

Dra. Mari-Carmen CALDEIRO-PEDREIRA

Universidad Santiago de Compostela. España. mariccaldeiro@yahoo.es

Dra. María-Mar RODRÍGUEZ-ROSELL

Universidad Católica de Murcia. España. mmrodriguez@ucam.edu

Dra. Ana CASTRO-ZUBIZARRETA

Universidad de Cantabria. España. ana.castroz@unican.es

Dra. Paula RENÉS-ARELLANO

Universidad de Cantabria. España. paula.renes@unican.es

La autonomía mediática del alumnado de Educación Infantil y Bachillerato: el caso español

Students' media autonomy in Pre-school and Upper-secondary school: the Spanish case

Fechas | Recepción: 09/04/2018 - Revisión: 25/05/2018 - En edición: 03/05/2018 - Publicación final: 01/07/2018

Resumen

La alfabetización y el desarrollo de la competencia mediática es necesaria desde los niveles educativos iniciales hasta el bachillerato; conscientes de ello, en el artículo se analizan las dimensiones de la tecnología, ideología y valores que conforman la competencia crítica (Caldeiro y Aguaded, 2015). La herramienta metodológica utilizada ha sido un cuestionario diseñado en base a las dimensiones e indicadores que propone Ferrés (2007 y 2012) para conceptualizar la mencionada competencia. La muestra descrita en la investigación corresponde al alumnado de infantil, 274 sujetos y 623 de bachillerato, de las 10 provincias que conforman el estudio nacional. Los resultados obtenidos son significativos y nos indican un elevado desarrollo de la dimensión tecnológica frente a las dimensiones de los valores e ideología, datos que se confirman tanto en Infantil como en Bachillerato. Las cifras certifican la sensible repercusión positiva de la formación mediática al tiempo que confirman su necesaria continuidad.

Palabras clave

Competencia mediática; Educación; Educación Infantil; Bachillerato; España

Abstract

Literacy and the development of media competence are required from the lower educational levels up to upper-secondary school; with this in mind, the dimensions of technology, ideology and values in accordance with critical competence will be discussed (Caldeiro y Aguaded, 2015). The methodological instrument was a questionnaire designed on the basis of the dimensions and indicators proposed by Ferrés (2007 and 2012) to conceptualise the above-mentioned competence. The sample used in the research entailed primary pupils, 274 subjects, and 623 students of upper-secondary school from across the 10 provinces forming the national study. The results reveal a significantly greater development of the technological dimension over the dimensions of values and ideology. These data pertain for both pre-school education and upper-secondary school. The figures show a small positive impact of media education while confirming a need for its continuity.

Keywords

Media Literacy; Education; Pre-school education; Upper-secondary; Spain

1. Introducción

La omnipresencia de pantallas y la vorágine de contenidos audiovisuales, que a diario y de forma continua emergen, determinan la necesidad de capacitación por parte del receptor y el usuario de los más o menos recientes medios y dispositivos tecnológicos. La educación se concibe como la principal arma para combatir el analfabetismo no solo tecnológico sino axiológico. Surge la presente investigación debido a la imperante necesidad de desarrollar juicios críticos desligados de cualquier influencia, axiomas que contribuyan al desarrollo de la sociedad dialógica y democrática. El estudio posee un carácter empírico que se apoya en la descripción y el análisis de la realidad circundante y la posterior exposición de los resultados obtenidos de los cuestionarios sobre competencia mediática realizados en el marco del I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03, titulado "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital".

En esta investigación se centra la atención en el aprendizaje por competencias del contexto hipermedia y el alcance de la competencia mediática, considerada la principal forma de expresión de la ciudadanía. Asimismo el núcleo del estudio gira en torno a dos de las seis dimensiones que conforman la competencia mediática, la tecnológica y la axiológica. Ambas poseen un valor fundamental en el entronque con la adquisición y forja de la autonomía mediática. El análisis de los datos se circunscribe a las etapas de Educación Infantil y Bachillerato, momento este último, en el cual un sujeto finaliza la educación media y está preparado para enfrentarse a la educación superior. En este caso nos servimos de los datos que arroja la muestra de población que no tiene porque asistir de forma obligatoria a la escuela –el alumnado de infantil- pero que representa un segmento importante ya que se convertirán en los ciudadanos del mañana. En este sentido, estas dos etapas educativas pese a no compartir el carácter de obligatoriedad suponen dos inflexiones clave para poder valorar si la alfabetización mediática está surtiendo efecto o si, por el contrario es necesario implementar mejoras o reforzar el aprendizaje de algún modo.

El trabajo emerge cuando la presencia de los contenidos audiovisuales a través de diferentes pantallas prolifera de forma exponencial e inmediata. En este entorno de aprendizaje, donde especialmente se forma el menor, es necesaria por un lado la aproximación entre los diferentes contextos en los que los jóvenes se desarrollan y por otro la urgente adecuación de las formas de aprendizaje a la realidad social.

1.1. El aprendizaje en el contexto hipermedia: alfabetización y adquisición de competencias

La presencia de los multimedia hace posible que vivamos, según indica Bauman (2014) en, «dos mundo paralelos, el *online* y el *offline*». Ello implica que los espacios de aprendizaje tanto presencial como virtual se amplíen. Diferentes acepciones y terminologías utilizadas por distintos sociólogos, comunicadores y pedagogos pueblan las investigaciones más y menos recientes, desde que McLuhan (1964) anunciaba «La galaxia de Gutenberg» que posteriormente emuló Castells (2001) con «La Galaxia de Internet», hasta la actualidad más reciente en que han ido sucediéndose diferentes cambios; modificaciones cuyo origen se sitúa en la evolución socio-tecnológica y el avance mediático. En este contexto el aprendizaje se desliga de la institución educativa y su entorno para concebirse como un proceso más amplio y de magnitud superior que se desarrolla en la práctica totalidad de espacios donde conviven, no solo personas, sino pantallas y sujetos. La sociedad multipantalla donde en ocasiones predomina la univocidad, conforma el «ecosistema comunicativo» al que se refería Martín-Barbero (1999). Así, el aprendizaje y la transmisión de valores a las que se han referido entre otros Castells (2001) ya no se ligan al contexto meramente académico. Diferentes informes como el de la AIMC (2013) o *Kids TV Report* (2012) se esfuerzan por acotar cifras concretas, estadísticas que definan el número de horas que los más jóvenes pasan frente a las pantallas. Ante la ingente cantidad de datos que las diferentes fuentes de información barajan y dado que resulta poco factible llegar a una cifra común, surge la necesidad de señalar que, independientemente de la fuente que se maneje, la realidad certifica que el sujeto, tanto los «nativos digitales» (Prezky, 2001) como los «visitantes» (White y Le Cornu, 2011), pasan buena parte del día en contacto con los multimedia. Desde primera hora se visualizan, entre otras pantallas: la del móvil, el televisor, el *ipad*, la tableta, los PC o en el caso de los más pequeños, los videojuegos. Todo ello confirma que el contexto ha cambiado y se encuentra en vías de modificación. Por tanto resulta imprescindible afrontar los retos que la Sociedad Digital conlleva.

Vivimos en tiempos líquidos donde la multiplicidad de medios que difunden contenidos audiovisuales prolifera exponencialmente y de forma vertiginosa; en este instante y siguiendo a Scolari (2013), los denominados medios tradicionales se ven obligados a sobrevivir entre los más recientes. El mencionado contexto requiere de un giro en el campo educativo donde adquiere gran importancia el aprendizaje invisible al que se refieren Cobo y Movarec (2011). Actualmente urge un cambio de formas de hacer, dado que los nativos digitales, pese a no tener miedo a la tecnología, necesitan estar correctamente

asesorados y lo que es más importante, requieren de una detallada formación. Se debe permitir, por tanto, que independientemente de su edad, el alumnado se vea acompañado por el docente a lo largo del proceso cognitivo que tiene origen en el ecosistema comunicativo, un espacio al que se han referido entre otros, Sunkel (2002) o Morduchowicz, Marcon y Camarada (2006). Hoy en día la educación se enfrenta con diversos retos y por tanto urge una cierta revolución, como indica Bolívar (2010).

Hace menos de una década se ha implantado la educación por competencias, concebidas según Perrenoud (2012) como un arma para enfrentar el fracaso. Se trata de habilidades concebidas para el desarrollo de la vida de forma activa y participativa, siguiendo a Feito (2008), «competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas». Éstas propician el alcance de una vida crítica y reflexiva y sirven de soporte para el alcance de la autonomía mediática, expresión acuñada por Gozávez (2013). Junto a éstas se sitúa la preocupación de la UNESCO o la Comisión Europea que centran su interés en la alfabetización entendida no solo como la adquisición de competencias sino además como la forja y alcance de valores que posibilitan el desarrollo individual del sujeto al tiempo que le capacitan para la vida en sociedad.

La alfabetización nace en el entorno descrito como una forma de comprender la realidad social imperante en la que ha de desarrollarse la ciudadanía y esta tarea corresponde tanto a los poderes públicos como al Consejo Estatal de Medios Audiovisuales o a las propias empresas. Concretamente y debido a la ingente cantidad de contenidos audiovisuales que se difunden es necesario centrar el interés en la competencia mediática, directamente relacionada con la audiovisual. Ambas guardan relación con la competencia comunicativa que figura, según la OCDE, entre las ocho básicas. Se trata de competencias que favorecen el desarrollo de un sujeto capaz de analizar el contexto mediático y de poder establecer una interrelación y un contacto no solo presencial sino además virtual con los diferentes integrantes del mismo. Por ende, la tarea se hace extensible a los productores de la información quienes han de adquirir y desarrollar el sentido de la responsabilidad a la hora de cumplir con su tarea. Todo ello con el fin de que, siguiendo a Martens (2010) los educadores puedan traducir el conocimiento y habilidades mediáticas en estrategias educativas. Una traducción que ha de realizarse a lo largo de las diferentes etapas educativas y durante el desarrollo del sujeto dado que se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida según indica la OCDE. Por ende, se justifica la necesidad de que se desarrolle siguiendo a García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell (2014) una ciudadanía prosumidora, es decir sujetos capaces tanto de recibir, como de procesar y producir los contenidos audiovisuales. Una necesidad que además se sustenta en lo que algunos autores han apuntado como la falacia del nativo digital (Cabra-Torres & Marciales-Vivas, 2009; Pérez-Escoda, Castro y Fandos, 2016) que pone de manifiesto el hecho de que el niño tenga acceso y conviva con las TIC, no supone que sepa utilizar las tecnologías digitales de una manera responsable y adecuada. De ahí la necesidad de su abordaje de manera inexcusable desde la escuela.

1.2. Infancia y adolescencia en la sociedad mediática

La necesidad de cultivar espectadores activos, terminología utilizada por Sánchez-Carrero y Aguaded (2009), se acentúa en una sociedad como la española en la cual la población se encuentra envejecida. El colectivo infantil que Postman (1983) sitúa entre los 7-17 años coincide con los niños y niñas a los que Naciones Unidas (1989) identifica con el ser humano menor de 18 años. Independientemente de la terminología que se adopte: niños, adolescentes o menores representan actualmente un ínfimo porcentaje poblacional. Concretamente en España la cifra giraba en 1980, según cifras del INE «Instituto Nacional de Estadística», alrededor del 20% y hoy se encuentra en torno al 25% del total de la población. Este colectivo se identifica con el de los nativos digitales, antes mencionados, un grupo de población que no ha alcanzado un grado de madurez medio y cuyo comportamiento y opinión resulta relativamente sencillo influenciar.

No obstante, en ocasiones éstos contribuyen con sus habilidades a la formación tecnológica de sus progenitores. El bajo nivel de desarrollo cognitivo y axiológico propio de su edad, no les impide el cultivo de destrezas directamente vinculadas, en ocasiones, con la falta de miedo hacia las TICs, situación que hace posible que ejerzan como maestros de sus antecesores. Todo ello provoca, siguiendo a Pérez-Alonso (2005), la asunción de roles poco propios de la edad que los menores están viviendo. Al mismo tiempo supone una renovación en los conocimientos tanto familiares como escolares. Por ende, actualmente, los menores demandan una formación que trasciende la memorización y los muros de las aulas, aspiran a adquirir el conocimiento que se produce en palabras de McLuhan (1974) en el «aula sin muros», es decir, en la totalidad de espacios en los cuales se desarrolla la comunicación y se produce interacción. Las redes sociales, los videojuegos o los dispositivos móviles son parte de la tecnología que hoy en día contribuye de forma determinante al aprendizaje, pese a no concebirse con una función meramente formativa, la

realidad es otra. La población a la que se refiere el estudio pasa buena parte de su tiempo en la escuela, mas no sólo se forma en ésta dado que tal función se circunscribe al resto de espacios en los que crece y se desarrolla.

Resulta fundamental además de realizar un análisis y descripción de la situación, revisar la legislación que enmarca la educación obligatoria.

Desde las edades inferiores, las correspondientes a la Educación Infantil (en España, a diferencia de la clasificación establecida por Postman, el colectivo de 0-6 años), hasta el final de la escolarización obligatoria, debe desarrollarse la tarea de alfabetización y capacitación del discente. De igual modo, y pese a no constituir parte de la educación obligatoria, la tarea ha de extenderse a Bachillerato, nivel educativo en el que, el alumnado debe, por un lado continuar con su formación en el área de las Tics y por el otro, ha de mantener el contacto con la realidad emergente, desvinculándose lo menos posible de ella. Una revisión somera de la legislación justifica la afirmación referida a la detección de importantes carencias en cuanto a los contenidos audiovisuales. Ausencia que se acentúa teniendo en cuenta la omnipresencia y el acusado valor que los diferentes dispositivos, según se ha descrito, adquieren en la actualidad. Constatada la necesidad de capacitación y la formación de las audiencias que han de convertirse no solo en activas, sino además en prosumidoras, es tarea perentoria aludir a la adquisición de la competencia comunicativa y audiovisual por parte de los y las integrantes de la sociedad de la información y comunicación actual, una habilidad que se entiende como básica para la interrelación social que se identifica con la sociedad dialógica y democrática donde ha de cultivarse el desarrollo de los derechos y libertades propias del sujeto.

Por tanto, se requiere de la formación mediática y de la adquisición de una serie de destrezas hasta el momento innecesarias, habilidades vinculadas a una revolución mediática que demanda la consecuente modificación formativa. Este hecho adquiere un importante valor tanto a nivel nacional como internacional, y así las referencias más importantes pueden localizarse, por ejemplo, en EEUU donde se forja el Proyecto *National Educational Technology Standards* (NETS), un estudio que se dedica tanto al profesorado como al alumnado. Unos y otros deben adquirir la competencia y habilidad necesaria para el dominio de las tecnologías y para su uso responsable. A nivel europeo, en Francia a través del Certificado Oficial de Informática e Internet se pretende el alcance de las competencias que, al igual que en la mayoría de casos, se establecen según los diferentes niveles educativos. En España a la tarea de la administración que materializa a través del INTEF «Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado» se suma la de grupos como el Gabinete de Comunicación de la UAB o CONINCOM dependiente de la Facultad de Comunicación de Blanquerna. Asimismo, en Andalucía destaca la tarea de *Telekids* que conduce Sánchez-Carrero y pretende alcanzar en los adolescentes la actitud crítica ante los medios. A su vez, en el mismo punto geográfico, el Grupo Comunicar trabaja de forma incansable en el mismo ámbito.

1.3. Media literacy como forma de expresión: dimensiones de la competencia y autonomía mediática de los menores

La realidad social determina la necesidad de que la alfabetización múltiple favorezca el alcance de la competencia mediática, habilidad que hace posible el desarrollo del sujeto en el cambiante paisaje mediático y tecnológico. Su análisis se realiza en base a seis dimensiones a las que se ha referido Ferrés en distintas ocasiones. Inicialmente en 2007 cuando realiza un trabajo en el que explica la competencia audiovisual, el autor perfila aquellos rasgos más importantes de cada una de ellas. En la segunda década del siglo actual, incide de nuevo sobre la cuestión matizándola y perfilando junto a Piscitelli los correspondientes indicadores (2012). La mencionada competencia, al igual que el resto, adquieren suma importancia y se revalorizan con la puesta en marcha de la LOE (2006), que introdujo en la línea europea las habilidades mínimas que han de adquirirse en los diferentes niveles de la educación obligatoria. La mencionada legislación y las posteriores, de reciente aprobación tratan de incluir los múltiples y continuos cambios que tanto a nivel comunicativo como educativo acontecen. El contexto justifica y determina, tal y como aseguran Rodríguez-Rosell y Melgarejo-Moreno (2012), la necesidad de cambio y certifica la perentoria inclusión del educador como figura marco entorno a la que ha de articularse la formación integral del sujeto.

Puede postularse la competencia mediática como aquella que se sitúa entre la audiovisual y la digital siendo éstas, dos de las habilidades fundamentales que permiten la convivencia y comprensión del contenido audiovisual. Al mismo tiempo se entiende como uno de los elementos fundamentales que conforman el desarrollo de la autonomía base de la personalidad moral del sujeto y pilar sobre el que se erige el entendimiento social y sobre el que se construyen las sociedades dialógicas y democráticas. Se trata de espacios donde han de desarrollarse sujetos capaces de, no sólo comunicarse a través de los

múltiples dispositivos tecnológicos sino además, donde las mentalidades deben alcanzar la competencia que les faculta para interactuar con ellos. De ahí la importancia de que la ciudadanía se convierta en algo más que nativos digitales entendidos en clave generacional (Helsper & Eynon, 2009), que sean personas «prosumidoras» al tiempo que alcanza un elevado grado, no solo de competencia mediática sino de «empoderamiento» para que se adquiera, según indica Aguaded (2012: 4), «el conocimiento y manejo tanto de conceptos como de procedimientos y actitudes relacionados con las seis dimensiones básicas». Dimensiones que había constatado con anterioridad Ferrés, (2001 y 2007) y que completan distintas investigaciones a nivel nacional donde constan aproximaciones y definiciones del concepto de competencia mediática. Se trata de estudios de índole teórico, entre los que destaca el realizado por el Consell Audiovisual de Catalunya (CAC) que precede a la investigación sobre Competencia Mediática donde se estudia el grado de competencia de la ciudadanía en España. La habilidad mediática, se concibe como aquella que permite, según indica Ferrés (2006) y reproducen posteriormente García-Ruiz, Pavón y Guerra (2011), «la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo».

Los esfuerzos que se realizan actualmente se articulan entorno a las directrices y dictámenes que marcan tanto el Parlamento como la Comisión Europea. Ambas instituciones dictan Recomendaciones donde tratan de concretar no sólo la cuestión de la Alfabetización sino además el campo de la Competencia Mediática.

En España los estudios se encuadran en el marco de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE (2013), que establece las directrices que rigen el ámbito educativo y hace referencia, entre otros aspectos, a las ocho competencias básicas que el alumnado debe adquirir antes de finalizar cada etapa educativa. La competencia mediática «comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con seis dimensiones básicas de las que se ofrecen los indicadores principales», según afirman Ferrés y Piscitelli (2012). Indicadores referidos, por un lado al ámbito del análisis, es decir, la recepción e interacción de mensajes y, por otro, al de la expresión, esto es, su producción. Entre las seis dimensiones que la componen, la primera de ellas corresponde al lenguaje, término que engloba al audiovisual, entendido como aquel que hace posible la comunicación integral, en todos y cada uno de los posibles formatos. Esta dimensión constata la capacidad de distinción entre la ficción y la realidad además de la valoración de los mensajes.

La tarea se completa con la segunda de las dimensiones a las que alude Ferrés (2007), la tecnología. Incide de forma especial en el papel que cumple especialmente hoy día, en la sociedad y el que a lo largo de los últimos años ha venido desempeñando. La situación mediático-tecnológica actual no surge de repente sino que ha ido forjándose a lo largo de la historia hasta llegar a nuestros días, momento en el cual es necesaria la propensión hacia el desarrollo de la capacidad que faculta al sujeto para desenvolverse en el entorno mediático multimodal. El desarrollo ha de producirse no sólo de forma presencial sino además en la virtualidad; hoy día los modos de interactuar no se adscriben a un espacio único. Las sinergias de la situación se ubican, principalmente en el ferviente y continuo desarrollo tecnológico que se produce, de forma especial, en estos últimos años; de ello deriva la necesidad no sólo de elaboración sino del correcto manejo y adecuado uso tanto de las herramientas tecnológicas como de las comunicativas. La realidad económica e ideológica actual condiciona, en gran medida, el tratamiento de la información y su difusión, información que en ocasiones además de manipulada, se transmite de forma desigual, dependiendo no sólo de la temática sino de otros factores que confluyen en la distorsión de la realidad. Los códigos deontológicos y la legislación resultan insuficientes a la hora de velar por la correcta difusión de la información y por el desarrollo ético del proceso comunicativo. Parece como si la situación comunicativa padeciese una enorme asepsia que le aleja de la realidad provocando el desarrollo de un proceso incardinado a factores que se alejan de los principios informativos más comunes: veracidad, objetividad y realidad, entre otros.

La tercera de las dimensiones corresponde a «la revisión y autoevaluación de la propia dieta mediática» Ferrés (2012: 79), cuestión de suma relevancia ante la imperante necesidad de valorar los efectos tanto cognitivos como las emociones, especialmente en un ambiente donde se asiste a la convivencia de diversidad de culturas que, pese a no responder siempre a la realidad, habrían de hacerlo en igualdad de condiciones.

La cuarta dimensión resulta determinante en el campo de la educomunicación y la formación de una ciudadanía crítica y capaz de reflexionar de forma autónoma. Hecho que destaca especialmente cuando los medios, importantes agentes de socialización que ejercen una influencia determinante sobre la audiencia llegando a condicionarla, en ocasiones no transmiten valores sino contravalores que difunden como ideales a seguir. La mencionada dimensión también guarda estrecha relación con el campo de las emociones dado que a través de éstas puede alterarse de manera determinante la opinión

e incluso la forma de actuar de las personalidades morales que se encuentran menos próximas al alcance de la autonomía. Para ello resulta básico el correcto aprovechamiento de las herramientas comunicativas. Tan sólo resta o bien el correcto tratamiento de la información por parte de éstas, o en su defecto, la formación tanto de los productores como de los emisores y los mismos receptores.

Asimismo, tanto las conductas de productores como de emisores son susceptibles de ser responsables y de actuar conforme a los principios éticos por tanto se auspicia la presumible necesidad de la ciudadanía de elaborar productos mediáticos y modificar aquellos que existen hoy día. La importancia y repercusión de tal dimensión constituye la base sobre la que se asientan mentalidades morales autónomas imprescindibles para el desarrollo y la continuidad de toda sociedad plural.

La quinta de las dimensiones corresponde con la ideología y los valores y al igual que la tecnología guarda especial relación con el alcance de la autonomía mediática.

Por último, la estética alude, no sólo a lo que se comunica, sino a cómo se hace, trasciende los aspectos metodológicos y se centra en los formales. Se refiere a la capacidad de análisis y valoración de los diferentes mensajes audiovisuales tanto desde la óptica formal como la temática. Requiere de la capacidad crítica en tanto que se centra en las exigencias mínimas de calidad estética y la relación que pueda producirse entre las múltiples manifestaciones artísticas. Se centra en la identificación de las categorías estéticas más elementales, la temática, la originalidad o la sensibilidad., aspectos imprescindibles para la transformación de las producciones artísticas y el desarrollo de la capacidad que permite el establecimiento de la relación entre los mensajes audiovisuales y las diferentes formas de manifestación mediática y artística.

1.4. La autonomía mediática y los menores

La exuberante y creciente presencia de las pantallas y medios en la vida diaria implica, no sólo el conocimiento técnico sino además el alcance de la actitud crítica, capacidad que se apoya sobre el desarrollo de personalidades que puedan evadir toda influencia, especialmente axiológica. La incidencia social de los medios y su habilidad para transmitir valores y conocimientos queda constatada, especialmente entre los adolescentes, quienes establecen una relación particular con las TIC. Los medios más recientes, a diferencia de los tradicionales, favorecen la interacción, posibilidad antes desconocida y al mismo tiempo, requieren de la capacidad que les permite, según indican Gozávez y Aguaded (2012: 3), «funcionar según criterios propios en el ámbito de la comunicación mediática». El desarrollo de tal capacidad, conocida como autonomía mediática resulta importante, sobre todo, en el caso de los jóvenes, quienes se vinculan con los medios desde el punto de vista de la socialización; además de la familia y el par de iguales, los medios transmiten valores y habilidades que les impregnan de actitudes cognitivas y sociales concretas.

En el entorno mediático resulta básico no sólo garantizar el acceso a las tecnologías sino también su comprensión; adquiere carácter perentorio el desarrollo de la autonomía moral. Su adquisición favorece la forja y emisión de opiniones en un entorno donde prime el respeto y la reflexión, en un ambiente hipercomunicado en el que el conjunto de individuos que lo conforman ha de poder actuar de forma analítica razonada. Tal y como se ha señalado anteriormente los últimos estudios de mediametría, cada año aseguran que se incrementa el tiempo que los jóvenes pasan en frente de las pantallas; el estudio de Eurodata TV Worldwide presentado en 2013, recoge datos relativos a la televisión. La investigación que también ha sido llevada a cabo a nivel europeo, se ha realizado entre una población con edades comprendidas, en el caso de España, entre los 4 y los 12 años. De los resultados se deriva que, en nuestro país, como media los chicos invierten sobre 2 horas y 20 minutos al día sólo viendo la televisión. No cabe duda de que los medios interpretan el mundo y determinan las formas de comportamiento; asimismo condicionan las formas de interpretar el mundo y cambian la manera de conocer la realidad que presentan como mediatizada. Por ende, es básico el desarrollo de nuevas competencias, tanto por parte de los nativos digitales como de los inmigrantes, habilidades que favorezcan la detección y análisis de los valores que se derivan de la información mediática. Siguiendo a Camps (2008: 88), «es imprescindible discernir lo bueno de lo malo, lo adecuado para la infancia de lo que no lo es, lo nocivo de lo inofensivo».

La interactividad y la capacidad para comunicarse y manipular varias pantallas al mismo tiempo no implica una participación cívica ni responsable. Sin embargo, la realidad descrita, donde predomina la hipercomunicación conlleva la necesidad de elección, por parte de los sujetos mediáticos y tecnológicos, de elegir entre un medio u otro. Hecho que no supone que tal elección se apoye en criterios razonados, en ocasiones atiende a modas o a factores externos que la condicionan. La relación que establecen los jóvenes a través de las múltiples tecnologías y medios de comunicación y el haber nacido al mismo tiempo que éstos, no implica su comprensión sino que se limita a favorecer el consumo acrítico de los mismos. El

avance tecnológico y la presencia de la red de redes en la vida del sujeto han de utilizarse para entretejer relaciones de cordialidad al tiempo que contribuyen a favorecer la comunicación e interacción tanto presencial como a distancia. En la era de la digitalización la cuestión adquiere un matiz tecnológico dado que no puede obviarse la clara y evidente presencia de esta en la sociedad y contexto actuales. Por ende, urge un cambio en la forma de educar al menor que se encuentra en continuo contacto con los juegos virtuales y la información que se transmite a través de la red.

El objetivo general que ha orientado el estudio ha sido conocer el grado de competencia mediática del alumnado español, concretamente, en este estudio nos centramos en dos colectivos, el alumnado de Educación Infantil y de Bachillerato. Se pretende analizar la evolución y diferencias o similitudes que se aprecian, entre la etapa formativa inferior: Educación Infantil, y la superior: Bachillerato, en relación a las dimensiones que conforman la autonomía mediática.

2. Metodología

En este estudio se ha aplicado una técnica de muestreo no probabilística accidental. Las técnicas de muestreo no probabilísticas permiten que los elementos de la muestra sean seleccionados al azar o al menos con probabilidades conocidas de selección; evidentemente con estas técnicas de muestreo es imposible determinar el grado de representatividad de la muestra. Sin embargo la técnica de muestreo no probabilística por cuotas, como es el caso, se formula sobre la base de un correcto conocimiento de los individuos más adecuados para los fines del estudio.

Entre las variables que se han considerado se encuentran la provincia de los investigadores implicados¹, la edad, y en algún caso el género. Los cuestionarios se aplicaron a grupos seleccionados por muestreo casual de entre 623 estudiantes de 1º de Bachillerato y 274 alumnos de 3º de Educación Infantil y el estudio de campo se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo de 2012.

El objetivo de la investigación es diagnosticar el grado de competencia mediática del alumnado de Educación Infantil y Bachillerato teniendo en cuenta la tecnología, ideología y valores.

La muestra de estudiantes referida, a partir de la cual se han extraído los resultados que se muestran, presenta, en el caso de los estudiantes de Bachillerato, un porcentaje ligeramente superior de hombres (337, el 54,1%) que de mujeres (286, el 45,9%). Se eligieron dos centros educativos diferentes en cada una de las poblaciones implicadas y se pasó el cuestionario telemático a dos grupos distintos, de entre 25 y 30 alumnos cada grupo. Por otro lado, entre los alumnos del Segundo Ciclo de Educación Infantil los porcentajes de niños y niñas son muy similares, siendo cercanos al 50% en ambos casos (49,3% y 50,7%)

Antes de comenzar los cuestionarios propiamente dichos se reservan unas preguntas que permitirán identificar el perfil del encuestado (sexo, edad, tipo de centro...etc). En el caso de los alumnos de Bachillerato, y tal y como explican de forma detallada Rodríguez, Berlanga y Sedeño (2014), una de estas preguntas se refería a la formación que hubiera podido recibir el sujeto en competencias digitales y comunicación audiovisual. Sólo el 30% confesaba no haber recibido formación alguna sobre el tema, y el resto afirmaba haber recibido algún/bastante grado de formación en comunicación audiovisual y digital. (70%). Incluso se concluyó, de las cifras obtenidas, en la forma en que habían adquirido los conocimientos en comunicación audiovisual. Curiosamente alrededor de un 40% confesaban haber aprendido por sí mismos o por medio de los contenidos de una asignatura que habían cursado durante el 2012.

3. Análisis de datos

El mencionado cambio debe proponerse partiendo del conocimiento de la situación actual, por tanto se han diseñado a nivel nacional una serie de cuestionarios sobre competencia mediática que pretenden conocer cuál es el nivel de competencia mediática que alcanzan los diferentes colectivos a los que se dirige. Tal y como se comenta unas líneas más abajo existen al respecto varios trabajos en los que se hace referencia al diseño y elaboración de los instrumentos que pueden consultarse en la web² así como otros donde se realizan descripciones de los datos y niveles. En este caso se pretende analizar la evolución y diferencias o similitudes que se aprecian, entre la etapa formativa inferior: Educación Infantil, y la superior: Bachillerato, en relación a las dimensiones que conforman la autonomía mediática. El análisis se centra en las preguntas de ambos cuestionarios referidas a las dimensiones de estudio. En este caso, fueron Ferrés y Piscitelli (2012) quienes establecieron 6 dimensiones (lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética) junto con sus correspondientes indicadores identificativos para medir el grado de competencia mediática vinculados al ámbito de participación de las personas que reciben mensajes e interactúan (ámbito del análisis) y como personas

que producen mensajes (ámbito de la expresión). Focalizan el interés la tecnología y valores por considerarse como la base sobre la que se construye el alcance de la actitud crítica que entronca de forma directa con la autonomía mediática.

3.1. Dimensiones establecidas

En el presente artículo se tienen en cuenta dos de las seis áreas competenciales establecidas en un principio en el estudio de Ferrés³: tecnológica y valores. Es complicado establecer comparaciones entre los resultados obtenidos entre dos universos tan dispares como el de la Educación Infantil y la etapa de Bachillerato ya que enfrenta a sujetos prácticamente desconocidos en cuanto a su formación se refiere. Es viable sin embargo establecer parámetros comparativos en determinados aspectos que nos ayuden a entender qué y cómo se adquiere la competencia mediática a lo largo del desarrollo escolar. El diseño de las preguntas en ambos cuestionarios es, debe ser, necesariamente diferente, pero el resultado obtenido en Infantil ofrece datos relevantes sobre la necesidad o no de trabajar la competencia educativa en el ámbito académico.

3.1.1. Dimensión tecnológica en los cuestionarios de Educación infantil

En la pregunta 10 del cuestionario de Educación Infantil se ofrecían una serie de iconos a partir de los cuales los sujetos, que recordemos tenían 5 años, debían seleccionar la acción correspondiente (poner una película, ir a delante, ir hacia atrás o parar). Los iconos de poner en marcha y parar (play y stop) fueron los que obtuvieron un porcentaje de reconocimiento mayor (62,8%), mientras que las acciones de avance o retroceso no eran reconocidas más que por algo más de la mitad de la muestra (52,9% y 55,8% respectivamente).

En el ítem 13 se ofrecían una serie de imágenes con aparatos tecnológicos y los niños debían señalar si los habían utilizado en alguna ocasión. El resultado estrella de mayor uso es el que corresponde a la alternativa de la Televisión; en ese caso, un 95,6% de los sujetos encuestados reconocían "haberla usado alguna vez". Un resultado elevado también corresponde con el uso de la cámara de fotos (79,2%). Los niños no encuentran demasiadas diferencias entre un ordenador de sobremesa y un portátil, a la luz de los resultados obtenidos, que confirman que tres cuartas partes del universo (76,3% y 73%) lo han usado. Dicen haber usado en alguna ocasión un pendrive un 78,1% de los sujetos, dato éste cuestionable, si por lo que se pregunta es por un uso individual de la tecnología y no de un uso familiar en el que el sujeto esté presente. Un alto porcentaje (61,7%) no ha usado nunca un MP4 y la mitad (50%) no ha usado una tablet.

La pregunta 14 del cuestionario muestra seis imágenes de juegos didácticos interactivos propios del público infantil y que se utilizan habitualmente en el aula de infantil como un recurso digital. Se les pedía que señalaran si los utilizaban. La mayoría de las alternativas muestran resultados negativos de uso y/o reconocimiento de los programas, y así alrededor de un 75% de los niños dice no usar Juegos como "Jugando con las palabras", "JClick", "English for little children" o "Bits de inteligencia", y solo algunos como "Pipo" o "Fantasmín" son reconocidos por algo más de la mitad de los sujetos (52,9% y 57,3%). Parece evidente por tanto que el uso de este tipo de materiales no está asumido por estos alumnos ni en los entornos familiares ni educativos.

3.1.2. Dimensión tecnológica en el cuestionario de Bachillerato) Conceptos tecnológicos

Una gran parte de los jóvenes de la muestra, conocen, tal y como se describía en la pregunta 6, *cómo combinar y manipular sonidos e imágenes para mejorar la presentación de sus trabajos y creaciones*. Casi un 87% de los jóvenes aseguran saber que utilizar elementos de otros lenguajes enriquece sus documentos y sus producciones, y así, un 55'6% dice hacerlo "un poco" mientras que un 31,5% afirma hacerlo "bastante".

La pregunta 9 cuestiona sobre la selección correcta de diferentes definiciones tecnológicas: *firewall, hardware, NTFS, blu-ray, podcast, Android, software, tarjeta digitalizadora, google docs*. Un 66'2% sabe qué es *Android*. Parecido al resultado que se encuentra ante la definición de *blu-ray* (63%). El dato que aparece con un mayor nivel de error de identificación es el que corresponde con el de *tableta digitalizadora*, bien porque se confunde con la definición "tableros que se usan para hacer dibujos y gráficos con gran precisión" o con el de Interfaz gráfica. Es esta última opción la que recoge cifras más bajas. Sólo un 18'2% han elegido la respuesta correcta. Un porcentaje bajo, el 35,2% asegura que la definición de "sistema de archivo de nueva tecnología" es el *NTFS*. El resto de los encuestados piensan de forma errónea que responde a la definición de *tableta digitalizadora* (11,1%), *Android* (9,6%) o *software*

(9,3%). No alcanzan ni siquiera a la mitad de la muestra (el 44,1%) los encuestados que aciertan el significado de *podcast*. Hay por tanto desconocimiento evidente sobre esta cuestión. El 66,2% sabe qué es *Google Docs* y algo menos de la mitad de los encuestados (48,9%) conocen el significado de *firewall*. La valoración global sobre los resultados obtenidos en esta pregunta pasa por afirmar que el grado de conocimiento correcto de estos términos es mediocre (el mejor resultado de acierto no supera el 67%) e incluso mínimo en casos concretos como el de la "tableta digitalizadora" (18,2%) o *NTFS* (35,2%). No parecen porcentajes elevados que aseguren claridad en el conocimiento de los términos relativos a la comunicación audiovisual y digital.

b) El tratamiento tecnológico

La pregunta 7 permite cuestionar a los participantes sobre su grado de conocimiento en el entorno de la comunicación audiovisual o digital, tales como crear contenidos en *Wikipedia* o subir archivos a *Youtube* entre otros. Se obtienen los siguientes resultados:

El 64% afirma conocer cómo se crean contenidos en *Wikipedia* y el 88,4% sabe cómo se suben archivos a *Youtube*. El mundo de los blog parece también cercano a los jóvenes, ya que el 71,2% de la muestra afirma conocer cómo se mantienen. Es curioso el porcentaje obtenido que se refiere al conocimiento sobre cómo se publican fotos en plataformas de servicio de intercambio de instantáneas como *Flickr*, *Picasa* u otras, ya que sólo alcanza al 55% de la muestra. De entre las respuestas de esta cuestión múltiple y que tienen que ver con el grado de conocimiento sobre diferentes aspectos del mundo audiovisual y sus servicios, hay una que destaca por sus pésimos resultados, y es la que se refiere al acceso a los servicios *RSS*. En este terreno suspende un 78,5% de los encuestados porque todos ellos afirman desconocer cómo acceder a este tipo de servicios que indican o comparten contenido en la web⁴.

La pregunta 8 permite concretar qué tipo de actividades son las más comunes que se pueden llevar a cabo y que tienen que ver con el entorno web.

El 76,4% (475 sobre un total de 623) nunca ha participado en *Wikipedia* como creador de contenidos. La "participación activa" en este tipo de plataformas queda lejos de estar presente en las actividades de los jóvenes que cursan Bachillerato. Todavía un 26,7% de los jóvenes dicen no haber subido nunca archivos a *Youtube*, mientras que el resto dicen hacerlo "alguna vez" (55,6%) o con frecuencia (17,7%). Un 34,2% de los encuestados dice no haber realizado nunca la actividad de mantener un blog, mientras que un 42,6% (265) dice haberlo hecho alguna vez y un 23,3% (144) hacerlo con frecuencia. Respecto a la publicación de fotos en *Flickr*, *Picasa* u otros, los resultados indican que 337 (el 54,2%), es decir más de la mitad, nunca lo han hecho, y dentro de los que sí lo han hecho alguna vez, sólo el 15,2% confiesa hacerlo con frecuencia.

Tal y como ocurría en el apartado anterior de conocimiento de tareas, nos encontramos una falta de actividad evidente respecto al acceso a los servicios *RSS*. De nuevo la tercera parte de la muestra dice no haber accedido nunca a servicios *RSS* (482 de los 622 totales, el 77,5%)⁵.

3.1.3. Dimensión de la ideología y los valores en el cuestionario en Infantil

En la pregunta 6 se ofrecen una serie de imágenes de juguetes (coche, balón blanco y negro, balón rosa, muñeca, cocinita, muñeco que representa a un monstruo) a partir de los que tienen que señalar si el juguete es para un niño, una niña, o para ambos.

Los resultados en esta etapa son reveladores y coinciden en afirmar que en algunos casos muestran una clara elección de género ante determinados juguetes "estereotipados",

En esta ocasión parece relevante que los datos extraídos se crucen en base al género, ya que los resultados obtenidos demuestran diferencias significativas en la percepción de diferentes objetos. En el caso de la elección del "coche de policía", ambos aciertan decir que en un alto porcentaje (75,6% y 63,3% respectivamente) el juguete es para niños (género masculino) y también en ambos casos, aunque con porcentajes significativamente diferentes (21,5% y 33,1%) la siguiente opción es la de que puede ser un juguete para ambos. El "monstruo" se presenta como el ejemplo más claro de elección y en el que los porcentajes de elección de sexo aparecen más elevados. Un 87,6% de todos los alumnos encuestados dicen que es un juguete sólo para niños, aunque aquí también hay diferencias de género, ya que un 92,6% de los niños aseguran que es para el género masculino, frente a un 82,7% de respuesta de las niñas frente a la misma cuestión. Algo parecido ocurre con la "muñeca" ya que es un juguete que fácilmente reconocen los niños para las niñas (en un 94,8% de los casos), incluso las niñas para el género femenino (91,4%). La "cocinita" sin embargo es un juguete que permite más ambigüedad ya que un 42,3% de los sujetos encuestados reconocen que puede ser un juguete para niños de ambos sexos; el porcentaje se

eleva en esta asignación respecto a otros objetos. Por último, es interesante destacar las respuestas dadas a las preguntas que se referían a un "balón de fútbol" y a una "pelota de Hello Kitty". Un 58% opina que la primera de ellas (en colores negro y blanco) es un juguete para ser usado por niños, y sólo un 2,6% opina que es para niñas. El resto considera que puede ser usado por ambos. Respecto a la segunda imagen, la que se refiere a la pelota de colores rosa, un 71,2% de los encuestados de cinco años afirma que es un juguete para niñas, y sólo un 1,1% afirma que es para niños (un porcentaje muy poco significativo).

La pregunta 7 pretende que el niño identifique las emociones que representan una serie de emoticones que aparecen habitualmente en los medios de comunicación. Los resultados demuestran un alto nivel de identificación, siendo los emoticones contento y triste los mejores reconocidos con un 98,5% y un 94,5% respectivamente. Las otras emociones, aún siendo muy reconocidas, lo hacen en un porcentaje menor ya que un 90,1% de los niños encuestados reconocen el emoticono correspondiente con la emoción de enfado, mientras que sólo un 82,1% de niños y niñas dicen reconocer la cara dibujada de la sorpresa, confundiéndola en este caso con la cara contenta (10,2% de las respuestas) y con la de enfado (6,2%).

Tal y como describían García-Ruiz, Duarte y Guerra en la pregunta 8 y 9 se presenta un anuncio de un producto lácteo, y tras su visionado, se pide a los niños que identifiquen porqué les gusta a partir de cuatro posibles alternativas de respuesta; y que indiquen en qué piensan cuando ven el anuncio, con otras tres posibles respuestas. En esta ocasión los resultados son difusos y ninguna de las alternativas de respuesta destaca por haber sido elegida en su mayoría. Las elecciones de los más pequeños parece que pasan por decidir que el producto que anuncia "está muy rico" (33,9%) o simplemente "porque les gusta" (33,2%). Casi un veinte por ciento de los niños (19,7%) asegura que si le gusta el anuncio que ha visto es porque "la música es muy alegre" y un porcentaje menor afirma que "porque parece una película con niños" (13,1%).

La pregunta 9 como comentábamos anteriormente se engloba dentro de las preguntas de la dimensión de los valores y por eso cuestiona al niño sobre en qué está pensando cuando está viendo el anuncio. Un 42,7% de los niños dice que piensa en el sabor del producto, "en que Danet está muy rico". Casi un treinta por ciento (29,9%) dice que piensa "en que los niños pueden cocinar" y otro porcentaje similar (27,4%) dice "no pensar en nada" cuando lo ve.

3.1.4. Dimensión de ideología y valores en el cuestionario de Bachillerato

Las preguntas 12, 16 y 17 del cuestionario responden a dimensiones cognitivas de las emociones primarias. El 50,2% de la muestra responde en la pregunta 12 no estar de acuerdo al asegurar que *si compra un producto es porque le ha convencido el argumento de un anuncio, y que no se está moviendo por las emociones*. Frente a este porcentaje, un 14'1% no sabe lo cual significa que la población encuestada en gran medida carece de argumentos que le permitan definirse. En este sentido, conviene subrayar la necesidad de que a través de la educación se favorezca la reflexión que permita emitir un juicio ya sea crítico, ya de valor.

Respecto a la pregunta 16: *¿a qué se debe la elección de una película cuando un joven va al cine o alquila una cinta?* en un 58'4% de los casos lo hacen porque antes han leído u oído alguna crítica especializada. Por su parte, un 70'4% indica que elige una película porque se la ha recomendado una persona con criterio y en igual porcentaje (70'6%) porque le gustan los actores. En este caso, de las respuestas se deriva que la mayor parte de la muestra se deja guiar por el argumento de autoridad que les atribuyen a las personas con criterio o a la crítica especializada. Una información que concuerda con la arrojada en las respuestas a la pregunta 12 donde se apreciaba una falta clara de criterio y por tanto de competencia crítica (Caldeiro y Aguaded, 2015) por parte del colectivo adolescente.

En la misma línea, analizadas las respuestas de la juventud participante, prácticamente un noventa por ciento de la muestra dice que si la eligen es porque la trama les parece buena (88'9%) y el éxito de taquilla se convierte en el motivo en el 55'9% de los casos. Un porcentaje este último que refrenda la tesis que subraya la falta de autonomía y respuesta crítica del colectivo adolescente participante en la investigación.

4. Discusiones y conclusiones

En este estudio, el término autonomía se construye, como se ha indicado, sobre las dimensiones de la tecnología y los valores que han sido definidas a lo largo de la investigación siguiendo los principales referentes bibliográficos que las analizan.

En esta línea y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación se observa que el nivel de autonomía mediática (Caldeiro, 2014) alcanza un desarrollo mínimo tanto en la etapa de Educación

Infantil como en la de Bachillerato donde debería de presuponerseles una mayor competencia en este campo. De forma inicial este dato puede resultar lógico, en el caso de la infancia, un grupo etario que debido a su edad y desarrollo madurativo es normal que no alcance niveles elevados de desarrollo moral autónomo ni de actitud crítica; sin embargo, resulta llamativo que este índice continúe en el caso de los jóvenes. Entre este último colectivo, el bajo nivel de autonomía y de respuesta crítica confirma que no existe una educación mediática efectiva (Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos, 2016) y que la alfabetización si se ha llevado a cabo no ha resultado efectiva.

A esta ineficacia contribuye el desarrollo de la sociedad "líquida" definida por Bauman y la omnipresencia de las pantallas que justifican la existencia de un usuario multitask al que se han referido entre otros, Bosío (2014); en este sentido, las personas, hoy usuarios de la Red, se convierten en sujetos capaces de manipular y atender a diversas pantallas de forma simultánea, pero que presentan carencias al no asimilar ni comprender los contenidos audiovisuales que estas transmiten. Según puede deducirse, el creciente número de horas que el niño pasa frente a las pantallas no le capacita, para el uso adecuado de los medios ni para la comprensión de sus contenidos. Por tanto, es necesario reforzar la necesidad de que los contenidos dentro del proceso de escolarización inviten al sujeto a la alfabetización y el desarrollo de la competencia mediática. Asimismo, adquiere un valor relevante la visibilización de los agentes educativos implicados, de forma consciente o no en el proceso formativo (Rodríguez-Rosell, Caldeiro y Castro, 2017).

Al mismo tiempo, resulta fundamental tener en cuenta el valor del currículo y la necesidad de presencia curricular no solo de los contenidos audiovisuales sino de estrategias y paradigmas de aplicación en el aula, aspectos que se recogen en las diversas literaturas hace más de una década (Scheuer, 2009; Ramírez, Renés y Aguaded, 2016). La legislación educativa debe no solo regular sino además ofertar espacios que permitan el trabajo de la competencia mediática que acompañe a la formación autodidacta. Una afirmación que justifican los porcentajes -que ya se intuían desde un principio pero que ahora se corroboran- certifican un alto grado de formación autodidacta de los más jóvenes en el aspecto tecnológico. Este dato se justifica en un momento en el que la presencia de las TIC impera en el ecosistema mediático generando necesidades de subsistencia en el paisaje tecnológico al que el menor, desde sus primeros días de vida, está expuesto. Pese a todo y según las respuestas del alumnado de Infantil, no acostumbran a usar dispositivos tecnológicos recientes mientras que en torno al 90% continúan familiarizados con la denominada «caja tonta», datos que coinciden con la respuesta que ofrecen a la hora de referirse al uso de los juegos didácticos en el aula.

En contra de la literatura que emerge al respecto, el uso tecnológico ha de incrementarse para que se experimente una necesaria mejora en la dimensión axiológica y estética. La falta de conocimientos no solo reduce el nivel cognitivo sino que infiere una merma de la capacidad crítica por parte, tanto del colectivo de Infantil como el de Bachillerato. A este último grupo, en contra de lo que los datos demuestran se le presuponen unos conocimientos tecnológicos que no posee, dato que certifica la escasa proximidad con el desarrollo de la autonomía mediática y la actitud crítica.

Lejos de lo que pueda imaginarse, los resultados obtenidos parecen afirmar que en la etapa de Educación Infantil es bajo el conocimiento acertado de símbolos que se refieran al manejo de aparatos electrónicos. Son capaces de reconocer determinados instrumentos pero aseguran no haberlos utilizado. El panorama no es muy diferente si nos referimos a los alumnos de Bachillerato, ya que, con conceptos más acordes a su etapa, siguen sin reconocer significados que a priori parecerían claros a los jóvenes tecnológicos nos referimos. Indiscutiblemente, no identificar determinados aparatos o terminologías merma la capacidad crítica que se pueda tener del uso de las mismas. Y es que las cifras muestran con claridad la necesidad de continuar con una labor educativa intensa en el entorno escolar y familiar, que permita a los usuarios, desde edades tempranas, reconocer, conocer, criticar, valorar y también producir a través de los diferentes medios tecnológicos que están a su alcance. En ese sentido, se comparte la idea de que un adecuado uso de los medios de comunicación y las tecnologías puede expandir el conocimiento y facilitar el empoderamiento del alumnado, de manera que se otorgue «voz a los sin voz, creación a los inmersos en cánones reproductores y expansión de ideas, a los que se han visto abnegados ante la dictadura del pensamiento» (Martínez-Pérez, 2016:74).

Los resultados obtenidos en los cuestionarios de competencia mediática resultan relevantes dado que, es imprescindible conocer el estado de la cuestión, no solo a nivel legislativo sino a nivel real para poder atajar las principales carencias. Pese a que se implementan cambios en el ámbito académico, según se aprecia, resultan insuficientes dado que los colectivos encuestados confirman con sus respuestas la falta de criterio, carencia que puede considerarse propia de los más pequeños debido a su escaso nivel cognitivo pero no en el caso del alumnado de Bachillerato. Los resultados avalan la necesidad de que los dispositivos y herramientas tecnológicas se acompañen «de un enfoque pedagógico y/o de un marco educativo que redunde en alguna mejora del proceso formativo» (Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2017:32). Y es que, siguiendo la línea descrita, no se puede olvidar que los niños y adolescentes son

digitales, y por tanto, requieren de procesos de educativos comprometidos con esa finalidad en la que se tenga en cuenta que el niño o joven «trae consigo la asociación indisoluble entre comunicación y colaboración, la democratización de la sociedad y el desarrollo de todo el potencial creativo que los social media han puesto en nuestras manos» (Gil Quintana, 2016:4). Consideramos que a pesar de que el estudio se sustente en los datos recogidos en el año 2012 y que puede que en la actualidad, algunas de las aplicaciones y usos mediáticos de los jóvenes han cambiado, sí que siguen aportando resultados relevantes sobre los que repensar la educación actual, las líneas de actuación sobre políticas futuras y el papel y la responsabilidad en este tema de la agencia educativa por excelencia: la escuela.

En definitiva y de forma general, se observa cómo el alcance de la autonomía mediática se erige como una necesidad imperante en la sociedad comunicativa actual, sobre todo si se auspicia el alcance de la ciudadanía crítica, participativa y democrática, capaz de interrelacionarse y comunicarse con los demás. Este alcance se concibe como el culmen de un proceso de aprendizaje que conlleva cambios, adquisición de competencias y asunción de nuevos roles (Quendler y Lamb, 2016). En contra de lo que pudiese intuirse es necesario continuar con la tarea de la alfabetización por la que apuestan diferentes organismos como la UNESCO (2014) al diseñar estrategias formativas y que, en mayor o menor grado, se encuentra en vías de ser adquirida. Desde este estudio, se intenta no solo diagnosticar el grado de competencia mediática del alumnado sino mostrar un campo de investigación que como se ha justificado, precisa de seguir descubriendo, pudiendo ampliar y modificar criterios de selección de plataformas y redes sociales que están cada vez más en uso.

5. Referencias bibliográficas

- [1] Aguaded, J. I. (2012). La educación: una apuesta de mañana, necesaria para hoy. *Aularia*, 1(2), 259-261. Disponible en <https://goo.gl/Ye9Jv5>
- [2] AIMC (2013). *Resumen General de resultados EGM*. Disponible en <http://goo.gl/JYJjDu>
- [3] Bauman, Z. (2014). Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline. *Clarín.com* Disponible en <http://goo.gl/OH8lf5>
- [4] Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- [5] Bosío, S. (22/10/2014). Ensayo sociológico sobre la educación occidental [Blog]. *Sociólogos*. Disponible en <http://goo.gl/u2O5LR>
- [6] Cabra-Torres, F. y Marciales-Vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. Disponible en <https://goo.gl/BzwGZR>
- [7] Caldeiro-Pedreira, M. C. (2014). *Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía moral. Estudio de la competencia mediática de los adolescentes de Lugo (Galicia)*. Universidad de Huelva: España. Disponible en <https://goo.gl/ey4AnF>
- [8] Caldeiro, M. C. y Aguaded-Gómez, J. (2015). «Estoy aprendiendo, no me molestes» la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales. *Redes.com*, 12, 27-45. Disponible en <http://goo.gl/2ORkf1>
- [9] Camps, V. (2008). Educar en un entorno audiovisual. *Participación Educativa*, 9, 88-94.
- [10] Castells, M. (2001). *La galaxia de Internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- [11] Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- [12] Contreras-Pulido, P.; Palanco-Salguero, A. y Aguaded-Gómez, J. (2013). Herramientas de evaluación del nivel de competencia mediática en la enseñanza obligatoria en España. *Communication papers-Media Literacy & Gender Studies*, 2(2), 67-74. Disponible en <https://goo.gl/u4DzQ1>
- [13] Eurodata TV World Wide (2013). The Kids TV Report. Disponible en <http://goo.gl/f7mQlq>
- [14] Feito, R. (2008). De las competencias básicas al currículum integrado. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 55-79 Disponible en <https://goo.gl/cKSKer>
- [15] Ferrés, J. (2001). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

- [16] Ferrés J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17. Disponible en <https://goo.gl/PXjMUH>
- [17] Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100-107. Disponible en <https://goo.gl/qML47f>
- [18] Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- [19] Ferrés, J. (2011). La educación mediática en la encrucijada. *Conexiones: revista iberoamericana de educación a distancia*, 3(1), 37-52.
- [20] Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- [21] García-Ruiz, R.; Duarte, A. y Guerra, S. (2014). Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 81-96. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06>
- [22] García-Ruiz, P. y Guerra, S. (2011). La formación permanente del profesorado y la competencia mediática. En I Congreso Internacional sobre Educación mediática y Competencia Digital, Segovia, España.
- [23] García-Ruiz, R.; Ramírez-García, A. y Rodríguez, M. M. (2014) Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- [24] Gil Quintana, J. (2016). Narrativa digital e infancia: Es la hora de la Generación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5>
- [25] Gozálviz, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, 18(36), 131-138. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-04>
- [26] Gozálviz, V. y Aguaded, J. I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Análisi*, 45, 1-14. Disponible en <https://goo.gl/rLUjDA>
- [27] Gozálviz, V. (2013) *Ciudadanía mediática: una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.
- [28] González-Fernández, N.; Ramírez-García, A. y Salcines-Talledo, I. (2017). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 1-22 [en prensa]. Disponible en <https://goo.gl/K9fAj7>
- [29] Helsper, E. & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 503-520. <https://doi.org/10.1080/01411920902989227>
- [30] Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *The Journal of Media Literacy*, 2(1).
- [31] Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 7(13), 13-21. Disponible en <http://goo.gl/ojvpGo>
- [32] Martínez-Pérez, J. M. (2016). El empoderamiento del alumnado desde el modelo sMOOC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 69-79. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.6>
- [33] McLuhan, M. (1964). *La Galaxia de Gutenberg*. Madrid: Aguilar.
- [34] McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- [35] Morduchowicz, R.; Marcon, A. y Camarada, P. (2006). *Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*. Madrid: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Disponible en <https://goo.gl/r6P7ve>
- [36] Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en <https://goo.gl/Kwjny1>
- [37] Pérez-Alonso, G. (2005). La socialización de la infancia en la sociedad de la información. *Revista Galega do Ensino*, 47(13), 1345-1365.
- [38] Pérez-Escoda, A. (2018). Uso de smartphones y redes sociales en alumnos/as de educación primaria. *Prisma Social*, 20, 76-91. Disponible en <https://goo.gl/w6KWAZ>

- [39] Pérez-Escoda, A.; Castro-Zubizarreta, A. & Fandos, M. (2016). Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School. *Comunicar*, 24(49), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- [40] Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende prepara para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó
- [41] Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- [42] Postman, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: FischerVerlag.
- [43] Quendler, E. & Lamb, M. (2016). Learning as a lifelong process - meeting the challenges of the changing employability landscape: competences, skills and knowledge for sustainable development. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 26(3), 273-293. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2016.078447>
- [44] Ramírez Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 29-47. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18884>
- [45] Ramírez, A.; Renés, P. y Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 44(2), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.08.002>
- [46] Rodríguez-Rosell, M. M.; Caldeiro-Pedreira, M. C. y Castro-Zubizarreta, A. (2017). Visibilización de agentes implicados en el binomio Smartphones y educación infantil. En *Actas Educación Mediática y Competencia Digital. Aportaciones. III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital* (pp. 532- 547). Segovia. Disponible en <https://goo.gl/iU3s8g>
- [47] Rodríguez-Rosell, M. M. y Melgarejo-Moreno, I. (2012). El Educomunicador: un profesional necesario en la Sociedad Multipantalla. *Sphera Pública*, 12, 143-160.
- [48] Rodríguez-Rosell, M. M.; Berlanga-Fernández, I. y Sedeño Valdellós, A. (2014). Análisis Crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 18, 703-712. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44273
- [49] Sánchez-Carrero, J. y Aguaded Gómez, J. I. (2009). Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la formación. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 39, 131-148. Disponible en <https://goo.gl/rCZeMg>
- [50] Scheuer, M. (2009). Prólogo. *Comunicar*, 16(32), 15-16. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-01-002>
- [51] Scolari, C. (2008). Hacia la hipertelevisión. Los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo. *Diálogos de la Comunicación*, 77, 1-9. Disponible en <https://goo.gl/kMPZJ8>
- [52] Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia, Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- [53] Sunkel, G. (2002). Una mirada otra. La cultura desde el consumo. En D. Mato (Comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 287-294). Venezuela: CLACSO.
- [54] UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. París: UNESCO. Disponible en <https://goo.gl/Cbr2lg>
- [55] UNESCO (2012). *Informe de 2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. París: UNESCO. Disponible en <https://goo.gl/5aEKvV>
- [56] White, D. & Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: a new typology for new engagement. *First Monday*, 16(9-5). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>

Notas

1. Cantabria, Córdoba, Granada, Huelva, La Rioja, Lugo, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia.
2. Los cuestionarios pueden consultarse en <https://goo.gl/vSDKjHy> en [https://goo.gl/1fX61f\(13/11/2014\)](https://goo.gl/1fX61f(13/11/2014)).
3. Lenguajes, tecnologías, recepción e interacción, producción y difusión, ideología y valores y finalmente, estética. Hay ligeras variaciones terminológicas en dos de las dimensiones dispuestas por Ferrés (2006) y en la que se habla de competencia en comunicación audiovisual en base a seis dimensiones: el lenguaje,

la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y valores, la recepción y audiencia y la dimensión estética.

4. Dado que la formulación de la pregunta no incluía el significado de las siglas RSS (Really Simple Syndication), cabe la duda que los encuestados no conocieran el significado de las mismas y contestaran negativamente a la cuestión del cómo por no entender realmente el significado del enunciado de la pregunta.

5. No es de extrañar este resultado, ya que coincide con el que hemos expuesto anteriormente que se refiere al grado de conocimiento sobre cómo acceder a este tipo de servicios.

Agradecimientos

Este trabajo se ha elaborado en el marco de Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), con el apoyo del Proyecto I+D+I Coordinado "Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes (smartphones y tablets): practicas innovadoras y estrategias educomunicativas en contextos múltiples" (EDU2015-64015-C3-1-R) (MINECO/FEDER), y de la "Red de Educación Mediática" del Programa Estatal de Investigación Científica-Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (EDU2016-81772-REDT), financiados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y Ministerio de Economía y Competitividad de España.

