos usan las TIC para tareas cotidianas (Tabla 4) indica que las tareas a las que más tiempo dedican son jugar ya que un 32,7% señala que casi todos los días chatea o habla con los amigos a través de dispositivos electrónicos y un 27,7% casi todos los días dice buscar vídeos o música.

3.3. Nivel de competencias digitales del alumnado de Educación Primaria

El tercero de los objetivos propuestos era conocer los niveles de competencia digital de los alumnos por áreas competenciales para establecer líneas de actuación encaminadas a la formación del alumnado. Para este propósito se establecen tres niveles de competencia digital de los alumnos según la respuesta que dan a

cada ítem (siendo las posibilidades en escala Likert: nada, poco, algo, bastante y mucho). En función de la respuesta los niveles quedan establecidos del siguiente modo:

Tabla 2. Prueba t para muestras independientes en función del género para el uso de las TIC y frecuencia de uso en entornos informales				
Uso de las TIC y frecuencia de uso	X _{Niño}	X _{Niña}	t	p
¿Qué aparatos sueles usar?	1,91	1,94	-1,407	0,16
¿Cuánto hace que usas el ordenador?	2,15	2,27	-1,205	0,229
¿Cuánto usas el ordenador?	2,05	2,13	-0,794	0,428
¿Cuánto tiempo hace que usas Internet?	2,36	2,22	1,511	0,131
¿Cuánto usas Internet?	2,64	2,62	0,144	0,885

- Nivel nulo: del valor mínimo al percentil 19.
- Nivel bajo: del percentil 20 al 41.
- Nivel medio: del percentil 42 al 63.
- Nivel avanzado: del percentil 64 al valor máximo.

Tabla 3. Análisis de la media, la desviación típica y la frecuencia de la realización de actividades cotidianas con TIC

Actividad	Media	Desv. Tip	(%) Ordenador	(%) Portátil	2(%) Tableta	3(%) Móvil	N
• Jugar	1,5	0,602	39,4	27,9	64,9	49,6	678
• Buscar información en Internet	1,34	0,659	48,7	33,8	41	28,5	678
• Buscar videos o música	1,33	0,643	34,1	26,8	49	45,1	678
• Ver películas	0,88	0,726	33,3	25,7	27,5	8,4	678
• Hacer un trabajo de clase	1,04	0,642	50,4	29,9	24,0	10,1	678
• Chatear o hablar con amigos	0,91	0,652	10,1	9,3	19,8	58,2	678
• Escribir mails	0,68	0,739	21,6	18,2	16,2	21,2	678

En la tabla 5 (página siguiente) se observa el número y porcentaje de alumnos en cada nivel competencial establecido.

Como se puede apreciar la distribución del alumnado entre los tres niveles de competencia digital es heterogéneo, sin embargo, resulta muy llamativo el porcentaje de alumnos que muestra un nivel avanzado en competencia digital, tan solo un 5% frente a un 22,5% que no tiene ninguna competencia digital (más detallado por áreas competenciales en la tabla 5.1 (<https://goo.gl/RNmlv1>)). Los niveles de competencia digital pueden verse sujetos a condicionantes como el curso, el género o el entorno rural o urbano del alumno. Por ese motivo si realizamos un estudio del bloque por variables la tendencia se confirma. En la tabla 6 (siguiente página) se observa de forma específica cómo los porcentajes minoritarios se encuentran en el nivel avanzado en todos los cursos.

Por otro lado, el análisis de la variable género arroja diferencias estadísticamente significativas sobretodo en el área competencial de creación de contenido, donde la prueba de t para muestras independientes muestra disparidades entre géneros con valores Sig. Bilateral 0,030, 0,000 y 0,007, para los tres ítems de esta área (como se aprecia en la tabla 7: <https://goo.gl/AeMzSg>).

Finalmente, en el análisis de la varianza ANOVA se estudian las diferencias en este bloque por cursos, evidentemente, lo que llama la atención no es la diferencia de nivel competencial entre cursos (algo totalmente esperable) sino la ausencia de estas diferencias estadísticamente significativas entre los más pequeños

y los más mayores, en concreto en el ítem Grabas vídeos (dentro del área competencial de creación de contenido, tabla 8: <https://goo.gl/QKcYRB>).

4. Discusión y conclusiones

La convivencia con las TIC del alumnado que se corresponde con la Generación Z y que actualmente cursa la etapa de Educación Primaria está clara. El acceso a la tecnología en edades tempranas es una característica de esta generación como se ha apuntado en el marco teórico (Prensky, 2001; Feixa, 2006; Schroer, 2008). Así se manifiesta en la investigación presentada donde encontramos que el alumnado de cursos inferiores (2º Primaria) usa las TIC y presenta un tiempo de utilización superior al del alumnado del último curso de la etapa. Estos datos refuerzan los argumentos de que los niños, cada vez con mayor precocidad están de modo intensivo frente a las pantallas (García, Callejo, & Walzer, 2004; Blanco & Römer, 2011), pues tal y como se muestra en la investigación, antes de saber leer y escribir con soltura navegan por Internet y utilizan todo tipo de dispositivos.

Sin embargo, el estudio realizado muestra que la mera exposición, uso y convivencia con los medios y la tecnología, no supone el desarrollo de la competencia digital. Los datos obtenidos de la evaluación del nivel de competencia digital del alumnado de la Generación Z son realmente bajos, en contraposición a lo esperado en los nativos digitales. Con estos resultados podríamos apuntar un nuevo tipo de brecha digital entre los nacidos con las tecnologías, no por uso o acceso a ellas sino por falta de competencia (Van-Deursen & Van-Dijk, 2010).

Coincidimos, por tanto, con la premisa apuntada por diferentes autores (Cabra-Torres & Marciales-Vivas, 2009; Cobo & Moravec, 2011) que hablan de la falacia del nativo

Tabla 4. Tiempo de dedicación a las actividades con TIC

Actividad	Media	Desv. Tip	(%) No le dedico tiempo	(%) Varias veces al mes	(%) 1-2 veces semana	(%) 3-4 veces semana	(%) casi todos los días	N
1. Jugar	2,68	1,91	5,7	11,5	30,1	19,9	32,7	672
2. Buscar información en Internet	2,27	1,941	10,2	19,1	28	24	18,4	674
3. Buscar videos o música	2,39	1,515	9,6	18,1	27	17,5	27,7	675
4. Ver películas	1,27	1,142	32,3	26,4	28,3	7,9	5	674
5. Hacer un trabajo de clase	1,44	1,109	19,5	40,4	22,7	11,3	6,1	673
6. Chatear o hablar con amigos	2,11	1,588	26,2	11,3	19,5	11,8	31,3	673
7. Escribir mails	1,08	1,308	48,7	19,1	15,3	8,9	8	672

digital. Este concepto supondría desde nuestra perspectiva, que el niño tiene acceso y convive con las TIC, no que sepa utilizar las tecnologías digitales. Al respecto, el Informe Horizon 2014 Europa (Johnson & al., 2014) apunta a un nivel insuficiente de competencia digital en niños y adolescentes europeos, datos que se corresponden con los presentados en la muestra analizada, donde la falta de diferencia significativa en el nivel general de competencia digital entre el alumnado de los diferentes cursos que componen la etapa de Educación Primaria refleja, que en cierta medida, ese nivel se adquiere por la convivencia con las TIC y no por un adecuado desarrollo en el contexto escolar que potencie de modo gradual y progresivo su adquisición.

Si bien entendemos que el estudio presenta sus limitaciones, sí da pistas objetivas sobre futuras líneas de investigación que refuercen la necesidad de abordar la competencia digital en la escuela, incidiendo en el desarrollo de las áreas que la componen, potenciándola para superar el nivel de uso en la vida cotidiana y acercarla al nivel académico que con posterioridad facilitará el desarrollo de habilidades digitales para el mundo laboral (Diario Oficial de la UE, C451, 2014). Si tal y como venimos señalando, el nivel actual de dicha competencia corresponde principalmente a la estimulación del contexto socio-familiar y el contacto del niño con las TIC en este ámbito, se corre el peligro, si esta competencia no es bien desarrollada y atendida desde el contexto escolar, de fomentar desigualdades en la promoción de la competencia digital. La educación tiene el reto y la responsabilidad de ofrecer una respuesta ajustada a esta realidad, transitando hacia una escuela 2.0 que no sobreestime la competencia digital de su alumnado, y que ponga a su disposición la posibilidad no solo de situarse frente a pantallas, sino de hacerlo de forma efectiva, decantándonos hacia la necesidad de una alfabetización crítica y participativa en el manejo, creación y difusión de la información (Suñé & Martínez, 2011).

Para ello, es preciso sensibilizar al profesorado

Nivel	N	%
Ninguno	153	22,5%
Nivel bajo	282	41,6%
Nivel medio	210	30,9%
Nivel avanzado	33	5%
Total	678	100%

sobre el nivel real de competencia digital del alumnado, incidiendo en que el niño no adquiere habilidades digitales de forma inherente sino que precisa de educación al respecto (Cabero & Marín, 2014). Algunas claves que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado correspondiente a la Generación Z que tiende a depositar expectativas muy elevadas hacia la tecnología, y desarrollar un aprendizaje independiente o autodidacta y que pueden facilitar una inclusión real y eficaz de la competencia digital en el currículum de Educación Primaria son:

- Plantear tareas que supongan que el alumnado aplique técnicas y estrategias de acceso a la información, para la decodificación y construcción de nuevos mensajes de forma ética y crítica que favorezcan el desarrollo de la navegación transmediática, y la habilidad para seguir el flujo de información mediática.
- Organizar tareas y actividades que impliquen la utilización de la tecnología de forma colaborativa incorporando el trabajo en Red.
- Organizar actividades que supongan el desarrollo de juicio crítico para evaluar la fiabilidad y veracidad de las fuentes de información a las que se accede.
- Asumir que el papel del docente en el aula debe ser más el de dinamizador y supervisor y no tanto de un transmisor de información.
- Desarrollar la resolución de problemas a través de recursos tecnológicos desde una perspectiva colectiva, participativa y activa.
- Introducir la gamificación como estrategia de enseñanza, potenciando la motivación, el trabajo en equipo y el desarrollo de valores éticos.

Entendemos que estas estrategias debieran favorecer el desarrollo de una escuela 2.0 que responda con

calidad y eficacia a la necesidad de alfabetización digital y mediática de un alumnado que está expuesto a los medios y que debe adquirir competencias digitales para utilizar las tecnologías de manera crítica y efectiva (Ferrés, García, & al., 2011).

		Ninguno	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel avanzado	Total
Segundo Curso	Recuento	27	16	8	1	52
	% dentro del curso	51,9%	30,7%	15,3%	1,9%	100%
Tercer Curso	Recuento	40	50	28	7	125
	% dentro del curso	32%	40%	22,4%	5,6%	100%
Cuarto Curso	Recuento	43	71	46	4	164
	% dentro del curso	26,20%	43,20%	28%	2,40%	100%
Quinto Curso	Recuento	26	77	67	8	178
	% dentro del curso	14,60%	43,20%	37,60%	4,40%	100%
Sexto Curso	Recuento	17	68	61	13	159
	% dentro del curso	10,60%	42,70%	38,30%	8,10%	100%

Referencias

- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía (España). *RIED*, 18(2), 275-298. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. IPTS, European Commission. Luxembourg: European Commission. (<http://goo.gl/S3bN3H>) (2016-05-12).
- Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R., & Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2). (<https://goo.gl/SNg7yF>) (2016-05-22).
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The Digital Natives Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. doi: <http://doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Blanco, I., & Römer, M. (2011). *Los niños frente a las pantallas*. Madrid: Universitat.
- Cabero, J., & Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 7-28. (<http://goo.gl/k30zXH>) (2016-04-17).
- Cabra-Torres, F., & Marcales-Vivas, G.P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. (<http://goo.gl/TzPrWVO>) (2016-05-15).
- Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE, Participación Educativa*, 9, 53-71. (<http://goo.gl/VSFgl1>) (2016-03-20).
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce*, 11 (2), 11-24. (<https://goo.gl/BEBkcG>) (2016-04-20).
- Cobo, C., & Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Col·lecció Transmedia XXI. (<http://goo.gl/kzAMW6>) (2016-05-17).
- Diario Oficial de la EU (2014). *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la Sociedad Digital C451: Acceso, educación, formación, empleo, herramientas para la igualdad*. (<http://goo.gl/VolINC>) (2016-02-20).
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 21-45. (<http://goo.gl/kmdCI2>) (2016-01-12).
- Fernández, F.J., & Fernández, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales [Generation Z's Teachers and their Digital Skills]. *Comunicar*, 46, 97-105. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. JRC Technical Reports. Joint Research Center. European Commission. doi: <http://dx.doi.org/10.2791/82116>
- Ferrari, A. (2013). *A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. IPTS Reports. Luxembourg: European Commission. doi: <http://dx.doi.org/10.2788/52966>
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded, I., Fernández, J. Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Instituto de Tecnología Educativa. (<http://goo.gl/ZRfeHm>) (2016-02-15).
- Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *UT, Revista de Ciències de l'Educació*, 7-21. (<https://goo.gl/6mxgi7>) (2016-05-12).
- García, A., Callejo, J., & Walzer, A. (2004). *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas: situación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en España en el ámbito de la infancia y la adolescencia*. Madrid: INJUVE, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- González, J., Espuny, C., & de-Cid, M.J. (2012). INCOTICE-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 287-302. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.2.117941>
- Gros, B., & Forés, A. (2013). Usos de la geolocalización en Educación Secundaria para la mejora del aprendizaje situado: Análisis de dos estudios de caso. *Relatec*, 12(2), 41-53. (<http://goo.gl/20eVLJ>) (2016-02-19).
- Janssen, J., & Stoyanov, S. (2012). *Online Consultation on Experts Views on Digital Competence*. JCR Technical Reports. Joint Research Center. Luxembourg: European Commission. doi: <http://dx.doi.org/10.2791/97099>
- Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Karpilis, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium. (<https://goo.gl/swgTRu>) (2016-05-16).
- Larraz, V. (2013). *La competencia digital a la Universitat. (Tesis doctoral)*. Universitat d'Andorra. (<http://goo.gl/WvYJHq>) (2016-02-07).
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the Digital Society. In C. Lankshear, & M. Knobel, (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp.151-176). New York: Peter Lang.
- Mut, A., & Morey, M. (2008). Preferencias en el uso de Internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menores de las Islas Baleares. *Educat*, 27. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/educ.2008.27.460>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 25, de 29 de enero de 2015. (<http://goo.gl/opAkCi>) (2016-02-16).
- Pérez-Escoda, A. (2015). *Alfabetización digital y competencias digitales en el marco de la evaluación educativa: Estudio en alumnos y profesores de Educación Primaria de Castilla y León. (Tesis Doctoral)*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (<http://goo.gl/1AvJBP>) (2016-03-16).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. (<http://goo.gl/93th3>) (2016-01-05).
- Reig, D., & Vilchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Sáez, J.M. (2011). Opiniones y práctica de los docentes respecto al uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 5, 95-113. (<http://goo.gl/tVwLv1>) (2016-04-27).
- Schroer, W. (2008). Defining, Managing and Marketing to Generations X, Y and A. *The Portal*, 10, 9. (<http://goo.gl/1sKPQr>) (2016-04-10).
- Sendín, J., Gaona, P., & García, A. (2014). Nuevos medios: usos comunicativos de los adolescentes. Perspectivas desde los nativos digitales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20(1), 265-280.

(<http://goo.gl/btHTR8>) (2016-05-02).

Sigalés, C., & Mominó, J. (Eds.) (2004). *La escuela en la sociedad Red. Internet en el ámbito educativo no universitario*. Barcelona: UOC. (<http://goo.gl/VZHjUo>) (2016-05-02).

Sigalés, C., Mominó, J.M., Meneses, J., & Badia, A. (2008). *La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro. Informe de Investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya / Fundación Telefónica. (<http://goo.gl/FIGO9j>) (2016-11-06).

Suñé, X., & Martínez, I.S. (2011). *La Escuela 2.0 en tus manos*.

Panorama, instrumentos y propuestas. Madrid: Anaya Multimedia. Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. Madrid: McGraw-Hill.

Thomson, K., Jaeger, P., Greene, N., Subramanian, M., & Bertot, J. (2014). *Digital Literacy and Digital Inclusion*. Maryland: Rowman & Littlefield.

Van-Deursen, A., & Van-Dijk, J. (2010). Internet Skills and Digital Divide. *New Media and Society*, 13 (6), 893-911. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444810386774>

Wolton, D. (2000). *Surviving the Internet*. Barcelona: Gedisa.



Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español

Teachers' Perceptions of the Digital Transformation of the Classroom through the Use of Tablets: A Study in Spain

- Dr. Cristóbal Suárez-Guerrero es Profesor Ayudante Doctor de la Universitat de València (España) (cristobal.suarez@uv.es) (<http://orcid.org/000-0002-6558-4321>)
- Dra. Carmen Lloret-Catalá es Profesora Asociada de la Universitat de València (España) (m.carmen.lloret@uv.es) (<http://orcid.org/0000-0003-3366-0390>)
- Dr. Santiago Mengual-Andrés es Profesor Contratado Doctor de la Universitat de València (España) (santiago.mengual@uv.es) (<http://orcid.org/0000-0002-1588-9741>)

RESUMEN

El presente estudio examina la transformación de la dinámica del aula a través del uso educativo de las tabletas. La base empírica de este estudio se enmarca en el proyecto «Samsung Smart School», desarrollado entre Samsung y el Ministerio de Educación de España en el curso 2014-15. Se dotó de tabletas a profesores y alumnos de aulas de 5º y 6º de primaria de 15 centros de Educación Primaria de distintas comunidades autónomas del territorio Español. En suma el estudio se llevó a cabo con una muestra comprendida por 166 docentes. Se empleó una estrategia analítica cualitativa mediante: a) observación no participante, b) grupos focales, c) entrevistas semiestructuradas al profesorado y d) análisis de contenido de unidades didácticas. Dichas técnicas permitieron abordar el estudio de seis dimensiones pedagógicas (finalidad educativa, enfoque pedagógico, organización de contenidos y actividades, recursos didácticos, espacio y tiempo y evaluación del aprendizaje). Los hallazgos evidencian la tendencia del profesorado a trabajar con tabletas de forma transversal distintas competencias, centrarse en las actividades más que el contenido a través de las apps, asumir el reto de recuperar el juego como parte del aprendizaje y poner en práctica el aprendizaje basado en proyectos. En suma, la principal evidencia es que los docentes entienden la tableta no solo como un reto tecnológico, sino como la oportunidad para repensar sus modelos pedagógicos tradicionales.

ABSTRACT

This study examines the transformation of classroom dynamics brought about by the use of tablets for educational purposes. The empirical bases of this study were defined by the “Samsung Smart School” project, which was developed by Samsung and Spain’s Ministry of Education during academic year 2014-15, in which teachers and 5th and 6th year students attending 15 primary schools across several Autonomous Communities in Spain were provided with tablets. The research sample comprised 166 teachers. A qualitative analysis strategy was applied by means of: a) non-participant observation, b) focus groups, c) semi-structured interviews with teachers, and d) content analysis of teaching units. These techniques enabled us to extract and examine six dimensions of teaching (educational objective, teaching approach, organization of content and activities, teaching resources, space and time, and learning assessment). Our findings show that teachers tend to apply a transversal approach when using tablets to work on different competencies, focusing more on activities than on content through the use of apps. They reclaim the act of play as part of the learning process, and indicate tablet use encourages project-based learning. To sum up, this study shows that teachers view tablets not only as a technological challenge, but also as an opportunity to rethink their traditional teaching models.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Tecnología educativa, pedagogía, tabletas, aprendizaje, aprendizaje móvil, cultura escolar, aprendizaje cooperativo, aplicaciones educativas.

Educational technology, teaching, tablets, learning, m-learning, school culture, cooperative learning, educational apps.



1. Introducción y estado de la cuestión

El uso de los dispositivos móviles en el aula resulta un tema de especial actualidad e interés para la comunidad educativa (Johnson, Adams-Becker, Estrada, & Freeman, 2014); no solo por las múltiples posibilidades que tiene para enriquecer el proceso educativo (Traxler & Wishart, 2011) sino también por la aceptación, accesibilidad y expectativas educativas que generan (Maich & Hall, 2016). Esta aceptación no responde únicamente a la cada vez más sofisticada evolución de los dispositivos tecnológicos en la educación (Kanematsu & Barry, 2016), sino también a otros factores como: el incremento de ventas de los dispositivos móviles sobre los ordenadores personales, el desarrollo exponencial de aplicaciones educativas, las posibilidades de acceso a recursos educativos o la experiencia de ubicuidad constante para abrir nuevas rutas de enseñanza y aprendizaje (Haßler, Major, & Hennessy, 2015; Kim & Frick, 2011).

El incremento masivo de dispositivos personales en los hogares y las escuelas plantea importantes cuestiones sobre su uso y rol en el desarrollo y proceso de aprendizaje (Chiong & Shuler, 2010; Crescenzi & Grané, 2016; Price, Jewitt, & Crescenzi, 2015; Ruíz & Belmonte, 2014). La presencia de estos dispositivos en la vida de los estudiantes permite hablar con fundamento sobre alternativas educativas emergentes con tecnología como BYOD (Bring Your Own Device) (Arias-Ortiz & Cristia, 2014) o «flipped classroom» (Davies, Dean, & Ball, 2013). Este potencial se agranda cuando existe tanto o más tecnología en los hogares que en las escuelas (Mascheroni & Kjaran, 2014).

Sin embargo, aun reconociendo una serie de bondades sobre el uso de los dispositivos móviles en el aula, no es posible afirmar con rotundidad que exista un «impacto positivo» de su incorporación a la educación formal. Existen tantos estudios que indican que su uso mejora la calidad educativa frente al aprendizaje tradicional como estudios que no encuentran suficiente base empírica para hablar de mejores resultados. Al respecto Nguyen, Barton y Nguyen (2015) ponen en evidencia que, aunque el uso de las tabletas en el contexto educativo mejora la experiencia de aprendizaje, no necesariamente se producen mejoras en términos de rendimiento. Dichos estudios coinciden con los trabajos de Leung y Zhang (2016) así como Dhir, Gahwaji y Nyman (2013), cuyos resultados indican que mientras el uso de tabletas puede beneficiar la motivación hacia el aprendizaje, su impacto real resulta limitado. En todo caso las mejoras en la motivación hacia el aprendizaje se ponen de manifiesto a través del desafío, la curiosidad, el control, la cooperación y la

competitividad que el uso de estos dispositivos propician en el aula (Ciampa, 2014).

Por ello los estudios sobre el uso educativo de las tabletas indican aquello que funciona y aquello que no, los escenarios o condiciones que deben darse para que la tecnología y el «mobile learning» funcionen en clase. Es decir, los estudios proporcionan modelos de buenas prácticas que buscan servir de guía a los profesores. De aquí que las preguntas que impulsen los estudios educativos sobre el uso de las tabletas a día de hoy no deben de girar alrededor de si estos dispositivos son o no efectivos, sino sobre cómo se emplean o si sus prácticas siguen condicionadas sobre la base de modelos pedagógicos tradicionales o los modelos basados en el libro de texto (Marés, 2012).

Las tabletas pueden contribuir de distintas maneras a mejorar la experiencia de aprendizaje en el aula, no solo el rendimiento académico. Por ejemplo, Kucirkova (2014) indica que el valor educativo de las tabletas radica en las características de sus apps y en cómo su contenido puede influir en la participación en el aula. De forma similar, Falloon (2013) demostró que el diseño y contenido de las aplicaciones son condición indispensable para aprender en un entorno motivante y productivo, evidenciando en su trabajo la efectividad de un programa de intervención basado en la selección minuciosa de apps para el aula. En otro trabajo, el mismo Falloon (2015) pone de manifiesto que el uso de las tabletas en el aula puede ampliar el aprendizaje de forma regular siempre que se realice a través de un diseño deliberado de itinerarios basados en la colaboración, el debate, la negociación y cambiando roles en el trabajo de equipo. Este tipo de estudios, al igual que el que aquí se presenta, hacen hincapié en el componente pedagógico más que en el tecnológico (Flewitt, Messer, & Kucirkova, 2015).

En dicho sentido, según Ciampa (2014) la investigación académica sobre el uso de las tabletas en el aula debe orientarse hacia los beneficios pedagógicos, sus posibilidades en el aprendizaje autodirigido, la personalización de los dispositivos, el trabajo en equipo, el aumento y mejora de la comunicación y la colaboración, el incremento del aprendizaje autónomo, el compromiso y la motivación de los alumnos, las posibilidades del aprendizaje individualizado (personalizado) la atención más eficaz a las necesidades educativas especiales, así como, según Kim y Jang (2015) la creación de entornos de aula interactiva. Todo esto supone parte de la «cultura pedagógica» en torno a la tecnología, y a las tabletas, que todo docente debe desarrollar (Freire, 2015).

Por tanto, el uso de la tecnología en general, y el

uso de tabletas en particular, deben girar bajo la premisa de que la pedagogía implica a la tecnología, no al revés (Hennessy & London, 2013). Sin un modelo pedagógico alternativo basado en buenas prácticas, los dispositivos móviles pueden ser tan solo un recurso sofisticado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, parte del mobiliario educativo (Suárez-Guerrero, 2014). De aquí que el objetivo de la presente investigación se centre en comprender y caracterizar el modelo pedagógico con el que se promueve el uso educativo de las tabletas en el aula, más que determinar si hay una relación causal entre uso de tabletas y mejora en el rendimiento académico. Esta línea, coincide con el trabajo de Botha y Herselman (2015) a la hora de entender el proceso de integración de las tabletas como parte de un ecosistema basado en la tecnología y la pedagogía.

Para conocer la percepción pedagógica sobre la transformación digital del aula a través del uso educativo de las tabletas se ha analizado el proyecto «Samsung Smart School», promovido por Samsung España en convenio con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y las Comunidades Autónomas implicadas en dicho proyecto. La investigación analiza los cambios educativos que se han generado en la dinámica del aula producto de la aplicación del proyecto «Samsung Smart School» en España durante el curso 2014-15. Este proyecto impulsó el uso de las tabletas en aulas de 5º y 6º en 15 centros de Educación Primaria de las comunidades autónomas de Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra, así como de Ceuta y Melilla.

Dado que comprender el proceso de apropiación docente de la tecnología es fundamental para identificar retos y facilitar este proceso a otros docentes, este estudio condujo a la elaboración de la «Guía Práctica de la Educación Digital». Esta guía aportó trece recomendaciones didácticas estructuradas en tres grandes ámbitos de intervención (Tabla 1) para que los docentes en general y, los docentes del proyecto «Samsung Smart School» en particular, puedan mejorar su práctica educativa con las tabletas (Suárez-Guerrero, Lloret-Catalá, & Mengual-Andrés, 2015). En este artículo

Tabla 1. Ámbitos y retos de la guía práctica de la educación digital (Suárez-Guerrero & al., 2015)	
Ambitos de intervención	Retos a trabajar
Alumnos	Seguridad digital Falta de alfabetización digital para el aprendizaje Recuperar el juego como parte del aprendizaje (gamificación)
Docentes	Aspectos técnicos Carga extra de trabajo Nuevos enfoques pedagógicos para el aprendizaje móvil entre la escuela y hogar Nuevos roles docentes El tándem «contenidos y actividades» Tecnocentrismo Rigidez del currículo La evaluación
Contexto educativo	Resistencia familiar La soledad del innovador

se detalla el proceso de investigación y los resultados que sostienen la guía práctica.

2. Material y métodos

2.1. Objeto de estudio

El presente estudio pretendió conocer, desde la actividad y visión del docente, los cambios pedagógicos en el aula generados por el uso de la tableta dentro del marco del proyecto «Samsung Smart School» en España durante el curso 2014-15. Para la implementación del proyecto el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), las administraciones educativas en las Comunidades Autónomas y Samsung seleccionaron los centros de educación primaria participantes; uno por comunidad autónoma más Ceuta y Melilla, según los siguientes criterios: a) colegios de zonas rurales alejadas, b) áreas con un alto abandono escolar, c) zonas con una ratio elevada de desempleo y d) centros con alumnos de Educación Especial.

2.2 Diseño

La presente investigación se llevó a cabo a través de una aproximación cualitativa mediante la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2009) y tuvo por objeto de estudio el uso educativo de tabletas en aulas de primaria desde seis dimensiones pedagógicas:

- Finalidad educativa: Conocer las competencias que se proponen desarrollar en el aula con el uso de tabletas.
- Enfoque didáctico: Conocer bajo qué enfoque de aprendizaje el docente usa las tabletas en el aula.
- Contenidos y actividades: Conocer qué y cómo se desarrollan los contenidos de aprendizaje con el uso de las tabletas.
- Recursos didácticos: Conocer qué materiales

emplea el docente para el desarrollo del aprendizaje a través de las tabletas.

- Espacio y tiempo: Conocer cómo las tabletas transforman el entorno educativo del aula y cómo se gestiona el tiempo.

- Evaluación del aprendizaje: Conocer cómo se emplea las tabletas para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

El estudio de las dimensiones anteriores se abordó a través de cuatro técnicas cualitativas de recogida de información: a) observación no participante, b) grupos

En segundo lugar se empleó la técnica del grupo focal. Para lograr en términos generales la representación de todos los centros se configuraron dos grupos focales de dos horas de duración con profesores (n=7) y embajadores –profesores coordinadores del proyecto– de los centros (n=8) participantes en el proyecto. Los participantes se seleccionaron mediante un procedimiento de muestreo por conglomerados. La estructura de la dinámica versó sobre: a) hábitos, relación y efecto del uso de las tabletas en la actitud de los alumnos; b) DAFO sobre el trabajo en el aula con tec-

nología, y c) evaluación de la experiencia con el proyecto «Samsung Smart School»: percepción, potencial, adecuación a perfiles/centros, optimizaciones, recomendaciones para su implementación. En esencia, la ventaja de los grupos focales de tamaño reducido radica en que cada participante puede tener voz (Wibeck, Dahlgren, & Oberg, 2007), además resulta una técnica común para recoger información cualitativa en la investigación educativa (Puch-

ta & Potter, 2004). Ambas sesiones se desarrollaron en paralelo en dos salas de observación con cristal unidireccional, siendo dirigidas y dinamizadas por dos expertos investigadores que previamente recibieron formación con el objeto de no desviarse de las dimensiones del estudio. Los investigadores del proyecto mantuvieron contacto con los dinamizadores de la sesión y la registraron para su posterior tratamiento y análisis.

Con el objeto de complementar la información obtenida en los grupos focales se decidió realizar entrevistas semiestructuradas. La muestra recogió un total de trece entrevistas virtuales, abarcando al menos un profesor/embajador de cada uno de los centros participantes en el proyecto. Mediante un guion semiestructurado de 10 preguntas abiertas basadas en las seis dimensiones del estudio, alrededor de 30 minutos –a través de Adobe Connect– se recogió la percepción del entrevistado sobre su experiencia en la integración de la tecnología en el aula, las dificultades que había encontrado y las soluciones y recomendaciones que veía posibles hacer a otros docentes con la intención de optimizar el proyecto «Samsung Smart School». Las trece entrevistas fueron grabadas en vídeo para su posterior análisis y tratamiento.

Las preguntas que impulsen los estudios educativos sobre el uso de las tabletas a día de hoy no deben de girar alrededor de si estos dispositivos son o no efectivos, sino sobre cómo se emplean o si sus prácticas siguen condicionadas sobre la base de modelos pedagógicos tradicionales o los modelos basados en el libro de texto.

focales, c) entrevistas virtuales y d) análisis de contenido de las unidades didácticas del proyecto.

2.3. Participantes y procedimiento

La población del presente estudio estuvo compuesta por 15 centros de educación primaria con un total de 166 docentes y 766 alumnos. El 29,8% de los docentes eran hombres y el 67,5% fueron mujeres. La edad media del profesorado fue de 40,5 años. Por lo que respecta al alumnado, un 44,5% eran chicas y un 55,5% chicos, con edades comprendidas entre los 10 y 11 años.

En primer lugar se realizó una observación no participante en cuatro de las unidades de educación primaria que participaban en el proyecto, ubicadas en las provincias de Zaragoza, Guadalajara, Madrid y Murcia. La elección de dichas unidades se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio simple. En el desarrollo de la técnica participaron tres observadores que asumieron el rol de observador. A través de una lista de cotejo se subrayaron las conductas de los docentes y de los alumnos relacionadas con las dimensiones de análisis propuestas. En total se registraron un total de doce listas de cotejo para su posterior tratamiento y análisis.

Por último se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000) de 80 unidades didácticas empleadas por los centros participantes en el programa. Con este análisis se buscó entender la forma en que se planificaba el proceso de enseñanza y aprendizaje con las tabletas, así como detectar buenas prácticas en el diseño curricular con tecnología.

2.4. Recolección y análisis de datos

Los datos de este estudio fueron recogidos entre diciembre de 2014 y mayo de 2015. Las entrevistas fueron grabadas en vídeo para su posterior análisis, previa autorización de los entrevistados. La observación no participante y los grupos focales fueron registrados manualmente mientras que las unidades didácticas fueron procesadas en formato RTF. El contenido de las grabaciones, las observaciones, las entrevistas y las unidades didácticas se almacenaron, procesaron y analizaron respetando el anonimato de los participantes.

La transcripción de los datos registrados de los grupos focales, las entrevistas y la observación no participantes produjo una gran cantidad de información; por ello el enfoque de análisis sobre los objetivos del estudio ayudó en la gestión de la información (Krueger & Casey, 2014). Los datos recolectados a través de los instrumentos se volcaron y analizaron mediante el software Atlas.ti 7, permitiendo poder analizar el contenido de los videos sin necesidad de realizar una transcripción. Del mismo modo la posibilidad de trabajar con ficheros RFT y PDF ahorró tiempo de transcripción y análisis.

El análisis de contenido supone una técnica de investigación adecuada para formular, desde cierta información, inferencias reproducibles y válidas que pueden ser entendidas en el contexto del estudio (Krippendorff, 1990). Por ello aquí se llevó a cabo un proceso de codificación mixto –deductivo e inductivo– partiendo de la base de las seis dimensiones del estudio y permitiendo una codificación emergente (Strauss, 1987). A través de un análisis cualitativo de tipo estimatorio –inferir relaciones en vez de generar hipótesis– (Krippendorff, 1990) se realizó un análisis individual temático de los datos, a través de su lectura, codificación, recodificación, asignación de familias y categorización de los datos –por dimensiones del estudio– (Braun & Clarke, 2013). Los temas generados fueron revisados por los autores de forma conjunta con el fin de llegar a un acuerdo común sobre los hallazgos. La validez del método empleado en la presente investigación queda, por tanto, enraizada en el cumplimiento de los criterios descritos por Creswell y Miller (2000):

a) triangulación con datos e investigadores; b) comprobación con los miembros de la investigación.

3. Análisis y resultados

A continuación se presentan los resultados procedentes del análisis de la observación no participante, las entrevistas, los grupos focales y el análisis de contenido de las unidades didácticas organizadas en las seis dimensiones de estudio:

3.1. Finalidad educativa

En las unidades didácticas generadas en el marco del proyecto se puede comprobar, gracias al análisis de contenido y las observaciones, una tendencia clara a desarrollar actividades de aprendizaje con tabletas que integran las competencias clave en las distintas áreas curriculares. No obstante, en el análisis de las unidades didácticas se puede ver un marcado énfasis por desarrollar preferentemente la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital. Por contra, las que menos se trabajan son la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. Cabe destacar que, por las características del proyecto «Samsung Smart School», los docentes pudieron trabajar la competencia digital donde no era posible por limitaciones de acceso o economía familiar: «Si no fuese por el proyecto no habría estimulado el desarrollo de la competencia digital» (entrevista 7).

Con relación a la competencia digital, gracias a las entrevistas y a los grupos focales, los docentes del proyecto plantean el uso de tabletas a actividades de aprendizaje relacionadas con la búsqueda, selección, organización y uso de la información, ya sea individualmente o en equipos. También existe unanimidad en que el uso educativo de las tabletas conectadas a Internet genera una expectativa diferente en los alumnos sobre la fuente de información.

3.2. Enfoque didáctico

Según las entrevistas y los grupos focales, los docentes del proyecto destacan que el uso eficaz de la tableta en el aula no es posible sin un cambio metodológico. También señalan que este cambio debe encaminarse hacia la adopción, fundamentalmente, de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje colaborativo.

Otro aspecto singular que los docentes señalan es que, cuando no existe una pedagogía que explote las oportunidades educativas, la tableta puede convertirse en un sofisticado reproductor de tareas monótonas. Por ejemplo en el grupo focal de embajadores, un docente destacó que «si no tienes una pedagogía, las

tabletas no funcionan». Ahora bien, esa pedagogía no consiste en mejorar la docencia como dictado de clase, sino en entender las nuevas actividades que los alumnos son capaces de hacer cuando aprenden con la tableta, ya sea de forma personal o en grupo. Esto significa que, aunque el ABP y el aprendizaje colaborativo sean rasgos distintivos en el proyecto, existen otros retos pedagógicos para explotar mejor el potencial de las tabletas en el aula.

3.3. Contenidos y actividades de aprendizaje

Respecto a las actividades, gracias a las entrevistas y los grupos focales, se puede destacar que los docentes tienen la impresión de que la tableta se ha convertido en el cuaderno del alumno que le permite gestionar digitalmente su aprendizaje. Este «nuevo cuaderno» introduce el desarrollo de actividades distintas a leer o escribir, además de promover otras, como las de investigación o las basadas en multimedia, principalmente. Es por ello que para muchos docentes la función principal de la tableta en el aula no es proporcionar contenidos, como es el caso del libro, sino más bien como se pudo ver en las observaciones, permitir que los alumnos realicen y se involucren en actividades más novedosas y en la gestión de su propio aprendizaje. Al respecto de esta idea, un docente destacó que «una clase normal, después de utilizar las tabletas, ya no seduce a los alumnos... Los docentes tenemos que reinventar actividades» (entrevista 11).

Según el análisis de contenido de las unidades didácticas, dos tercios de las unidades analizadas vertebran con claridad un uso colaborativo de las tabletas, la mayoría de las veces fomentando la investigación y el diálogo ante el trabajo individual y competitivo. Además, de las unidades didácticas analizadas, muy pocas limitan el uso de las tabletas al desarrollo de un único contenido curricular.

Gracias a las entrevistas y a los grupos focales se ha podido apreciar que el docente asume que ya no es la única fuente de información y que los alumnos son parte activa del trabajo en clase. También detectan que las tabletas abren posibilidades de creación asociadas a la actividad gráfica en el aula, editar bocetos, realizar presentaciones, maquetar un programa de radio, investigar en red, crear libros y editar vídeos o fotos. Todo esto puede realizarse no solo individualmente, sino también de forma cooperativa, gracias a este dispositivo.

3.4. Recursos didácticos

Se ha detectado una tendencia en el uso docente de apps no ligadas a un contenido específico, sino al

uso de apps genéricas que permiten desarrollar distintos tipos de actividades de aprendizaje en cualquier área. Del abanico de aplicaciones empleadas por los docentes, las más utilizadas entrarían en la categoría de «tratamiento de imagen y el sonido», sobre todo aquellas orientadas al diseño y creación de contenido (cámara, Tellagami, Aurasma, editor de vídeo y audio, etc.) así como aplicaciones que permiten la comunicación y la búsqueda de información. La constante, vista en el análisis de las unidades didácticas, es que los docentes buscan usar estas aplicaciones para crear actividades. Por ejemplo, «las tabletas te ofrecen la posibilidad de crear actividades de aprendizaje y no solo realizar consultas como en el caso del libro» (entrevista 4).

Pero la tableta no es el único material en el aula. Tras el análisis de las unidades didácticas y de las visitas a los centros se aprecia un uso educativo de la tableta articulado a la pantalla de TV o a la Pizarra Digital Interactiva (cuando existe), así como al portátil/PC y, con una menor frecuencia, al teléfono móvil. No obstante, existen diferencias sobre su uso en aula. Por ejemplo, según las entrevistas docentes, las tabletas pueden añadir versatilidad a la dinámica de clase por encima de los portátiles. Por otro lado, las PDI son vistas como dispositivos tecnológicos que reproducen los modelos pedagógicos tradicionales, mientras que las tabletas reforzarían claramente el trabajo en grupo.

Un buen complemento del trabajo en aula, asociado normalmente al uso de la aplicación S Note, ha sido el lápiz digital, S Pen. Se ha observado, tras el análisis de las unidades didácticas, que con el S Pen se realizan numerosas actividades que van desde la escritura a mano, para tomar notas, al dibujo, siendo así este dispositivo un valor añadido en el ámbito educativo.

Otro aspecto muy importante, destacado en las observaciones y los grupos focales, es que para los docentes la tableta puede ser una herramienta para personalizar el aprendizaje. Frente al uso de la pizarra convencional y la pizarra digital, que los docentes asocian a la difusión de un contenido para la clase, la tableta ha significado un avance respecto a la atención individualizada y al seguimiento del trabajo de los alumnos. No obstante, también indican que para lograrlo de forma eficiente, se requiere prever más horas de planificación y desarrollo de las actividades con la tableta.

Otro aspecto positivo detectado por los docentes es la sostenibilidad, ya que gracias a las tabletas ya no se necesita fotocopiar material, pero también existe la nueva preocupación docente por resolver los proble-

mas de compatibilidad tecnológica entre los archivos, sistemas operativos y aplicaciones web.

3.5. Entorno y tiempo

Los docentes del proyecto detectan, según las observaciones, las entrevistas y los grupos focales, que los alumnos son conscientes de los cambios que han tenido lugar en el aula, no solo por la presencia física de la tecnología, sino también por el giro experimentado en las actividades de aprendizaje, el cambio del rol docente y del rol del alumno, así como por una nueva forma de organización física del aula. Por ejemplo en el grupo focal de docentes, uno de ellos destacó que «los alumnos ya no están en hileras viendo espaldas. Las clases ahora son móviles».

Algunos de estos cambios consisten en asumir que, físicamente, las aulas han pasado de ser entornos rígidos con alumnos sentados en filas escuchando al docente a ser, gracias a la movilidad que brindan las tabletas, espacios abiertos y flexibles que sostienen otra dinámica en la que todos pueden hablar con todos.

Otro aspecto destacable sobre el entorno educativo con tabletas, extraído del análisis de las unidades didácticas, es que pocas veces se usa para salir de ella y transformar educativamente otros espacios.

Respecto al tiempo que necesitan los alumnos para trabajar de forma autónoma con la tableta, los docentes del proyecto han dado respuestas heterogéneas. No se ha llegado a detectar un tiempo promedio, ya que las respuestas han variado en función de las experiencias previas de los alumnos con la tecnología, así como de la frecuencia de uso de las tabletas en aula. Lo que sí se destaca con nitidez es que se requiere de un tiempo, tanto para que el alumno domine de forma autónoma la tableta, como para experimentar un proceso de transición que le permita evolucionar desde el uso de la tableta como un juguete al uso de la misma como herramienta de aprendizaje.

3.6. Evaluación del aprendizaje

Aunque exista un grupo de docentes que señalan, en las visitas, las entrevistas y en los grupos focales, que la evaluación es «nuestra pequeña gran asignatura pendiente», la mayoría de ellos han detectado por lo menos cuatro cambios en la forma de evaluar: evalua-

ción como juego, la introducción de rúbricas, la inmediatez del feed-back y el uso de la evaluación tipo test en red. En todas estas opciones, herramientas como Socrative, Kahoot, Rubistar o los formularios de Google son las más destacadas. Ahora bien, gracias al análisis de las unidades didácticas, se detecta también la convivencia de formas tradicionales de evaluación con otras alternativas, como co-evaluación, autoevaluación e incluso con la posibilidad de personalización del aprendizaje. Como se destacó en el grupo focal de do-

El cambio educativo no es únicamente la tableta en el aula, sino la herramienta simbólica con la que los docentes piensan todos los elementos pedagógicos desde, como se ha podido comprobar, nuevas funciones y transiciones que exigen ir más allá de la réplica de lo antiguo con algo nuevo.

centes: «A ti te da más juego, puedes hacer un material más específico para ese alumno en concreto».

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio forma parte de una línea emergente de investigación educativa denominada pedagogía digital. Toda esta pedagogía está en construcción y se centra, fundamentalmente, en evaluar los modelos educativos que emplean la tecnología en el aula, así como detectar posibles usos, retos y tendencias en otros espacios educativos (Boling & Smith, 2014; Chai, Koh, & Tsai, 2013; Gros, 2015; Harris, 2013). El centro de atención de esta línea, como en esta investigación, no es la tecnología en sí misma, sino conocer qué se puede hacer educativamente con ella (Flewitt, Messer, & Kucirkova, 2015).

No obstante, hay que señalar que este estudio se realizó en condiciones tecnológicas óptimas ya que, gracias al proyecto «Samsung Smart School», tanto profesores como alumnos dispusieron de una tableta por persona, así como acceso a Internet. Por ello es preciso destacar que los hallazgos pedagógicos en este trabajo deben ser interpretados cuando el acceso a la tecnología no es un problema.

El análisis de contenido sobre los datos generados por las cuatro técnicas cualitativas permite inferir

(Braun & Clarke, 2013) que los docentes del proyecto encaran el desafío de la tableta no solo como un reto tecnológico, sino que construyen una visión pedagógica de su uso educativo (Butcher, 2016). La configuración de esta visión pedagógica sobre la tableta, manifestada al categorizar las seis dimensiones estudiadas, está presente en la actividad, percepción y programación docente con las tabletas.

Por ello, y contrariamente a lo que pueda pensarse, la visión pedagógica de los docentes del proyecto sobre la tableta no está presente solo cuando dan respuesta a la pregunta «¿con qué aprender?», asociada a las apps en este estudio, sino que también está presente en la definición de la finalidad educativa, en la concepción de una didáctica, en el desarrollo de actividades, en la representación del espacio y tiempo educativo y en la evaluación del aprendizaje. La tecnología abre, como se puede ver en los resultados, un abanico amplio de nuevas funciones educativas que el profesor asume como parte de su actividad curricular. Esta parece ser la tendencia al hablar del valor educativo de las nuevas condiciones que añaden los dispositivos móviles al aprendizaje (Traxler & Kukulska-Hulme, 2016).

Entre las principales funciones educativas que añade la tableta conectada a Internet en la dinámica del aula en primaria, los docentes del proyecto reconocen que aunque se trabaje más la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital es posible trabajar de forma transversal distintas competencias, que el uso educativo de la tableta implica un cambio en la metodología docente que de paso al desarrollo del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje colaborativo, que si bien es cierto que las tabletas permiten el acceso a la información su principal uso didáctico no es dotar de contenido específico sino, gracias a las apps genéricas, desarrollar distintos tipos de actividades, que el paso de consumir a producir información supone el desarrollo de la competencia digital asociada especialmente al lenguaje multimedia, que gracias al uso de las tabletas se puede abrir un filón de cara a la personalización del aprendizaje y la co-evaluación (Botha & Herselman, 2015).

Como se ha destacado en las entrevistas y en los grupos focales, hace falta entender que las tabletas auspician –que no significa, causan– una serie de transiciones como: la evolución de la tableta como juguete a tableta como herramienta de aprendizaje, de las pedagogías de consumo de la información a pedagogías de creación, de las pedagogías estáticas a las pedagogías móviles, del potencial del libro texto al potencial del cuaderno digital, de los contenidos a las actividades, de la gestión de logros a la gestión de errores o, la

principal, de la imagen de tecnología como herramienta neutral a una que favorece cambios en la cultura estándar del aula.

El cambio educativo no es únicamente la tableta en aula, sino la herramienta simbólica con la que los docentes piensan todos los elementos pedagógicos desde, como se ha podido comprobar, nuevas funciones y transiciones que exigen ir más allá de la réplica de lo antiguo con algo nuevo.

Apoyos y reconocimientos

El presente estudio se ha realizado gracias a Samsung Electronics Iberia y ha contado con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España y las distintas Comunidades Autónomas participantes en el proyecto.

Referencias

- Arias-Ortiz, E., & Cristia, J. (2014). *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos?* IDB Technical Note (Social Sector. Education Division), IDB-TN-670. (<http://goo.gl/EaJ97e>) (2016-05-02).
- Boling, E., & Smith, K.M. (2014). Critical Issues in Studio Pedagogy: Beyond the Mystique and Down to Business. In B. Hokanson, & A. Gibbons (Eds.), *Design in Educational Technology* (pp. 37-56). doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-00927-8_3
- Botha A., & Herselman M. (2015). A Teacher Tablet Toolkit to Meet the Challenges Posed by 21st Century Rural Teaching and Learning Environments. *South African Journal of Education*, 35(4). doi: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v35n4a1218>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. London: Sage. (<https://goo.gl/JG4ZTQ>) (2016-05-02).
- Butcher, J. (2016). Can Tablet Computers Enhance Learning in Further Education? *Journal of Further and Higher Education*, 40(2), 207-226. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2014.938267>
- Chai, C.S., Koh, J.H.L., & Tsai, C.C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 31-51. (<http://goo.gl/jjdJly>) (2016-05-02).
- Chiong, C., & Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an App for that? Investigations of Young Children's Usage and Learning with Mobile Devices and Apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop (<http://goo.gl/MsnjV4>) (2016-05-02).
- Ciampa K. (2014). Learning in a Mobile Age: An Investigation of Student Motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12036>
- Crescenzi, L., & Grané, M. (2016). Análisis del diseño interactivo de las mejores apps educativas para niños de cero a ocho años [An Analysis of the Interaction Design of the Best Educational Apps for Children Aged Zero to Eight]. *Comunicar*, 46, 77-85. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-08>
- Cresswell, J.W. & Miller, D.L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Davies, R.S., Dean, D.I., & Ball, N. (2013). Flipping the Classroom and Instructional Technology Integration in a College-level Information Systems Spreadsheet Course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580, doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>
- Dhir, A., Gahwaji, N.M., & Nyman, G. (2013). The Role of the iPad in the Hands of the Learner. *Journal of*

- Universal Computer Science*, 19, 706-727. doi: <http://dx.doi.org/10.3217/jucs-019-05-0706>
- Falloon, G. (2013). Young Students Using iPads: App Design and Content Influences on their Learning Pathways. *Computers & Education*, 68, 505-521. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.006>
- Falloon, G. (2015). What's the Difference? Learning Collaboratively Using iPads in Conventional Classrooms. *Computers & Education*, 84, 62-77. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.01.010>
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New Directions for Early Literacy in a Digital Age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1468798414533560>
- Freire M.M. (2015). The Tablet is on the Table! The Need for a Teachers' Self-hetero-eco Technological Formation Program. *International Journal of Information and Learning Technology*, 32(4), 209-220. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJILT-10-20140022>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Pub. Co.
- Gros, B. (2015). The Dialogue between Emerging Pedagogies and Emerging Technologies. In B. Gros & M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning. Learning Designs for Emerging Pedagogies* (pp. 3-23). doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_1
- Harris, K.D. (2013). Play, Collaborate, Break, Build, Share: Screwing around in Digital Pedagogy. *Polymath: An Interdisciplinary Arts and Sciences Journal*, 3(3). (<https://goo.gl/btNntM>) (2016-05-02).
- Haßler B., Major L., & Hennessy S. (2015). Tablet Use in Schools: A Critical Review of the Evidence for Learning Outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(2), 138-156. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12123>
- Hennessy, S., & London, L. (2013). *Learning from International Experiences with Interactive Whiteboards: The Role of Professional Development in Integrating the Technology*. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5k49chbsnmls-en>
- Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. (<http://goo.gl/04lpc2>) (2016-05-02).
- Kanematsu, H., & Barry, D.M. (2016). From Desktop Computer to Laptop and Tablets. In H. Kanematsu, & D. M. Barry (Eds.), *STEM and ICT Education in Intelligent Environments* (pp. 45-49). doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-19234-5_8
- Kim H.J., & Jang H.Y. (2015). Factors Influencing Students' Beliefs about the Future in the Context of Tablet-based Interactive Classrooms. *Computers and Education*, 89, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.014>
- Kim, K.J., & Frick, T.W. (2011). Changes in Student Motivation during Online Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.2190/EC.44.1.a>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R., & Casey, M. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (Fifth Edition). London: Sage. (<https://goo.gl/U5g4yb>) (2016-05-02).
- Kucirkova, N. (2014). iPads in Early Education: Separating Assumptions and Evidence. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00715>
- Leung, L., & Zhang, R. (2016). Predicting Tablet Use: A Study of Gratifications-sought, Leisure Boredom, and Multitasking. *Telematics and Informatics*, 33(2), 331-341. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2015.08.013>
- Maich, K., & Hall, C. (2016). Implementing iPads in the Inclusive Classroom Setting. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), 145-150. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1053451215585793>
- Marés, L. (2012). *Tablets en educación, oportunidades y desafíos en políticas uno a uno*. Buenos Aires: EOL. (<http://goo.gl/w0cHpc>) (2016-05-02).
- Mascheroni, G., & Kijartan, O. (2014). *Net Children Go Mobile. Risks and Opportunities*. Milano: Educatt (<http://goo.gl/a7CB5H>) (2016-05-02).
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. (<http://goo.gl/5tRTeY>) (2016-05-02).
- Nguyen, L., Barton, S.M., & Nguyen, L.T. (2015). iPads in Higher Education – Hype and Hope. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 190-203. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12137>
- Price S., Jewitt C., & Crescenzi L. (2015). The Role of iPads in Pre-school Children's Mark Making Development. *Computers and Education*, 87, 131-141. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.003>
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. London: Sage Publications.
- Ruiz, F.J. & Belmonte, A.M. (2014). Los jóvenes como usuarios de aplicaciones de marca en dispositivos móviles [Young People as Users of Branded Applications on Mobile Devices], *Comunicar*, 43, 73-81, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-07>
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Suárez-Guerrero, C. (2014). Pedagogía Red. *Cuadernos de Pedagogía*, 449, 76-80. (<http://goo.gl/Ni0vll>) (2016-05-02).
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C., & Mengual-Andrés, S. (2015). *Guía práctica de la educación digital*. Madrid: Samsung. (<http://goo.gl/MA9TZ3>) (2016-05-02).
- Traxler, J., & Wishart, J. (2011). *Making Mobile Learning Work: Case Studies of Practice*. Bristol: ESCalate, HEA Subject Centre for Education, University of Bristol. (<http://escalate.ac.uk/8250>) (2016-05-02).
- Traxler, J., & Kukulska-Hulme, A. (2016). *Conclusion: Contextual Challenges for the Next Generation. Mobile Learning: The Next Generation* (pp. 208-226). doi: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203076095>
- Wibeck, V., Dahlgren, M.A., & Oberg, G. (2007). Learning in Focus Groups: an Analytical Dimension for Enhancing Focus Group Research. *Qualitative Research*, 7(2), 249-267. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1468794107076023>



Si te interesa
la comunicación en
educación...

www.grupocomunicar.com
www.revistacomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural
los medios de comunicación en la enseñanza





Dimensiones e indicadores de la calidad informativa en los medios digitales

Dimensions and Indicators of the Information Quality in Digital Media

-  Dr. Luis M. Romero-Rodríguez es Profesor Internacional de la Universidad Santiago de Cali (Colombia) (luis.romero03@usc.edu.co) (<http://orcid.org/0000-0003-3924-1517>)
-  Patricia de-Casas-Moreno es Doctoranda en Comunicación por la Universidad de Huelva (España) (patricia.decasas@alu.uhu.es) (<http://orcid.org/0000-0003-1205-8106>)
-  Ángel Torres-Toukourmidis es Doctorando en estancia internacional en la Universidad de Gotemburgo (Suecia) (gustorran@student.gu.se) (<http://orcid.org/0000-0002-3050-001X>)

RESUMEN

El actual ecosistema informativo, atravesado por una lógica de mediamorfosis, está generando con gran velocidad el surgimiento de medios digitales y portales informativos que no siguen los procedimientos editoriales formales de los medios convencionales. La crisis de los medios de comunicación tradicionales ha cambiado también nuestra forma de informarnos. Sin embargo, la calidad informativa sigue siendo un factor de discusión al no existir unidad de criterios para su análisis. En este sentido surge la pregunta ¿Cómo evaluar y valorar la calidad informativa de los medios digitales? Este trabajo contribuye a buscar convergencias entre académicos y profesionales de la comunicación sobre las áreas y dimensiones de la calidad informativa de los medios digitales en función de valores objetivos o cuantificables. Para ello se ha realizado una taxonomía de dimensiones de la calidad informativa a partir de la revisión de la literatura científica, para posteriormente someterla a la evaluación y validación por juicio de 40 expertos, académicos y profesionales de la comunicación, para verificar su fiabilidad. Como resultado, quedaron validadas tres macroáreas de la calidad informativa, que contienen 21 ámbitos que consideran intrínsecamente un total de 75 dimensiones. Esta investigación propone finalmente un modelo estructurado que permitirá analizar la calidad informativa de los medios digitales, tanto en su fase pre-informativa, catalogadas en el medio-empresa, las características sociolaborales de los trabajadores del medio, así como el producto final y el contenido informativo.

ABSTRACT

The current information ecosystem, crossed by a logic mediamorphosis, is increasingly generating the emergence of digital media and information portals that do not follow the formal publishing procedures of conventional media. The crisis of traditional media has also changed the way we become informed. However, information quality remains a factor for discussion in the absence of unified criteria for analysis. In this regard, the question arises: how do we evaluate and assess the quality of information in digital media? This study aims to seek agreement between academics and media professionals on the areas and dimensions of information quality of digital media according to objective or quantifiable values. For this, a taxonomy of the dimensions related to information quality was created, based on the review of scientific literature and further evaluated and validated by 40 experts, including scholars and media professionals alike, who focused on verifying the classification's reliability. As a result, three macro areas of information quality, containing 21 areas, inherently comprised of a total of 75 dimensions, were validated. Lastly, this study proposes a structured model that will allow for the analysis of information quality of digital media, both in its pre-information phase catalogued in the media-business and on the media-workers' socio-occupational characteristics, as well as its final product and informational content.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Medios digitales, calidad informativa, información, periodismo, Internet, periodismo digital, evaluación.
Digital media, information quality, information, journalism, Internet, digital journalism, evaluation.



1. Introducción

Los medios de comunicación son un pilar fundamental de la sociedad, pues a través de la construcción informativa es creado el discurso público que otorga forma a las realidades de nuestro entorno (Gieber, 1964; Searle, 1997; Watzlawick, 1976: 173). El papel de contrapoder de la acción pública es garantía de democracia (Shoemaker, 2006; Shoemaker & Cohen, 2006), insertados en un contexto de libertades y valores occidentales (Schultz, 2000; McQuail, 1992: 23-66).

La mediamorfosis actual, caracterizada por un proceso de cambios de hábitos de consumo informativo y la inmediatez y gratuidad de la mayoría de los medios en Internet (Aguaded & Romero-Rodríguez, 2015: 45-56), han hecho que muchos medios tradicionales muten hacia las interfaces digitales, poniéndolos «tête à tête» con emprendimientos novedosos que aprovechan las facilidades de la Red para su desarrollo, resultando evidente la imposición del modelo de producción informativa de la prensa escrita en estos nuevos escenarios (Barnhurst, 2013) e incluso poniendo en tela de juicio que los medios digitales generen informaciones novedosas, distintas a las que lo hacen sus pares convencionales (van-der-Wurff, 2008).

Este escenario informativo, imperado por la inmediatez en un ecosistema que no necesariamente cuenta con un proceso de verificación editorial, puede decaer en la superficialidad, imprecisión y hasta en infoxicación y desinformación (Salaverría, 2005; Craig, 2011; Urban & Schweiger, 2014). Más aún, al aumentar las dificultades de comercialización ergo del mantenimiento financiero de los medios por el exponencial crecimiento de la competencia, podrían sumergirse en vicios y violaciones de las normas de calidad informativa en orden de mantenerse dentro del mercado (Bogart, 2000; Beck, Reineck & Schubert, 2010).

En consecuencia es común y muy evidente verificar la reducción de nóminas en los medios de comunicación, cancelación de corresponsalías en el extranjero, recortes salariales y la conculcación de derechos de los trabajadores de la información, a los fines de reducir costos de producción informativa para la propia subsistencia del medio, mientras que sus contenidos tienden al sensacionalismo (Gómez-Mompart, Gutiérrez-Lozano, & Palau-Sampio, 2015; Romero-Rodríguez, De-Casas-Moreno, & Torres-Toukoumidis, 2015: 33), al entretenimiento y la pseudo-información para la captación de la atención de las audiencias, y el aumento del tráfico web que se traduce en retorno de inversión monetaria.

Esta pérdida de la calidad de los medios está generando la caída de su credibilidad ante sus audiencias (Ramírez-de-la-Piscina, Zabalondo, Agirre, & Aiestaran, 2015), tanto por la comisión de errores factuales, como por la inobservancia de principios periodísticos de equidad e imparcialidad. Estas fueron las conclusiones de un estudio de opinión pública de tres años de duración desarrollado por la «American Society of Newspapers Editors» (1998), coincidentes con otros análisis posteriores como los de Wyss (2000), Singer (2005), Fortunati y otros (2009) y Gómez-Mompart, Gutiérrez-Lozano y Palau-Sampio (2013), análisis que insisten en priorizar la teorización sobre dimensiones e indicadores de la calidad informativa de los medios, con el objeto de poder determinar las fórmulas acertadas para ofrecer un periodismo de calidad.

2. La calidad informativa: Estado de la cuestión

Definir la calidad informativa no es sencillo, ya que el propio término «calidad» abarca dimensiones en las que se relacionan las características de un objeto —en este caso el producto informativo— con ciertos estándares vinculados a normas y valores (Rosengren, Tagerud, & Carlsson, 1996), por lo que la calidad es un término indefinible, precisado a través de la percepción e interpretación subjetiva del usuario (Leggatt, 1996). En la praxis, tener un criterio único convenido por periodistas, académicos y las audiencias es una tarea casi imposible (Wallisch, 1995; Gómez-Mompart & al., 2013; Urban & Schweiger, 2014). Mientras para la audiencia que lee una información la calidad puede estar expresada en la claridad expositiva de un mensaje o implícita en la marca del medio o agencia que la emite, la noción de calidad informativa de un periodista puede fundamentarse en el tiempo que le llevó realizar una investigación, el acceso a fuentes fidedignas y el contraste de las informaciones. Sin embargo, desde el ámbito académico se han hecho esfuerzos en intentar definir la calidad y sus elementos basados en criterios más o menos objetivos.

Para Picard (2004: 54-66), la calidad informativa se da cuando el número de informaciones de producción propia son mayores a aquellas generadas por agentes externos y cuando la información y la educación privan sobre el contenido de entretenimiento, teniendo en consideración que dicho contenido propio debe seguir un método de obtención de información, tales como contar con variedad y contraste de fuentes informativas, como también eficacia técnica de la organización que permita que los productos estén organizados y sean comprensibles.

Por su parte, Schultz (2000) asegura que la cali-

dad informativa depende de tres elementos existenciales: disponibilidad de recursos adecuados, un ordenamiento político y legal que proteja y garantice la libertad del ejercicio de los medios de comunicación, y la adhesión del periodista a unos estándares profesionales, siendo esenciales también aspectos como la diversidad de medios e ideologías representadas y la objetividad. De esta forma, el autor referenciado «ut supra» comprende que la calidad informativa no solo está supeditada a condiciones internas del medio, sino también del contexto en el que se inserta.

Esta comprensión también es apoyada por McQuail (1992: 23-66), quien definía la calidad informativa desde la perspectiva del interés público, razón por la cual los criterios para su evaluación se deducen a partir de valores occidentales como la libertad, la igualdad y el orden. Los autores citados no conciben que pueda existir calidad informativa de los medios en aquellos países con déficit democrático, limitaciones al ejercicio de libertades asociadas como la expresión, la información, el acceso a fuentes oficiales, así como en aquellos en los cuales no se dispongan de los recursos adecuados —económicos, humanos o tecnológicos— para la labor periodística.

Rosengren (1979: 31-45) llegaba a la conclusión de que el método más adecuado para verificar la existencia de calidad informativa era contrastar el discurso periodístico con respecto a datos estadísticos o documentación independiente, metodología que queda limitada a comprender la calidad solo en términos de veracidad o contraste, pero que no considera aquellos acontecimientos los cuales no provienen o son reflejados en fuentes documentales. Dos décadas antes, Lang y Lang (1953: 2-12) aseguraron que la fórmula para medir la veracidad y objetividad de una narración periodística debía realizarse contrastando las informaciones publicadas directamente con los testigos presenciales de un hecho, método que también fue recomendado por Halloran, Elliot y Murdock (1970) y Meyer (1987), procedimiento evaluativo que por su complejidad de ejecución resulta imposible de materializar para muestras representativas.

Un tercer grupo de autores, entre los que se encuentran (Martin, 2008; Bird, 2010; Madianou, 2010; Costera-Meijer, 2012), toman en consideración que la

excelencia en el ejercicio del periodismo se enfrenta a los cambios de hábitos de consumo informativo, tendencia que prima el contenido de entretenimiento por sobre cualquier evidencia de calidad.

2.1. Taxonomías y modelos de evaluación

La mayoría de los esfuerzos estructuralistas para catalogar dimensiones normativas de la calidad informativa han sido efectuados desde la academia alemana y holandesa (Schatz & Schulz, 1992; Pottker, 2000; Arnold, 2009). Urban y Schweiger (2014: 823)

La calidad y estándares informativos de los medios, lejos de considerarse un tema inalcanzable por las diversas interpretaciones subjetivas, deben tomar en consideración obligatoriamente todas las etapas del proceso productivo y analizar el producto final en función objetiva de sus indicadores, dimensiones, ámbitos y áreas.

unifican estos catálogos en seis dimensiones básicas de la calidad informativa: 1) Diversidad (de puntos de vista y de fuentes); 2) Relevancia (en términos de la utilidad de las informaciones para la toma de decisiones); 3) Exactitud (de la información con respecto a los acontecimientos); 4) Comprensibilidad (en función que debe ser entendible para las audiencias); 5) Imparcialidad (para garantizar una cobertura informativa neutral y balanceada); 6) Ética (respetar los derechos fundamentales de las personas y mantener actitudes morales). Por su parte, Costera-Meijer (2012) presentó un segundo método de evaluación y valoración del periodismo a través de las experiencias del usuario mediante patrones comunes como la participación (componente interactivo), la representación (componente semántico) y la presentación (componente estético).

Un tercer modelo, de la autoría de Van-der-Wurff y Schönbach (2011), cataloga y valora los elementos y la calidad informativa en función de códigos de conducta y transparencia a partir de una escala sobre 5 puntos lo siguiente: Comprobar cuidadosamente los hechos (4.7); Separar el contenido editorial del publicitario (4.6); Identificación completa de las fuentes (4.5); Evitar el uso de seudónimos de los periodistas (4.4); No manipular imágenes o declaraciones (4.4),

Pluralidad de opiniones (4.4); Comprensibilidad de las informaciones (4.2); Transparencia, (4.1); Separar hechos de opiniones (4.1); Objetividad (3.9); Protección de la privacidad (3.8); Clasificación de las noticias por su importancia (3.7); Separar información de entretenimiento (3.5); Solo publicar informaciones con valores informativos (3.0); Publicar rápidamente (2.9); Responder las solicitudes de las audiencias (2.4); Entretener a la audiencia (2.2).

Es importante destacar que desde 1995 un equipo de investigación de la Universidad de Chile, encabezado por Silvia Pellegrini y Constanza Mujica (2006:

se verifican indicadores y valores de puntuación.

Por su parte, De-Pablos y Mateos (2004: 341-365), desarrollaron un conjunto de etiquetas de calidad para los medios impresos, las cuales aseguran deberían ser de acceso libre para las audiencias y que toman en consideración dos aspectos del contexto interno de la producción informativa: el medio como empresa y el medio como espacio laboral, así como también evaluaría el producto informativo (contenido).

Con respecto al primer aspecto, relativo a las dimensiones empresariales del medio, De-Pablos y Mateos (2004: 359) explican que debe ponerse a la

disposición del público la composición de intereses accionariales, el estado de las cuentas y los datos de distribución y ventas, datos los cuales permitirían al lector comprender los intereses económicos y políticos del medio y su sesgo editorial. En segundo lugar, de acuerdo a la dimensión socio-laboral, los autores plantean que sean medidas las condiciones de los trabajadores en función de su número, productividad, cualificación profesional, grado de especialización en la fuente designada, normativas deontológicas y de estilo, grado de conflictividad laboral, salario, turnos y jornadas de dedicación, así como beneficios

laborales del personal. Por último, el modelo de etiquetas de calidad en referencia, al igual que el modelo VAP explicado «ut supra» (Pellegrini & Mujica, 2006), revisa el contenido en función de la calidad del producto final, evaluando aspectos como: pluralidad de fuentes, frecuencia de uso de fuentes corporativas, uso de bases de datos documentales, porcentaje de temas propios, porcentaje de periodismo de investigación y grado de corrección lingüística.

3. Material y métodos

Partiendo de la revisión documental y de los análisis de los diversos métodos referidos en la revisión de la literatura académica, se procede a plantear una taxonomía articulada de evaluación y valoración de la calidad informativa para medios de comunicación digitales, enfocado tanto para ediciones «on-line» de medios impresos, como para aquellos con presencia digital única. El análisis de los cibermedios mantiene la

Se procede a plantear una taxonomía articulada de evaluación y valoración de la calidad informativa para medios de comunicación digitales, enfocado tanto para ediciones «on-line» de medios impresos, como para aquellos con presencia digital única. El análisis de los cibermedios mantiene la finalidad de determinar los parámetros de calidad e identificar las pautas o tendencias. Además, el objetivo es establecer comparaciones entre los múltiples medios digitales existentes y conformar un modelo fiable de calidad informativa.

14-15) inició la aplicación de un modelo de evaluación de la calidad periodística en diversos países de Suramérica, planteando la fórmula «Valor Agregado Periodístico» (VAP), fundamentada en operacionalizar los conceptos de equidad, exactitud, relevancia y «fairness» –concepto inspirado por Hagen (1995) y, Hagen y Beren (1997: 158-178)–, para luego medirlos en un análisis de contenido de las informaciones (Alessandri, Edwards, & Porath, 1999: 114-115; Pellegrini & Mujica, 2006: 14-15). Esta taxonomía analítica estudia el trabajo de los medios de comunicación exclusivamente desde sus contenidos, tomando en consideración dos momentos del proceso periodístico: la selección de las informaciones y la creación de las unidades informativas; cada una de ellas con sus respectivos indicadores. Otro importante esfuerzo investigador es el de Iglesias-García y González-Díaz (2012), quienes analizaron la calidad del ciberdiario VilaWeb, a través de un modelo construido «ad hoc», en el que

finalidad de determinar los parámetros de calidad e identificar las pautas o tendencias. Además, el objetivo es establecer comparaciones entre los múltiples medios digitales existentes y conformar un modelo fiable de calidad informativa. Para ello, se inicia estructurando tres macroáreas o índices que tienen estrecha relación con la calidad informativa, siendo estos: a) Características empresariales del medio; b) Condiciones socio-laborales de los profesionales de la información; c) Contenido y producto final.

Para cada una de estas macroáreas o índices, se establecen a priori un conjunto de ámbitos y dimensiones que provienen de la misma revisión de la literatura académica (Alessandri & al., 1999: 114-115; De-Pablos & Mateos, 2004: 341-365; Pellegrini & Mujica, 2006: 14-15; Van-der-Wurff & Schönbach, 2011; De-Urban & Schweiger, 2014: 823).

Posterior a la estructuración inicial de la taxonomía de los elementos de la calidad informativa y su organización en tres macroáreas que contienen 21 ámbitos y 75 dimensiones, se procede a su evaluación y validación por juicio de expertos para verificar la fiabilidad del modelo, pero también con la finalidad de otorgar una valoración cuantitativa a cada dimensión, lo que posibilitará obtener en la praxis evaluativa de los medios digitales una puntuación de cada unidad de análisis.

3.1. Estrategias metodológicas

El marco metodológico que sustenta este estudio empírico se ha llevado a cabo a través de una estrategia selectiva, cuyo objetivo es conseguir información cuantitativa sobre un sector de la población o rama profesional, utilizando un diseño que controle de modo externo la correcta selección de los elementos de análisis y la sistematización de la recogida de datos sobre la calidad informativa de los medios digitales (Gómez, 1990). Para llevar a cabo la construcción del cuestionario, se tomaron en cuenta las principales referencias teóricas que componen esta investigación, apuntando a los indicadores más significativos para conseguir justificar el objeto de estudio. En este sentido, se ha procedido a realizar la validación de los ámbitos, dimensiones e indicadores a través de una encuesta de carácter cuantitativa conformada por 75 preguntas y con una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 corresponde a totalmente desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo.

Por lo tanto, para el desarrollo de esta herramienta se ha llevado a cabo una evaluación de expertos, que según Cabero y Llorente-Cejudo (2013: 14) consiste en solicitar a una serie de personas un juicio hacia un

objeto o su opinión respecto a un aspecto concreto. De esta forma, se ha contado con la participación de una muestra total de 40 evaluadores, de los cuales 32 fueron europeos y 8 latinoamericanos. La selección de los expertos se ha llevado de forma aleatoria y casuística en Europa y Latinoamérica, intentando ahondar en la doble vertiente académica y profesional con el fin de conseguir un instrumento con altos índices de fiabilidad. Del total de la muestra, se observa que el 55% pertenece al sector académico y el 45% son profesionales del periodismo o a otro sector afín con la comunicación. Para conseguir obtener una buena calidad del instrumento, ha sido necesario realizar una validación constructo del contenido (Jaime, Galán, & Pacheco, 2016: 9), con el fin de estudiar las unidades de análisis en los medios de comunicación digitales, así como el orden y la coherencia de los ítems propuestos, para posteriormente realizar un análisis factorial exploratorio atendiendo a la media y desviación típica de cada uno de los 75 ítems.

Para medir el grado de acuerdo entre los expertos consultados, se ha utilizado el programa estadístico SPSS; estableciendo la necesidad de no desestimar los elementos subjetivos que el juicio pudiese incluir. De esta manera, si la medida de acuerdo es alta, habrá un mayor consenso en el proceso de valoración y, por consiguiente, una mayor posibilidad de réplica del instrumento de medición (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Robles & Rojas, 2015).

La consistencia interna del test presentó alta fiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0,884, confirmando medir el constructo de los múltiples factores intercorrelacionados. Según George y Mallery (2003: 231), cuando el coeficiente de Alpha es menor que 0,90, podremos decir que la fiabilidad del instrumento es excelente y si es mayor que 0,80 diremos que es bueno. Por su parte, Welch y Comer (1988) confirman que la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario puede calcularse a través del Alpha de Cronbach y correlación de los ítems a través de la escala tipo Likert que hemos usado en este estudio. En este sentido, al realizar la comparativa entre los distintos ítems propuestos, es obligatorio indicar que la consistencia interna es buena debido a que ninguno de los indicadores presenta un Alpha de Cronbach inferior a 0,879.

4. Análisis de los resultados

Para establecer las explicaciones de la validación de este instrumento, hay que señalar que se exhiben los estadísticos descriptivos de los 75 ítems, así como las puntuaciones de las medias estableciendo una dife-

renciación entre los grupos de los encuestados (académico o profesional) que han conformado nuestra muestra de juicios de expertos.

La primera macroárea, enfocada en las características empresariales del medio, presenta valores cercanos a 3, tanto a nivel académico como a nivel profesional. Los valores globales más altos están comprendidos en los ítems 10, 8 y 2, mientras que las puntuaciones más bajas se detectan en los ítems 4, 15 y 1. En este sentido, los valores más altos en el sector académico están vinculados a los ítems relacionados con los intereses económicos (4,77/i2), la obligatoriedad del derecho a réplica (4,77/i10) y la normativa del código ético (4,64/i8). Por su parte a nivel profesional, los valores que presentan los resultados más altos son la existencia de la normativa del código ético (4,89/i8), la obligatoriedad del derecho a réplica (4,89/i10) y la aceptación de los premios a periodistas (4,78/i6).

Por otro lado, en relación a las puntuaciones más bajas intuitas en el sector académico son las relativas a la figura jurídica (3,45/i1), la normativa sobre la contratación del personal (3,82/i15) y la aceptación de los premios (3,91/i4). Por su parte, en el sector profesional, estas puntuaciones más bajas dependen de la figura jurídica (3,61/i1), la normativa de contratación del personal (3,72/i15) y la aceptación de premios (3,89/i4). A pesar de presentar una media elevada en el ámbito laboral, se puede indicar que existe unanimidad entre los encuestados (tabla 1).

En relación con la segunda macroárea, referente a las condiciones socio-laborales de los profesionales, se puede indicar que presenta valores cercanos a 3, observándose valores elevados en algunas dimensiones. Las valoraciones superiores a nivel académico se contemplan en los ítems relacionados con la media de editor y directores en el medio de comunicación (4,82/i20), la media de miembros del Consejo Editorial (4,77/i19) y por último, la media de miembros de la Junta Directiva, la media de personal y la media de fotógrafos, obteniendo la misma puntuación (4,50/i18, i21, i22). En cuanto al sector profesional la tasación más alta está vinculada con la media de miembros del Consejo Editorial y la media de editores y directores, ambas con la misma valoración (4,83/i19, i20) y, la

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ámbitos empresariales del medio

	Ámbito laboral del encuestado		
	Académico	Profesional	Total
Ámbitos empresariales del medio			
1. Figura jurídica	3,45	3,61	3,52
2. Vínculos intereses económicos	4,77	4,72	4,75
3. Transparencia	4,41	4,39	4,40
4. Aceptación premios medio	3,91	3,89	3,90
5. Aceptación premios editor	4,36	4,00	4,20
6. Aceptación premios periodistas	4,23	4,78	4,47
7. Normativa premios y prebendas	4,23	4,22	4,23
8. Normativa código ético	4,64	4,89	4,75
9. Normativa procedimiento disciplinario	4,41	4,61	4,50
10. Normativa obligación derecho a réplica	4,77	4,89	4,83
11. Normativa derecho a réplica	4,50	4,61	4,55
12. Normativa obligación de rectificación	4,09	4,06	4,07
13. Políticas de comunicación interna	4,45	4,44	4,45
14. Planes de formación continua	4,18	4,22	4,20
15. Normativa contratación de personal	3,82	3,72	3,77
16. Manual cargos y funciones	4,05	4,06	4,05
17. Denuncias y despidos	4,00	4,22	4,10

media de personal y la media de fotógrafos, también con valores similares (4,72/i21, i22).

Por otro lado, en relación a los puntajes menos realizados en el grupo de los académicos, se pueden percibir en la remuneración de los columnistas (3,50/i31), el porcentaje de periodistas junior (3,41/i37) y la cobertura sanitaria (3,18/i33). Por su parte, en la sección profesional se encuentran en las becas de estudio (3,44/i34), la remuneración media de los colaboradores (3,33/i32) y la cobertura sanitaria (3,11/i33).

Hay que destacar que esta dimensión presenta una media más centrada, a pesar de contar con valores elevados en algunos ítems. Además, es necesario indicar que existe diferenciación entre la respuesta de los encuestados según al sector al que pertenecen sobre todo, en los valores más bajos (tabla 2, en la página siguiente).

Por último, la tercera macroárea cuyo fin es analizar el contenido y el producto final, presenta valores muy elevados de la media, más próximos a 4. De la totalidad obtenida, los cálculos más elevados corresponden a los ítems 73, 75, 71 y 72, mientras que los datos más bajos pertenecen a los ítems 60, 64 y 65. Por lo tanto, en cuanto a la estimación prominente en el sector académico se puede localizar en aquellos ítems relacionados con la coherencia de las fotografías (4,86/i75), la corrección lingüística y comprensibilidad (4,77/i73) y por último, obteniendo valores semejan-

tes, el uso de las fuentes primarias, el equilibrio ideológico de los columnistas, el proceso de selección de las informaciones de primera página y los indicadores estadísticos (4,55/ i49, i66, i71, i74). Por su parte, en el sector profesional los datos más altos están conectados con la corrección lingüística y la comprensibilidad (4,83/i73), la coherencia de las fotografías (4,72/ i75) y la calidad de los elementos básicos de la información (4,67/ i72).

Por otro lado, en relación con las referencias descendentes en el sector académico están asociadas a la media de información internacional de agencias (3,64/i46), la media de noticias de subáreas geográficas por edición (3,59/i64) y la diversidad geográfica de columnistas (3,18/i65). Mientras que en el campo profesional se recoge en los ítems más bajos relacionado con aquellos ligados a la media de pseudoinformaciones (3,56/i63) y, consiguiendo el mismo valor, el uso de las fotografías propias, la media de contenido educativo y la media de contenido de entretenimiento (3,50/ i47, i59, i60).

Esta última dimensión, además de presentar valores elevados en la media, también presenta falta de consistencia entre ambos sectores, coincidiendo en la aceptación de pocos ítems similares (tabla 3, en la página siguiente).

5. Discusión y conclusiones

Articular una taxonomía de evaluación y valoración de la calidad informativa para los medios, específicamente para los digitales, no es una tarea fácil, en el sentido que la calidad es un término polisémico de valoración subjetiva (Leggatt, 1996; Rosengren & al., 1996). Sin embargo, el presente trabajo expone y valida a través del juicio de expertos una serie de ámbitos, dimensiones e indicadores convenidos por periodistas (45%) y académicos (55%), tarea que según Wallisch (1995), y Urban y Schweiger (2014) era prácticamente imposible

por las disimilitudes propias de la pluralidad de interpretaciones sobre la calidad informativa de los medios que estos dos públicos pudieran tener. Asimismo, el presente modelo permite combinar la idea de los parámetros e indicadores, que como indican Codina y otros (2014), se convierte en una especie de «gramática» de evaluación, permitiendo el desarrollo en los estudios de los cybermedios con ayuda de las dimensiones e indicadores planteados en el estudio.

El modelo presentado responde a la unificación y adaptación de aquellos expuestos por Alessandri y otros (1999: 114-115), De-Pablos y Mateos (2004: 341-365), Pellegrini y Mujica (2006: 14-15), Van-der-Wurff y Schönbach (2011) y Urban y Schweiger (2014: 823), clasificando la calidad informativa en tres macroáreas, dos que responden a la etapa de pre-producción y producción periodística (Medio-Empresa y Aspectos socio-laborales) y uno que analiza el conte-

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ámbitos socio-laborales de los trabajadores del medio

	Ámbito laboral del encuestado		
	Académico	Profesional	Total
Ámbitos socio-laborales de los trabajadores del medio			
18. Media miembros Junta Directiva	4,50	4,39	4,45
19. Media miembros del Consejo Editorial	4,77	4,83	4,80
20. Media editor y directores	4,82	4,83	4,83
21. Media personal	4,50	4,72	4,60
22. Media fotógrafos	4,50	4,72	4,60
23. Remuneración media directores	3,86	3,50	3,70
24. Remuneración media de coordinadores	3,82	3,67	3,75
25. Remuneración media periodistas senior	3,95	3,94	3,95
26. Remuneración media periodistas medio	4,00	3,94	3,97
27. Remuneración media periodistas junior	4,00	3,78	3,90
28. Remuneración media periodistas becario	3,68	3,56	3,62
29. Remuneración media periodistas fotógrafo	3,82	3,89	3,85
30. Remuneración media personal maquetación	3,77	3,83	3,80
31. Remuneración media columnistas	3,50	3,56	3,53
32. Remuneración media colaboradores	3,64	3,33	3,50
33. Cobertura sanitaria	3,18	3,11	3,15
34. Becas de estudios	3,68	3,44	3,57
35. Premios a la productividad	3,73	4,17	3,93
36. Porcentaje de becarios	3,55	3,56	3,55
37. Porcentaje de periodistas junior	3,41	3,61	3,50
38. Porcentaje de periodistas medio	3,55	4,11	3,80
39. Porcentaje de periodistas sénior	3,68	4,22	3,92
40. Media años estabilidad fotógrafos	4,41	4,39	4,40
41. Media años estabilidad columnistas	3,86	3,78	3,83
42. Media años estabilidad colaboradores	3,91	3,72	3,82
43. Media de dedicación exclusiva	4,18	3,89	4,05

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ámbitos de contenido informativo y producto final			
	Ámbito laboral del encuestado		
	Académico	Profesional	Total
Ámbitos de contenido informativo y producto final			
44. Procedimiento para la defensa del lector	4,14	4,22	4,18
45. Media de información nacional de agencias	3,82	4,06	3,93
46. Media de información internacional de agencias	3,64	3,94	3,78
47. Uso de fotografías propias	3,91	3,50	3,73
48. Uso de fuentes corporativas	4,18	3,78	4,00
49. Uso de fuentes primarias	4,55	4,39	4,48
50. Promedio de fuentes por unidad informativa	4,41	4,44	4,43
51. Promedio de evidencias y variedad informativa	4,45	4,44	4,45
52. Promedio de fuentes identificadas	4,14	4,17	4,15
53. Créditos en fotografía	3,77	3,89	3,83
54. Créditos en las informaciones	4,18	4,17	4,18
55. Créditos en información corporativa	4,27	4,22	4,25
56. Media de informaciones por edición	3,86	4,11	3,98
57. Media de periodismo de investigación	4,32	4,22	4,28
58. Media de opinión por edición	3,91	3,72	3,83
59. Media de contenido educativo	4,05	3,50	3,80
60. Media de contenido de entretenimiento	3,77	3,50	3,65
61. Media de noticias duras por edición	4,18	3,78	4,00
62. Media de información social por edición	3,95	3,83	3,90
63. Media de pseudoinformaciones	3,91	3,56	3,75
64. Media de noticias de subáreas geográficas	3,59	3,67	3,62
65. Diversidad geográfica de columnistas	3,18	3,72	3,42
66. Equilibrio ideológico de los columnistas	4,55	4,39	4,48
67. Proceso de selección de columnistas	4,41	4,33	4,38
68. Proceso de selección de articulistas	4,45	4,39	4,43
69. Proceso de selección de cartas al director	4,09	3,94	4,02
70. Proceso de titulación de las informaciones	4,36	4,50	4,42
71. Proceso de selección de informaciones de primera página	4,55	4,50	4,53
72. Calidad elementos básicos de la información	4,41	4,67	4,53
73. Corrección lingüística y comprensibilidad	4,77	4,83	4,80
74. Indicadores estadísticos	4,55	4,44	4,50
75. Coherencia de las fotografías	4,86	4,72	4,80

nido del medio como resultado o producto final. Dichas macroáreas quedan organizadas con 21 ámbitos que consideran intrínsecamente un total de 75 dimensiones.

En primer lugar, la macroárea «Características empresariales del medio», que contiene 17 dimensiones, logró un promedio de aceptación de 4,2 puntos sobre 5, siendo la menor puntuación obtenida la dimensión relativa a la figura jurídica del medio (de capital privado, público o mixto) con un total de 3,52/5. El área «Condiciones socio-laborales de los profesionales del medio», integrador de 26 ámbitos, obtuvo por su parte un promedio de aceptación de 3,93 puntos sobre 5, encontrándose en su seno la dimensión con menor puntuación del modelo, relativo a la incidencia de la cobertura sanitaria de los periodistas en la calidad informativa del medio con una puntuación de 3,15. En tercer y último lugar, la macroárea «Contenido y producto final del medio», que contabiliza 32 ámbitos, fue

calificada con un promedio de 4,14 sobre 5, convirtiéndose el ítem relacionado con la diversidad geográfica del columnista en aquel con menor puntuación 3,42 sobre 5. De esta forma, la evaluación realizada por los expertos deja al modelo con una validación promedio total de 3,95 sobre 5. Esta calificación permite deducir que los expertos consultados aprueban en su totalidad el modelo presentado, ya que en todas las dimensiones e indicadores articulados la valoración ha sido superior a 3 sobre 5. Asimismo, la fiabilidad global del instrumento de recogida de datos por Alfa de Cronbach es de 0,884, indicando con claridad que la fiabilidad es excelente al ser cercana a >0,9 (George & Mallery, 2003: 231).

Estos resultados avalan igualmente las líneas propuestas por Schultz (2000), en el sentido que articulaba la calidad informativa en la disponibilidad de recursos adecuados, un ordenamiento político y legal que proteja y garantice la libertad del ejercicio periodístico

y la adhesión del periodista a unos estándares profesionales, concluyendo que la calidad informativa no solo está supeditada al producto final del medio —la información—, sino a las condiciones internas y el contexto en el que el medio se inserta. Así pues, referirse a la calidad y estándares informativos de los medios, lejos de considerarse un tema inalcanzable por las diversas interpretaciones subjetivas, deben tomar en consideración obligatoriamente todas las etapas del proceso productivo y analizar el producto final en función objetiva de sus indicadores, dimensiones, ámbitos y áreas.

Para concluir, la investigación presentada sirve de soporte para los estudios y actividades desarrollados con posterioridad, que avalen la calidad informativa de los medios digitales. Asimismo, completará la indeterminada lista de indicadores y dimensiones que puedan ayudar a mejorar los aspectos más débiles de evaluación de los cibermedios.

Referencias

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L.M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44-57. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Alessandri, F., Edwards, C., & Porath, W. (1999). *Estudio de la calidad informativa de la crisis eléctrica. Actas del Seminario de Análisis Crítico de la Información Económica en Chile*. Santiago: Asociación Internacional de Periodistas de Economía y Finanzas (AIPEF). (<http://goo.gl/UDa2nl>) (2016-02-27).
- American Society of Newspaper Editors (1998). *Examining our Credibility, why Newspaper Credibility has been Dropping?* Columbia: ASNE. (<http://goo.gl/NXfUXX>) (2016-01-14).
- Arnold, K. (2009). *Qualitätsjournalismus: Die Zeitung und ihr Publikum [Quality Journalism: The Newspaper and its Audience]*. Konstanz: UVK. (<https://goo.gl/r41VF2>) (2016-01-11).
- Barnhurst, K.G. (2013). Newspaper's Experiment Online: Story Content after a Decade on the Web. *Journalism*, 14(1), 3-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1464884912448898>
- Beck, K., Reineck, D., & Schubert, C. (2010). *Journalistische Qualität in der Wirtschaftskrise [Journalistic Quality in the Economic Crisis]*. Konstanz: UVK. (<https://goo.gl/X67pmC>) (2016-02-05).
- Bird, S.E. (2010). News Practices in Everyday Life: Beyond Audience Response. In S. Allan (Ed.), *The Routledge Companion to News and Journalism* (pp.417-427). London: Routledge. (<http://goo.gl/VZAjcP>) (2016-01-18).
- Bogart, L. (2000). *Commercial Culture: The Media System and the Public Interest*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Cabero, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb*, 7(2), 11-22. (<https://goo.gl/SHpG44>) (2016-02-05).
- Craig, D. (2011). *Excellence in Online Journalism: Exploring Current Practices in an Evolving Environment*. Thousand Oaks, CA: Sage. (<http://goo.gl/dEVJf4>) (2016-01-14).
- Codina, L., Pedraza, R., Noci, J.D., Rodríguez-Martínez, R., Pérez-Montoro, M., & Cavaller-Reyes, V. (2014). Sistema Articulado de Análisis de Cibermedios (SAAC): Una propuesta sobre el qué y el cómo para estudiar medios de comunicación digitales. *Hipertext.net*, 12. (<http://goo.gl/lwXtwM>) (2015-01-21).
- Costera-Meijer, I. (2012). Valuable Journalism: A Search for Quality from the Vantage Point of the User. *Journalism*, 14(6), 754-760. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1464884912455899>
- De-Pablos, J.M., & Mateos, C. (2004). Estrategias informativas para acceder a un periodismo de calidad en prensa y TV: Patologías y tabla de medicación para recuperar la calidad en prensa. *Ámbitos*, 11-12, 341-365. (<http://goo.gl/QuLPfR>) (2016-04-12).
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. (<http://goo.gl/IM2Wg2>) (2015-03-14).
- Fortunati, L., & al. (2009). The Influence of the Internet on European Journalism. *Journal of Computer-mediated Communication*, 14(4), 928-963. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01476.x>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gieber, W. (1964). News is what Papermen Make It. In L.A. Dexter, & D. Manning (Eds.), *White, People, Society and Mass Communications* (pp.173-178). New York: Free Press.
- Gómez, J. (1990). Metodología de encuestas por muestreo (pp. 239-310). In J. Arnau, M.T. Anguera, & J. Gómez (Eds.), *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Gómez-Mompart, J.L., Gutiérrez-Lozano, J.F., & Palau-Sampio, D. (2013). *La calidad periodística. Teorías, investigaciones y sugerencias profesionales*. Barcelona: UPF. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/puv-alg26-9164-8>
- Gómez-Mompart, J.L., Gutiérrez-Lozano, J. F., & Palau-Sampio, D. (2015). Los periodistas españoles y la pérdida de la calidad de la información: el juicio profesional [Spanish Journalists and the Loss of News Quality: Professional Judgements]. *Comunicar*, 45(23), 143-150. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-15>
- Hagen, L. (1995). *Informationsqualität von Nachrichten. Meßmethoden und ihre Anwendung auf die Dienste von Nachrichtenagenturen [Information Quality of News. Measurement Methods and their Application to the News Agency Services]*. Opladen: Westdeutscher.
- Hagen, L., & Beren, H. (1997). *Relevanz von Nachrichten. Messmethoden für ein zentrales Qualitätskriterium und ihre Anwendung auf Dienste von Nachrichtenagenturen [Relevance of Messages. Measurement Methods for a Central Quality Criterion and its Application to News Agency Services]*. Rundfunk und Fernsehen, 43, 158-178. (<https://goo.gl/SELHzD>) (2016-01-12).
- Halloran, J., Elliot, P., & Murdock, G. (1970). *Demonstrations and Communication: A Case of Study*. Hammondsworth: Penguin.
- Iglesias-García, M., & González-Díaz, C. (2012). Análisis de la calidad de la web del ciberdiario VilaWeb. *Hipertext.net. Anuario Académico sobre Documentación Digital y Comunicación Interactiva*. (<http://goo.gl/Li6QH3>) (2016-02-13).
- Hernández-Jaime, J., Jiménez-Galán, Y.I., & Ortega-Pacheco, J.D. (2016). *Diseño y validación de un cuestionario para explorar el perfil del nuevo estudiante del siglo XXI*. México: Congreso Virtual sobre Investigación Educativa, CIED. (<http://goo.gl/gVuZnT>) (2016-02-11).
- Lang, K., & Lang, G. (1953). The Unique Perspective of Television and its Effect: A Pilot Study. *American Sociological Review*, 18, 2-12. (<http://goo.gl/uyUAHi>) (2016-01-16).
- Leggatt, T. (1996). Identifying the Indefinable. An Essay on Approaches to Assessing Quality in the UK. In S. Ishikawa (Ed.), *Quality Assessment of Television*. Bedfordshire: John Libbey Media.
- Madianou, M. (2010). Living with News: Ethnographies of News Consumption. In S. Allan (Ed.), *The Routledge Companion to News and Journalism* (pp. 428-438). London: Routledge. (<https://goo.gl/eQfzeo>) (2016-03-12).
- Martin, V.B. (2008). Attending the News: A Grounded Theory about a Daily Regimen. *Journalism*, 9(1): 76-94. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1464884907084341>
- McQuail, D. (1992). *Media Performance: Mass Communication and the Public Interest*. London: Sage.
- Meyer, P. (1987). *Ethical Journalism*. New York: Longman.
- Pellegrini, S. & Mujica, M.C. (2006). Valor agregado periodístico (VAP): La calidad periodística como un factor productivo en un entorno medial complejo. *Palabra Clave*, 01, 11-28. (<http://goo.gl/jB24MR>) (2015-01-11).
- Picard, R.G. (2004). Commercialism and Newspaper Quality. *Newspaper Research Journal*, 25(1), 54-66. (<https://goo.gl/nig2rQ>) (2016-01-16).
- Potker, H. (2000). *Kompensation von Komplexität: Journalismustheorie als Begründung journalistischer Qualitätsmaßstäbe [Standards Journalism Theory as Justification on Journalistic Quality: Compensation of Complexity]*. In M. Loeffelholz (Ed.), *Theorien des Journalismus*. (pp. 375-390). doi:

- http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-97091-6_19
- Ramírez-de-la-Piscina, T., Zabalondo, B., Agirre, A., & Aiestaran, A. (2015). La calidad de la prensa europea de referencia analizada por académicos, profesionales y usuarios. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 21, 31-46. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ES-MP.2015.v21.50649
- Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(12). (<http://goo.gl/Sn53qW>) (2015-02-18).
- Romero-Rodríguez, L.M., De-Casas-Moreno, P., & Torres-Toukoumidis, A. (2015). Estereotipos, tópicos y lenguaje de la programación sensacionalista en la televisión: Programa «Corazón» de TVE. *Alteridad*, 10(1), 31-43. doi: <http://dx.doi.org/10.171-63/alt.v10n1.2015.03>
- Rosengren, K.E. (1979). Bias in News: Methods and Concepts. *Studies of Broadcasting*, 15, 31-45.
- Rosengren, K.E., Tagerud, Y., & Carlsson, M. (1996). Quality in Programing: Views from North. In Ishikawa, S. (Ed.), *Quality Assesment of Television*. Bedfordshire: John Libbey Media.
- Salaverría, R. (2005). An Immature Medium: Strength and Weaknesses of Online Newspapers on September 11. *Gazette*, 67(1), 69-86. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0016549205049179>
- Searle, J.R. (1997). *The Construction of Social Reality*. New York: The Free Press.
- Schatz, H., & Schulz, W. (1992). Qualitaet von Fernsehprogrammen: Kriterien und Methoden zur Beurteilung von Programmqualitaet im dualen Fernsehsystem [Quality of Television Programs: Criteria and Methods for Assessing Program Quality in the Dual Broadcasting System]. *Media Perspektiven*, 11, 690-712.
- Shoemaker, P.J. (2006). News and Newsworthiness: A Commentary. *Communications*, 31, 105-111. doi: <http://dx.doi.org/10.1515/COMMUN.2006.007>
- Shoemaker, P.J., & Cohen, A.A. (2006). *News around the World: Practitioners, Content and the Public*. Oxford: Routledge.
- Schultz, W. (2000). Preconditions of Journalistic Quality in an Open Society. *Proceedings of International Conference News Media and Politics: Independent Journalism*. Budapest. (<http://goo.gl/5b33wM>) (2015-01-11).
- Singer, J.B. (2005). The Political J-Blogger: 'Normalizing' a New Media Form to fit old Norms and Practices. *Journalism*, 6(2), 173-198. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1464884905051009>
- Urban, J., & Schweiger, W. (2014). News Quality from the Recipients' Perspective. *Journalism Studies*, 15(6), 821-840. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2013.856670>
- van-der-Wurff, R. (2008). The Impact of Internet on Media Content. In Küng, L., & al. (Eds.), *The Internet and the Mass Media*. London: Sage Publications.
- Van-der-Wurff, R., & Schönbach, K. (2011). Between Profesionals and Audience. Codes of Conducts and Transparency as Quality Instruments for off – and Online Journalism. *Journalism Studies*, 12(4), 407-422. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2010.506055>
- Wallisch, G. (1995). *Journalistische Qualitaet: Definitionen (Modelle) Kritik [Journalistic Quality: Definitions (Models) Review]*. Konstanz: UVK.
- Watzlawick, P. (1976). *How Real is Real*. New York: Random House.
- Welch, S., & Comer, J. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques and Applications*. California: Books/Cole Publishing.
- Wyss, V. (2000). Online-Journalismus in Europa: das Beispiel Schweiz [Online Journalism in Europe: The Case of Switzerland]. In Klaus-Dieter & al. (Eds.), *Online-Journalismus: Perspektiven für Wissenschaft und Praxi* (pp. 335-346). Wiesbaden: West-deutscher Verla.



Adultos y mayores frente a las TIC. La competencia mediática de los inmigrantes digitales

Adults and Elders and their use of ICTs. Media Competence of Digital Immigrants

- Dra. Sara Román-García es Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (España) (sara.roman@uca.es) (<http://orcid.org/0000-0002-4306-8086>)
- Dra. Ana Almansa-Martínez es Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (España) (anaalmansa@uma.es) (<http://orcid.org/0000-0003-0256-6369>)
- Dra. María-del-Rocío Cruz-Díaz es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España) (mrcrudia@upo.es) (<http://orcid.org/0000-0003-3973-7416>)

RESUMEN

La presencia indiscutible de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestras vidas supone el desarrollo de nuevas formas de relaciones sociales, participativas y críticas. Este estudio tiene como objetivo comparar el nivel de competencia mediática, respecto a seis dimensiones establecidas, para dos grupos poblacionales, adultos (18-55 años) y mayores (+55 años). La muestra total asciende a 714 individuos de las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Se basa en la selección y comparación de resultados de determinados ítems de dos cuestionarios independientes, dirigidos a ambas poblaciones. Los datos han sido sometidos a tratamiento estadístico, según la distribución de proporciones muestrales, para identificar y contrastar el uso, producción e interacción de las herramientas tecnológicas en ambos colectivos. Los resultados destacan las necesidades y demandas de ambos grupos en tecnología, lectura crítica y producción audiovisual. Se advierte además que los adultos con rango de edad entre 18-30 años presentan mejor nivel de competencia mediática en habilidades técnicas relacionadas con el uso instrumental, interacción y lenguaje, mientras que a partir de los 30 aumentan las destrezas en dimensiones críticas y participativas, como reflexión, análisis y creación. En los mayores de 55, existe una relación directa entre el nivel de ingresos y de competencia mediática; esta última disminuye significativamente con la edad.

ABSTRACT

The undisputed presence of Information and Communication Technologies (ICTs) in our lives has led to the development of new forms of social, interactive and critical relationships. This study aims to compare the level of media competencies, in relation to six established categories, of two population groups: adults (aged 18-55) and elders (aged over 55). The sample was composed of 714 people from the eight provinces making up the Spanish region of Andalusia. The study conducted was based on the selection and comparison of results of specific items drawn from two separate questionnaires, directed to both population groups. The data were statistically processed in accordance with the distribution of the sample proportions. The objective was to identify and contrast the degree of digital literacy of these two groups, in terms of their use, productivity and interaction with technological tools. The results highlight the needs and demands of both groups in terms of technology, critical reading and audio-visual production. It is notable that adults aged 18 to 30 have a higher level of expertise in the interaction and language dimensions, while those aged 30 and above perform better in critical and participative dimensions offered by such media, such as reflection, analysis and creation. In the over-55 group, there is a direct correlation between income bracket and level of media skills, the latter significantly diminishing with age.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Competencia mediática, alfabetización digital, TIC, adultos, mayores, envejecimiento activo, inclusión social.
Media skills, digital/media literacy, ICT, adults, elders, active ageing, social inclusion.



1. Introducción y estado de la cuestión

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están incorporadas en la sociedad y forman parte de nuestra vida más cotidiana. Hoy resulta complicado encontrar quien no esté presente en redes sociales o disponga de soporte móvil; se consulta la prensa, se accede a las series de televisión desde el ordenador o se avisa de un posible retraso a una cita mediante programas de mensajería instantánea. No cabe duda de la constante presencia de las tecnologías en lo cotidiano: «su implementación ha repercutido en la sociedad en general y en la comunicación en particular» (Almansa & Castillo, 2014: 24).

La información inalterable, sólida, tradicional, ha dado paso con las TIC a una información en constante cambio, en palabras de Area y Pessoa (2012: 14) a «un fluido de producción de información y conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación, como contraposición a la producción cultural desarrollada —principalmente a lo largo de los siglos XIX y XX— donde primó la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material, de lo sólido».

Precisamente, el permanente cambio de la información fluida es una de las principales dificultades con las que se encuentra la alfabetización digital. «Ni la interactividad, ni las posibilidades tecnológicas que se les brindan a las actuales audiencias son suficientes para el desarrollo de una sociedad del conocimiento» (Orozco, Navarro, & García, 2012: 74). Resulta imprescindible la alfabetización mediática para que la ciudadanía adquiera la competencia digital.

Según el informe «La Sociedad de la Información en España», «más de la mitad de los españoles utiliza Internet a diario» (Fundación Telefónica, 2014: 36); si relacionamos los datos españoles con el resto de países de la Unión Europea (UE), «el 70% de los hogares españoles tienen acceso a Internet y, de ellos, la práctica totalidad se conecta a través de banda ancha, lo que implica una calidad de conexión media superior a la de la UE» (Fundación España Digital, 2014).

En el caso de Andalucía, comunidad en la que se ha realizado la investigación, «más de 1,8 millones de viviendas andaluzas disponen de acceso a Internet, lo que representa una tasa de conexión a Internet en el hogar del 66,5%» (Fundación Telefónica, 2014: 78). Sin embargo, la inquietud es fehaciente: «los datos previos nos permiten concluir que el grado de competencia en comunicación audiovisual en Andalucía es extremadamente bajo, con importantes carencias en la capacidad de interpretar mensajes audiovisuales de manera crítica y reflexiva» (Aguaded & Cruz, 2014: 71).

Estar inmersos en una sociedad digitalizada no significa que la ciudadanía, especialmente adultos y mayores, disponga de esa competencia (Cruz & Acosta, 2010; Rosique, 2009; Aguaded, Tirado, & Hernando, 2014; Ramírez, 2010; Gómez & Durá, 2011; Renés, 2010). Ha de profundizarse en cómo se está haciendo uso de las TIC, ya que «el mero consumo mediático no asegura la capacidad crítica» (Contreras, Marfil, & Ortega, 2014: 138).

«La edad sigue marcando las principales diferencias en el acceso, siendo mayor éste cuanto más joven es el segmento estudiado» (Fundación Telefónica, 2014: 36), por lo que se puede hablar de brecha digital en el caso de los no nativos digitales o inmigrantes digitales (Prensky, 2001): si bien estos conceptos han sido cuestionados, ya que existen jóvenes que no tienen adquiridas destrezas en competencia digital y supuestos inmigrantes que sí las tienen, diferenciándose más bien en la actualidad entre consumidor pasivo de los medios y usuario activo «produser y prosumier» (Jenkins, 2014; Belshaw, 2014).

Según Santibáñez, Renés y Ramírez (2012), las personas adultas y, especialmente, los mayores son vulnerables ante los medios, no son nativos digitales, sino inmigrantes digitales que desconocen, en gran medida, el funcionamiento de los medios audiovisuales y se convierten en consumidores pasivos: «en la era digital que atravesamos, se convierten en analfabetos funcionales quienes carecen de competencias tecnológicas y comunicativas» (Rodríguez & Barrera, 2014: 58). Es el caso, según Area (2002: 57), de las personas adultas, para quienes, «este fenómeno está generando un nuevo tipo de analfabetismo que consiste en la incapacidad para el acceso a la cultura vehiculada a través de nuevas tecnologías».

Pero las TIC también tienen una vertiente muy positiva, ya que, «las competencias mediáticas pueden convertirse en herramientas para mejorar la vida social» (Contreras & al., 2014: 130). El hecho de que «una persona mayor goce de un buen estado de bienestar supondrá que, además de estar sano físicamente, también ha de estarlo emocional y psicosocialmente». En la misma línea, Pavón y Casanova (2008) y Vilaplana (2013) aportan que las actividades con los medios pueden servir, en general, para fomentar la creatividad, practicar la redacción y la escritura, así como mejorar la sociabilidad, ejercitar la memoria y la mente. Igualmente, Bru y López (2014); Macías-González y Manresa (2013) indican que Internet es, para los mayores, una fuente de oportunidades en cuatro grandes categorías: informativas, comunicativas, transaccionales y administrativas, y de ocio y entretenimiento.

miento. Así, en un mundo interconectado, la alfabetización mediática necesariamente será digital y multimodal, de manera que la alfabetización debe entenderse en toda su amplitud, no limitándose al simple manejo de ordenadores.

Este estudio, financiado por el Gobierno de Andalucía, tiene como objetivo principal comparar el nivel de competencia mediática de dos grupos poblacionales, adultos (18-55 años) y mayores (+55 años), distribuidos a su vez por segmentos de edad en el caso de los adultos: «18-30 años, 31-45 años y 46-55» (Aguaded & al., 2014: 7). La muestra total asciende a 714 individuos de las ocho provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Está centrado especialmente en la comparación de la frecuencia del consumo mediático, la producción de contenidos en la Red y la interactividad de los dos colectivos anteriormente mencionados, basando su estudio en las seis dimensiones básicas de la competencia mediática establecidas por Ferrés y Piscitelli (2012: 75-82), a saber: «lenguajes, tecnología, producción y difusión, recepción e interacción, ideología y valores, y estética, consideradas en su doble ámbito de análisis de contenido y expresión».

1.2. Objetivos

El actual estudio pretende comparar el nivel de desarrollo de la competencia mediática en los grupos poblacionales estudiados, de acuerdo a los siguientes objetivos específicos:

- Determinar y comparar el nivel de competencia mediática de adultos (18-55) y mayores (+55 años) en Andalucía.
- Identificar, analizar y comparar el alcance de los condicionamientos de las variables sociodemográficas en los niveles de competencia mediática alcanzados por estos grupos de población.
- Evidenciar, en su caso, la existencia de una brecha digital entre los ciudadanos con el fin de definir posibles líneas de acción en pro de la integración mediática de estos grupos poblacionales en la sociedad.

2. Material y método

2.1. Muestra

La muestra presentada parte de una investigación

heterogénea mucho más amplia cuyo diseño muestral se estableció atendiendo a los colectivos y grupos sociales, básicos, que constituyen la estructura de la sociedad de la información: el género, la edad, el estrato social y el nivel económico. Con objeto de respetar la estructura poblacional, los indicadores han sido estratificados de manera que cada provincia andaluza mantuviese: a) igual número de cuestionarios por cada provincia de Andalucía; b) proporcionalidad respecto al sexo; c) proporcionalidad y diversidad respecto a los

Precisamente, el permanente cambio de la información fluida es una de las principales dificultades con las que se encuentra la alfabetización digital. «Ni la interactividad, ni las posibilidades tecnológicas que se les brindan a las actuales audiencias son suficientes para el desarrollo de una sociedad del conocimiento». Resulta imprescindible la alfabetización mediática para que la ciudadanía adquiera la competencia digital.

niveles de estudios, situación laboral y actividad profesional, sobre el grupo de adultos; d) proporcionalidad respecto a la pertenencia o no a Programas Universitarios de personas Mayores (PUM), sobre el grupo de mayores.

2.1.1. Limitación por grupos de edad

a) Grupo de adultos: Formado por 714 individuos, de los cuales 62,3% eran mujeres y 37,7% hombres. Dicha muestra se estratificó en los segmentos de edad que siguen:

- Grupo 1a: formado por 313 sujetos entre 18 y 30 años.
- Grupo 1b: formado por 252 sujetos entre 31 y 45 años.
- Grupo 1c: formado por 149 sujetos en el rango de 46-55 años.

b) Grupo de mayores: Muestra de 478 de personas mayores de 55 años, de los cuales 60,5% eran mujeres y 39,5% hombres. La franja de edad más numerosa de este colectivo correspondió a personas entre 55 y 60 años, constituyendo un 31,7% de la muestra seleccionada (152 sujetos). La franja de edad con

menor representación fue la de mayores de 80 años, con 10 sujetos (2,1% de la muestra total).

2.1.2. Ámbito geográfico: Estudio limitado a las ocho provincias andaluzas

El diseño de la muestra se basó en un muestreo aleatorio Simple (MAS); en dicho esquema es posible garantizar el error de muestreo en función del tamaño de la muestra, entendiendo por error de muestreo el error asociado a la diferencia entre las proporciones obtenidas a partir de la muestra y las proporciones reales existentes en la población.

La fórmula que sigue permite la obtención del tamaño muestral, «n», supuesta una población infinita en función del error prefijado, «e» y de las proporciones «p» y «q».

De esta forma, fijando la confianza del 99% ($Z = 2.58$), «p» y «q» en sus valores más desfavorables «p = q = 0.5», y el tamaño de la muestra en «n = 714» sujetos, el error de las estimaciones se sitúa por debajo del 5%.

2.2. Instrumentos

Este estudio se basa en la selección y comparación de resultados de determinados ítems de dos cuestionarios independientes, dirigidos a las poblaciones de adultos y mayores de Andalucía. Dichos cuestionarios fueron validados dentro del contexto de sus respectivas investigaciones (Aguaded & al., 2014; Tirado, Hernández, García-Ruiz, Santibáñez, & Marín-Gutiérrez, 2012).

En ambos cuestionarios los 11 primeros ítems son de carácter sociodemográfico (edad, sexo, nivel de estudios, etc.); los restantes hacen referencia a las diferentes dimensiones de la competencia mediática. El cuestionario de mayores incluye 28 ítems en total y 36 el de adultos. La heterogeneidad de ambos cuestionarios es debido a su diseño, teniendo en cuenta la idoneidad hacia el colectivo al que se dirigen. En cualquier caso, la fiabilidad del estudio, y su comparativa entre ambos grupos poblacionales, no se ve afectada ya que se centra en el análisis de una muestra de 6 ítems coincidentes en ambos cuestionarios, que resultaron ser significativos respecto a las dimensiones de la competencia mediática y su influencia en los grupos poblacionales estudiados.

La estabilidad de la escala formada por los ítems

Comparación Poblaciones con	Xi-cuadrado	Significación	Coefficiente de Contingencia	Significación
Participación en foros de Internet (Gr.1)	279,7	,000	,436	,000
Participación en chat o Skype (Gr.2)	314,4	,000	,457	,000
Realización de compras por Internet (Gr.3)	215,5	,000	,392	,000
Utilización Banca electrónica (Gr.4)	70,8	,000	,237	,000
Nivel de confianza en la Web (Gr.5)	193,3	,000	,374	,000

seleccionados se estableció mediante el coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach resultando valoraciones aceptables el .773 y .788 para la muestra de adultos y mayores respectivamente. Debido a la naturaleza de las respuestas a los ítems, Likert y categórica, el tratamiento inferencial se basó en el estudio de las proporciones y sus comparación entre estratos usando para ello la prueba Xi-cuadrado junto al Coeficiente de Contingencia, que establecen el grado de dependencia entre las variables consideradas de interés.

3. Análisis y resultados

El análisis pretende detectar en qué medida los resultados de ambas investigaciones son significativamente distintos. Para ello se han elegido los ítems de ambos cuestionarios que más claramente plantean una discriminación digital de la utilización de los medios.

Los seis ítems elegidos para estudio son lo suficientemente discriminatorios para distinguir la máxima cantidad de dimensiones en las preguntas consideradas.

Hay que señalar que el objetivo de este estudio no es detectar diferencias entre segmentos específicos de edades, sino dicotomizar distintas informaciones relacionadas con las dimensiones de la competencia mediática con respecto de un punto de corte que queda establecido de manera natural por dos cuestionarios, que si bien son diferentes, tienen los suficientes puntos en común para poder compararse. También es importante tener en cuenta que en este tema no hay investigaciones con niveles previos establecidos. De esta forma, se consideró en su momento el grupo adultos según los criterios de Aguaded y otros (2014), sirviendo de referencia para mayores, las experiencias de Bru y López (2014), y Pavón y Casanova (2008).

3.1. El uso de las tecnologías por parte de los adultos y mayores. El Lenguaje multimedia

El análisis de la dimensión lenguaje, siguiendo a Ferrés y Piscitelli (2012), trata de estudiar la habilidad de las personas para interactuar de manera significati-

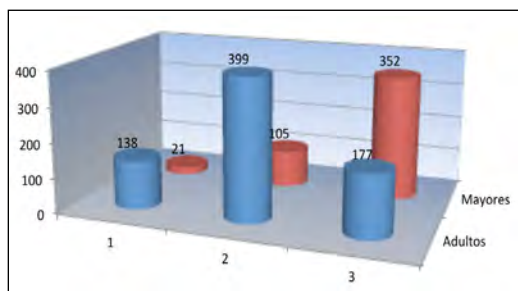


Gráfico 1. Participación en foros de Internet.

va con los medios a fin de mejorar su competencia de comunicación multimedial.

El ítem elegido para su contraste en ambos cuestionarios fue: «Señale si ha realizado alguna de estas actividades: Participar en Wikipedia, crear un blog, subir archivos a YouTube, participar en un foro en Internet, en un chat (Skype...) o en Facebook» con opciones: (1=Con frecuencia); (2=Alguna vez) y (3= Nunca).

En la opción «Participar en un foro de Internet» como se puede observar en el gráfico 1 y su tabla asociada, predominan las opciones (3=nunca) en mayores, y (2=alguna vez) en adultos mostrando la reticencia a dar su opinión en foros o a dejar comentarios en blogs, lo que podría indicar la prevalencia de la Web 1.0, basada fundamentalmente en la recogida de información.

Adicionalmente la tabla 1, muestra cómo el contraste de hipótesis Xi-cuadrado es significativo al 95% de confianza indicando una relación de dependencia entre las variables que definen los subgrupos adultos y mayores, y la participación en foros de Internet. La valoración de la correlación obtenida mediante el Coeficiente de Contingencia fue .436 (significativo).

3.2. Dimensión tecnológica

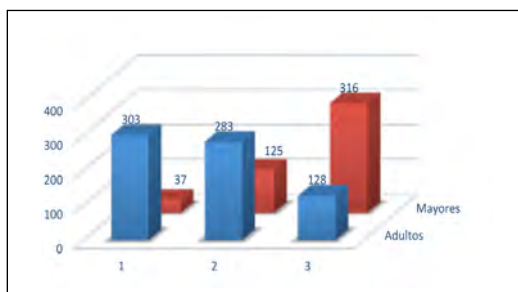


Gráfico 2. Participación en un chat o Skype.

La dimensión tecnológica supone el desarrollo de tres capacidades: «Capacidad de manejar con corrección herramientas comunicativas en un entorno multi-

medial y multimodal. Capacidad de adecuar las herramientas tecnológicas a los objetivos comunicativos que se persiguen. Capacidad de elaborar y de manipular imágenes y sonidos desde la conciencia de cómo se construyen las representaciones de la realidad» (Ferrés & Piscitelli, 2012: 79).

El ítem elegido para su contraste fue: «En caso de que utilice Internet, ¿para qué lo hace?: Lectura de prensa digital, comprar por Internet, banca electrónica, descarga de películas, libros electrónicos y descarga de música», estableciéndose una escala Likert de cinco opciones (1=Diariamente); (2=Alguna vez en la semana); (3=Alguna vez al mes); (4=De vez en cuando); (5=Nunca).

La distribución de las respuestas muestra de manera clara que la compra por Internet comienza a ser una actividad a considerar en estas poblaciones. En el gráfico 3, se observa cómo la opción (4=De vez en cuando), sobresale en adultos. En los mayores de 55 también, aunque en menor cuantía. La prueba Xi-cuadrado resultó ser significativa al 95%, como puede apreciarse en la tabla 1, por lo cual se midió el grado de dependencia entre ambos ítems mediante el Coefi-

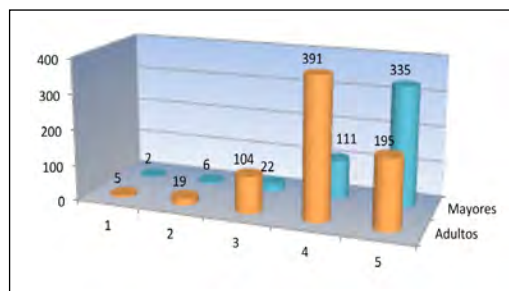


Gráfico 3. Realización de compras por Internet.

ciente de Contingencia, que aunque bajo, también resultó significativo, $C=.392$.

En cuanto a la banca electrónica, aunque hoy en día se anima a los clientes para que realicen sus operaciones bancarias en Internet y cajeros, la distribución de las respuestas muestra que todavía hay reticencia a ello, (gráfico 4) ya que en ambos grupos, adultos y mayores, destaca la opción (5=Nunca) como moda de la distribución.

En la tabla 1 puede apreciarse que la prueba Xi-cuadrado resultó ser significativa al 95%, por lo cual se midió el grado de dependencia entre ambos ítems mediante el Coeficiente de Contingencia, que resultó significativo, $C=.237$.

Merece especial atención comentar los resultados relativos al contenido de las descargas. Tales resultados fueron especialmente relevantes cuando se consi-

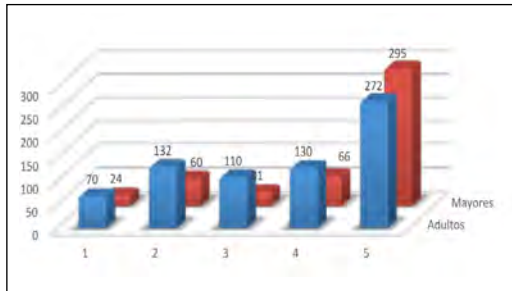


Gráfico 4. Utilización Banca electrónica.

deró una estratificación por rangos de edad más precisa que la simple dicotomización entre adultos y mayores, concretamente la formada por las subpoblaciones de edades comprendidas en los intervalos [18-30], [31-45] y [46-55].

Como era de esperar el segmento [18-30] años se distingue claramente de los demás en la frecuencia de descargas de películas, material musical y libros electrónicos.

Concretamente el 65,4% de las descargas en dicho segmento fue relativo al contenido mencionado, en comparación con el 23,8% y el 14,7% de dicho contenido en los segmentos de edad [31-45] y [46-55] respectivamente.

3.3. Indicadores de la Dimensión Producción y Programación

Esta dimensión caracteriza la capacidad humana de seleccionar mensajes significativos, interiorizarlos, transformarlos para producir nuevos significados, compartir y difundir información.

El ítem seleccionado como representativo de dicha dimensión, con sus opciones de respuestas fue: «Antes de introducir sus datos personales (tarjeta de crédito, correo electrónico, teléfonos, etc.) en Internet, a la hora de hacer una compra, descargarse algún programa, o registrarse en un servicio electrónico, entrar en la banca online 1) Me dejó llevar por el aspecto profesional del sitio; 2) Confío en mi instinto personal; 3) Busco comentarios de amigos o conocidos; 4) No confiaría en ningún sitio; 5) No haría ningún juicio».

El análisis porcentual de dicha pregunta mostró que en adultos y mayores prevalece la desconfianza al introducir datos personales en Internet, con unos porcentajes del 29,9% en la población adulta y 45% en la población de mayores (gráfico 5).

La prueba Xi-cuadrado resultó ser significativa al 95%, como puede apreciarse en la tabla 1, por lo cual se midió el grado de dependencia entre ambos ítems mediante el Coeficiente de Contingencia, que resultó

significativo, $C=.374$.

Ese mismo ítem considerado por rangos de edad en adultos muestra al segmento de edades [31-45] como el subgrupo poblacional que en mayor porcentaje (7,9%) se deja llevar por el aspecto profesional del sitio consultado; mientras que el 18,9% de los adultos del primer rango de edad [18-30] prefieren buscar comentarios de amigos o conocidos y, sorprendentemente un 15,7% manifestaba no confiar en ningún sitio, respuesta no esperada en este segmento de edad.

Respecto al comercio electrónico, los mayores muestran, proporcionalmente con la edad, cada vez más desconfianza para introducir sus datos personales (tarjeta de crédito, teléfonos, etc.) en Internet, a la hora de realizar una compra, etc.

3.4. Indicadores de la Dimensión Recepción e Interacción

Esta dimensión de la competencia mediática se refiere a la postura activa en la interacción con las pantallas, entendida como oportunidad para construir una ciudadanía más plena, así como el conocimiento de las posibilidades legales de reclamación.

En las dimensiones más críticas y participativas de los medios de comunicación, el nivel de estudios resultó especialmente relevante al considerar una estratificación por rangos de edad en adultos [18-30], [31-45] y [46-55]. El contraste del ítem «¿Ha utilizado Internet para comunicarse con las autoridades públicas? (1=Sí, en este último año); (2=Sí, en estos tres últimos meses); (3=No, nunca)», mostró que el nivel de estudios influye positivamente (el 20,2% de los adultos con estudios universitarios habían utilizado Internet en el último año) para comunicarse y efectuar posibles reclamaciones ante las autoridades públicas. El contraste de Xi-cuadrado resultó significativo con un Coeficiente de Contingencia, $C=.275$.

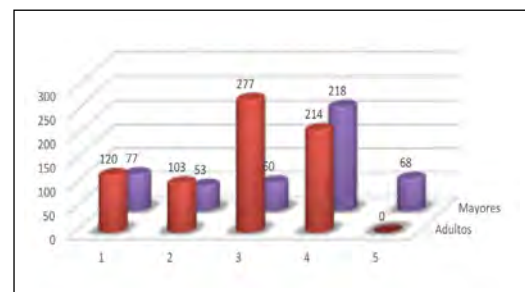


Gráfico 5. Nivel de confianza en la Web.

Respecto al nivel de empleo, los resultados indican que los desempleados son los que más han utilizado Internet para comunicarse con las autoridades públi-

cas. Especialmente relevantes son los resultados en mayores; en este colectivo, quienes han utilizado recientemente Internet para comunicarse con las autoridades tienen estudios en su gran mayoría.

El contraste de Xi-cuadrado (34,3%) muestra como significativa la relación entre la utilización de Internet para reclamar/comunicar con las autoridades y el nivel de estudios. Permanecer «conectado», seguir sintiéndose joven y alerta, denota una lucha frente a un temor generalizado: la muerte social, el «apartheid generacional».

3.5. Indicadores de la Dimensión Ideología y Valores

Esta dimensión se relaciona con la capacidad de aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y para contribuir a la mejora del entorno, desde una actitud de compromiso social y cultural.

Los resultados del contraste del ítem: «¿Utiliza algún medio (e-mail, blog, etc.) para mandar mensajes, o revalidar acciones que contribuyan a la mejora del entorno social en el que vive? (1=Sí, a menudo); (2=Sí, alguna vez); (3=No)», muestran que la opción (1=Sí, a menudo) destaca en los adultos de los dos primeros segmentos de edad con los porcentajes que siguen: [18-30] (12,6%), [31-45] (11,6%). Del mismo modo la opción (2=Sí, alguna vez), que obtuvo los siguientes porcentajes: [18-30] (18,4%), [31-45] (13,1%); en los adultos del tercer segmento [46-55] se advierte que estas opciones descienden considerablemente alcanzando los porcentajes (4%) y (6,9%) respectivamente, y destacando la respuesta (3=No).

Este resultado puede ser indicador de que la ciudadanía digital no viene dada exclusivamente por el conocimiento del uso de los medios, sino también por la puesta en valor de los mismos para contribuir a la mejora del entorno social. En este sentido, los adultos menores de 46 años parecen ser los más concienciados de la necesidad de utilizar la tecnología para transmitir valores y colaborar activamente en la mejora de nuestra sociedad.

En mayores, las respuestas, (1=Sí, a menudo) y (2=Sí, alguna vez) aumentan a medida que es mayor el nivel de estudios de los encuestados: 9,4% universitarios en la primera opción y 11% universitarios en la segunda.

3.6. Indicadores de la Dimensión Estética

La dimensión estética referida a las competencias mediáticas, con indicadores como sensibilidad para reconocer una producción mediática, parece ser una

característica no diferenciadora entre las subpoblaciones analizadas.

Concretamente, el estudio del ítem «A la hora de decidirse por un medio ¿tiene en cuenta solo lo que comunica o en esa elección le da valor a los aspectos formales y estéticos?», no ha arrojado diferencias suficientemente claras como para ser considerada estadísticamente significativa.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo general de esta investigación ha sido la comparación del nivel de competencia mediática de la población adulta en Andalucía con los mayores de 55 años, atendiendo a las seis dimensiones establecidas por Ferrés y Priscitelli (2012). Los resultados muestran que la población adulta de 18-30 años, tiene un conocimiento superior en lo que se refiere a la utilización de las redes sociales y los numerosos recursos y aplicaciones disponibles en la Red, así como de los teléfonos móviles. Se trata por tanto del colectivo con mejor nivel de competencia en las dimensiones de «interacción» y «lenguaje».

Pero habría que reflexionar y destacar que estos ciudadanos no son tan competentes cuando se considera la alfabetización mediática como una destreza o concepto que trasciende dimensiones estrictamente técnicas e interactivas para pasar a pensar en dimensiones críticas y éticas. Los adultos de más de 30 años son más capaces y desarrollan más posibilidades en cuanto a las dimensiones de producción y programación de la competencia mediática que ofrecen los medios de comunicación (reflexión, análisis, creación), si bien, en general, dicho colectivo tiene menores niveles de competencia mediática.

En cuanto a la población de mayores de 55 años, los resultados de este estudio muestran, al igual que los de Agudo, Fombona y Pascual (2013), que utilizan las TIC en un porcentaje reducido, respecto al resto de la población global.

Igualmente Nimrod (2016) –quien realizó un estudio basado en una encuesta de corte europeo a 1.039 usuarios de Internet mayores de 60 años– coincide en que los mayores son más propensos a utilizar los medios de comunicación tradicionales que los nuevos medios de comunicación social, y además prefieren la comunicación sincrónica a la asincrónica.

Respecto a la relación existente entre las variables sociodemográficas y los niveles de competencia mediática alcanzados por estos grupos de población objeto de estudio, el análisis muestra la influencia que la escolarización y la educación tienen en los niveles de competencia mediática adquirida dejando ver que

existe una relación directa entre el nivel de estudios de los mayores y el compromiso adquirido en este aspecto con la comunidad. Igualmente, la capacidad de aprovechar las TIC para transmitir valores y mostrar una actitud de compromiso social y cultural, también está en relación directa con el nivel de estudios de los mayores. Coincidimos con Cruz, Román y Pavón (2015), en que los PUM dependientes de las Universidades deberían implementar de forma consensuada el desarrollo de las competencias mediáticas entre el alumnado mayor, contribuyendo así a paliar las diferencias socio-económicas existentes en el acceso a las TIC y a la comunicación multimedial, que han quedado de manifiesto en el estudio realizado.

En los mayores de 55, la competencia mediática en sus dimensiones más críticas y participativas, disminuye significativamente con la edad. Existe una relación directa entre el nivel de ingresos y el nivel de competencia mediática. La actividad más notable es la consulta de información en la web y la comunicación con otras personas. Sienten desconfianza ante las operaciones relacionadas con compras o servicios electrónicos y se observa gran interés y nivel de utilización de este colectivo en aplicaciones informáticas como correo electrónico y Facebook. En esta misma línea, recientes estudios (Vošner, Bobek, Kokol & Krečič, 2016) han mostrado igualmente que la edad, el género y la educación son significativos con un efecto directo o indirecto en el uso de las redes sociales en línea por los usuarios activos de Internet de más edad.

Esta investigación hace referencia además al estudio de la llamada brecha digital, con el fin de definir posibles líneas de acción para orientar a los distintos grupos poblacionales de acuerdo a sus necesidades. En este estudio es significativa la existencia de dicha brecha digital entre la ciudadanía andaluza, entendida como una diferencia considerable al relacionar la situación de los ciudadanos de Andalucía en materia de empleo, salario y educación con el nivel de alfabetización en las actividades con los medios de comunicación. Acorde a estos resultados, el estudio de Öngün y Güder (2016), pone de manifiesto que las personas mayores de dos ambientes sociales distintos, muestran diferentes grados de soledad con una significativa relación entre las formas de utilizar los medios tecnológicos.

Finalmente, tras una sistemática y seria revisión de la temática tratada a nivel internacional, en relación con el uso de la tecnología comunicativa por parte de adultos y mayores (tanto en la dimensión más tecnológica, especialmente significativa entre ambos grupos poblacionales, como en cuanto a las dimensiones de lenguaje, ideología y valores, procesos de producción

y recepción), se destaca la necesidad de aprovechar las tecnologías de la información como medio para favorecer el uso instrumental (habilidades técnicas) y el uso social (habilidades de reflexión crítica y de responsabilidad social) de los medios en la población andaluza, permitiendo así a los adultos y mayores aprovechar la tecnología comunicativa con fines de integración social y de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades.

Apoyos y agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado en el contexto del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía (SEJ-5823-2010) «La competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza. Estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital».

Referencias

- Aguaded, I., & Cruz, R. (2014). O grau de competência em comunicação audiovisual entre os cidadãos da Andalucía (Espanha). *Comunicação & Educação*, 19(1), 67-72. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i1p67-72>
- Aguaded, I., Tirado, R., & Hernando, A. (2014). Media Competence in Adult Citizens in Andalusia, Spain, Information, *Communication & Society*, 18(6), 659-679. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2014.985244>
- Agudo, S., Fombona, J., & Pascual, M.A. (2013). Ventajas de la incorporación de las TIC en el envejecimiento. *Relatec*, 12(2), 131-142. (<http://goo.gl/EH2u4v>) (2016-06-03).
- Almansa, A., & Castillo, A. (2014). Comunicación institucional en España. *Chasqui*, 126, 22-30. doi: <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i126.250>
- Area, M. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. *Educar*, 29, 55-65. (<http://goo.gl/J4r95E>) (2016-06-03).
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. [From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C382012-02-01>
- Belshaw, D. (2014). *The Essential Elements of Digital Literacies*. (<http://goo.gl/QWBCwH>) (2016-06-02).
- Bru, C., & López, A. (2014). *Uso de las TIC en los programas universitarios para personas mayores*. Alicante: Universidad de Alicante. (<http://goo.gl/SxSsHL>) (2016-06-03).
- Contreras, P., Marfil, R., & Ortega, J. (2014). La competencia mediática de las personas mayores andaluzas: retos para una inclusión social plena. *Historia y Comunicación Social*, 19, 129-142. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44946
- Cruz, M.R., & Acosta, S. (2010). Vocabulario intergeneracional. Un intercambio entre mayores y alumnos en las aulas. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 247-268. (<http://goo.gl/nk0TDu>) (2016-06-03).
- Cruz, M.R., Román, S., & Pavón, F. (2015). Del uso de las tecnologías de la comunicación a las destrezas en competencia mediática en las personas mayores. *Redes.com*, 12, 87-111. doi: <http://dx.doi.org/10.15213/redes.n12.p86>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 38, 75-82. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fundación España Digital (2014). *Informe e-España 2014*.

- (<http://goo.gl/ztpYng>) (2016-06-03).
- Fundación Telefónica (2014). *La sociedad de la información en España, 2013*. (<http://goo.gl/x5mnnr>) (2016-06-03).
- Gómez, M.T., & Durá, M.C. (2011). Experiencia universitaria interdisciplinar apoyada por las TIC. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-11. (<http://goo.gl/YxtJ84>) (2016-02-28).
- Jenkins, H. (2014). Rethinking Convergence/Culture. *Cultural Studies*, 28(2), 267-297. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2013.801579>
- Macías-González, L., & Manresa, C. (2013). Mayores y nuevas tecnologías: Motivaciones y dificultades. *Ariadna*, 1(1), 7-11. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Ariadna.2013.1.2>
- Nimrod, G. (2016). Older audiences in the digital media environment. *Information, Communication & Society*, 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2016.1164740>
- Öngün, E., & Güder, F. Z. (2016). Elderly People's Choice of Media and their Perceived State of Loneliness. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 6(1), 35. (<http://goo.gl/SrtSXz>) (2016-06-03).
- Orozco, G., Navarro, E., & García, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. [Educational Challenges in Times of Mass Self-communication: A Dialogue among Audience]. *Comunicar*, 38, 67-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-07>
- Pavón, F. & Casanova, J. (2008). Personas mayores, medios de comunicación y nuevas tecnologías. *Comunicación & Pedagogía*, 231-232, 53-57. (<https://goo.gl/HYL4zQ>) (2016-06-03).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *MCB University Press*, 9(5), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ramírez, A. (2010). Los medios de comunicación y la operativización de las competencias básicas en Educación Primaria. *ED. UCO*, 4, 111-128.
- Renés, P. (2010). Investigación sobre competencia audiovisual. ¿Somos personas alfabetizadas y competentes en medios? *Pedruca*, 6(12), 12-15.
- Rodríguez, M.C. & de-la-Barrera, J.J. (2014). Alfabetización tecnológica para mayores. Experiencia en la UNED Senior, Argentina. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(5), 56-69.
- Rosique, G. (2009). El papel del telespectador en los medios audiovisuales. *Icono*, 14, 147-163. (<http://goo.gl/CPzt1f>) (2016-06-03).
- Santibáñez, J., Renés, P., & Ramírez, A. (2012). Ciudadanía y competencia audiovisual en La Rioja: Panorama actual en la tercera edad. *Icono*, 14, 10(3), 6-28. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.195>
- Tirado, R., Hernando, A., García-Ruiz, R., Santibáñez, J., & Marín-Gutiérrez, I. (2012). La competencia mediática en personas mayores. Propuesta de un instrumento de evaluación. *Icono*, 14, 10(3), 134-158. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.211>
- Vilaplana, C. (2013). ¿Es la jubilación un buen momento para aprender informática? *Ariadna*, 1(1), 77-82. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Ariadna.2013.1.13>
- Vošner, H. B., Bobek, S., Kokol, P., & Krečič, M.J. (2016). Attitudes of Active Older Internet Users towards Online Social Networking. *Computers in Human Behavior*, 55, 230-241. (<http://goo.gl/jiOml6>) (2016-06-03).



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal
E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

TEMÁTICA | POLÍTICA EDITORIAL | ORGANIGRAMA | COEDICIONES INTERNACIONALES

TÍTULOS

- Número actual
- Números anteriores
- Próximos números
- Artículos más citados
- Artículos en prensa
- Búsquedas
- ADQUISICIÓN**
- Otras publicaciones
- Tienda
- Grupo editor
- COLABORACIONES**
- Normativas
- Enviar manuscritos
- Revisores
- Criterios de calidad
- Thesaurus
- Código ético
- Antiplagio
- Política social abierta
- INDICACIONES**
- Indexaciones
- Factor de impacto
- Revistas JCR
- Ranking Revistas ES
- Métrica
- Red de revistas
- Metadatos
- Documentos

Q2 (2015) en Journal Citation Reports (JCR) en Comunicación / Educación
Q1 (2015) en Scopus en Comunicación / Educación / Estudios Culturales

Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores.

22 años de edición y 1651 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 270 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...

Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de 408 investigadores de 30 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología, con compromisos éticos publicados para la comunidad científica de transparencia y puntualidad, antiplagio (CrossCheck), sistemas de revisión...

Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como academia.edu.

Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

Doble formato: impreso y on-line; digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés en España para Europa, y Ecuador y Chile, para América; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (26 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones 2015, «Comunicar» es Q2 en JCR: 8ª española en todas las áreas y 1ª española en Educación y única en Comunicación (IF 0,838). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT 2013/16 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H index 32).

Síguenos en:

Facebook, Twitter, LinkedIn, ResearchGate, Academia.edu, YouTube, WordPress



La comunicación en un mundo que envejece: retos y oportunidades
Communicating in an ageing world: challenges and opportunities

Factor de Impacto
JCR, ERIH PLUS, RECYT, Scopus...

Google Scholar

THOMSON REUTERS | refine your research SCOPUS | DOAJ | ERIH PLUS | reDalyc | FECYT

Correo electrónico:
Contraseña:
Identificar

Registro gratuito
Recuperar contraseña

CC BY NC

CROSSREF MEMBER

CROSSCHECK

Revista Comunicar

0:02 / 2:50

«Comunicar» en tu pantalla

www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista en español e inglés

Full English version on-line: www.comunicarjournal.com

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 Domicilio Población
 Código Provincia Teléfono
 Persona de contacto (para centros)
 Fecha Correo electrónico
 CIF (solo para facturación) Firma o sello:

Comunicar, 49, XXIV, 2016

FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO

España:

- ☐ Transferencia bancaria IBAN ES24 1465 0100 9119 0002 5510 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
☐ Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- ☐ Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00€ adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 IBAN Entidad Oficina DC Cuenta
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com

www.comunicarjournal.com

Pedidos: e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

☐ Suscripción anual institucional 2016 (46, 47, 48 y 49)	80,00€
☐ Suscripción anual personal 2016 (46, 47, 48 y 49)	70,00€
☐ Comunicar 01: Aprender con los medios	14,00€
☐ Comunicar 02: Comunicar en el aula	14,00€
☐ Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula	14,00€
☐ Comunicar 04: Leer los medios en el aula	14,00€
☐ Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos?	14,00€
☐ Comunicar 06: La televisión en las aulas	14,00€
☐ Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos?	14,00€
☐ Comunicar 08: La educación en comunicación	14,00€
☐ Comunicar 09: Valores y comunicación	14,00€
☐ Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación	14,00€
☐ Comunicar 11: El cine en las aulas	14,00€
☐ Comunicar 12: Estereotipos y comunicación	14,00€
☐ Comunicar 13: Comunicación y democracia	15,00€
☐ Comunicar 14: La comunicación humana	15,00€
☐ Comunicar 15: Comunicación y solidaridad	15,00€
☐ Comunicar 16: Comunicación y desarrollo	16,00€
☐ Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación	16,00€
☐ Comunicar 18: Descubrir los medios	16,00€
☐ Comunicar 19: Comunicación y ciencia	16,00€
☐ Comunicar 20: Orientación y comunicación	16,00€
☐ Comunicar 21: Tecnologías y comunicación	16,00€
☐ Comunicar 22: Edu-comunicación	16,00€
☐ Comunicar 23: Música y comunicación	16,00€
☐ Comunicar 24: Comunicación y currículum	16,00€
☐ Comunicar 25: TV de calidad	20,00€
☐ Comunicar 26: Comunicación y salud	20,00€
☐ Comunicar 27: Modas y comunicación	20,00€
☐ Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa	20,00€
☐ Comunicar 29: La enseñanza del cine	20,00€
☐ Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América	20,00€
☐ Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV	20,00€
☐ Comunicar 32: Políticas de educación en medios	20,00€
☐ Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles	25,00€
☐ Comunicar 34: Música y pantallas	25,00€
☐ Comunicar 35: Lenguajes filmicos en Europa	25,00€
☐ Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones	25,00€
☐ Comunicar 37: La Universidad Red y en Red	25,00€
☐ Comunicar 38: Alfabetización mediática	25,00€
☐ Comunicar 39: Currículum y formación en medios	25,00€
☐ Comunicar 40: Jóvenes interactivos	25,00€
☐ Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación	25,00€
☐ Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales	25,00€
☐ Comunicar 43: Prosumidores mediáticos	25,00€
☐ Comunicar 44: MOOC en educación	25,00€
☐ Comunicar 45: Comunicación en mundo que envejece	25,00€
☐ Comunicar 46: Internet del futuro	20,00€
☐ Comunicar 47: Comunicación y cambio social	20,00€

☐ Comunicar 48: Ética y plagio en la comunicación	20,00€
☐ Comunicar 49: Educación y comunicación en el mundo	20,00€

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

☐ Televisión y educación	13,00€
☐ Publicidad y educación	13,00€

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

☐ Comunicación audiovisual	14,00€
☐ Juega con la imagen. Imagina juegos	14,00€
☐ El universo de papel. Trabajamos con el periódico	14,00€
☐ El periódico en las aulas	14,00€

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

☐ Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV	16,00€
☐ Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV	16,00€
☐ Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno	16,00€
☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno).	18,00€
☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía)	15,00€

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

☐ Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números)	45,00€
☐ Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números)	30,00€
☐ Luces en el laberinto audiovisual (e-book)	16,00€
☐ La televisión que queremos... (e-book)	16,00€
☐ Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book)	10,00€
☐ Educar la mirada (e-book)	15,00€

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

☐ Televisión y telespectadores	15,00€
☐ Aprender con el cine. Aprender de película	20,00€
☐ Comprender y disfrutar el cine	16,00€
☐ Geohistoria.net	16,00€
☐ El periodista moral	19,00€

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

☐ II Congreso andaluz «Prensa y Educación»	15,00€
☐ Profesores dinamizadores de prensa	15,00€
☐ Medios audiovisuales para profesores	16,00€
☐ Enseñar y aprender con prensa, radio y TV	17,50€
☐ Cómo enseñar y aprender la actualidad	15,00€
☐ Enseñar y aprender la actualidad con los medios	15,00€
☐ Luces en el laberinto audiovisual (Actas)	16,00€

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

☐ El puntero de don Honorato...	14,00€
☐ Historietas de la comunicación.	20,00€

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

☐ Kit de 5 cómics y guía didáctica	45,00€
---	--------

☐ Importe del pedido	
☐ Gastos de envío	
☐ Importe total	



Próximos títulos

Forthcoming issues

Temas monográficos / Monographs in study

COMUNICAR 50 (2017-1)

Tecnologías y segundas lenguas
Technologies and second languages

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Kris Buyse, KU Leuven (Bélgica)

Dra. Carmen Fonseca, Universidad de Huelva (España)

COMUNICAR 51 (2017-2)

E-innovación en la educación superior
E-Innovation in Higher Education

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Ramón López-Martín, Universidad de Valencia (España)

Dr. Paulo Dias, Universidade Aberta de Lisboa (Portugal)

Dr. Alejandro Tiana-Ferrer, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (España)

COMUNICAR 52 (2017-3)

Cerebro social e inteligencia conectiva
The Social Brain and Connective Intelligence

Editores Temáticos / Guest-edited special issue:

Dr. Jesús Timoteo-Alvarez, Universidad Complutense de Madrid (España)

Dr. Fabio Babiloni, Università La Sapienza di Roma (Italia)

Dr. Angel L. Rubio-Moraga, Universidad Complutense de Madrid (España)

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en la sección Monográfica como en Bitácora –de tema libre, dentro de la temática de la Revista–), puede remitirnos sus manuscritos.

Ver normativa completa en www.revistacomunicar.com.

□ Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

□ Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores.

□ 24 años de edición y 1681 artículos publicados de investigaciones y estudios.

□ Presencia en 312 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...

□ Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de 445 investigadores de 33 países de todo el mundo.

□ Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología, con compromisos éticos publicados para la comunidad científica de transparencia y puntualidad, antiplagio (CrossCheck), sistemas de revisión...

□ Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas: academia.edu, Researchgate.

□ Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

□ Doble formato: impreso y on-line; digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.

□ Coediciones impresas en español e inglés en España para Europa, y Ecuador y Chile, para América; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (27 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

□ En indexaciones 2016, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 1.438). En Scopus es Q1 en Estudios Culturales, Q2 en Educación y en Comunicación. Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19 y está inserta en ERIH+. En Google Scholar Metrics es la 5ª mejor revista indexada en español en todas las áreas (H5 27, MH5 44).



Colaboran:



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE ECONOMÍA
Y COMPETITIVIDAD



EDU2015-64015-C3-1-R (MINECO/FEDER)

Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com

info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293