

La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España*

Media Competence in Childhood Education. Assessment the Level of Development in Spain

Recibido: noviembre 3 de 2013 | Revisado noviembre 21 de 2014 | Aceptado febrero 5 de 2015

M. AMOR PÉREZ-RODRÍGUEZ **

Universidad de Huelva, España

ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA ***

Universidad de Córdoba, España

ROSA GARCÍA-RUIZ ****

Universidad de Cantabria, España

doi:10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei

Para citar este artículo: Pérez-Rodríguez, M., Ramírez, A., & García, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

* El estudio se enmarca en una investigación más amplia titulada «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital», desarrollada y financiada por la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03. Para más información puede consultarse: www.competenciamediatica.es/

** Profesora Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Huelva, España. Correo electrónico: amor@uhu.es

*** Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Córdoba. Correo electrónico: edlra-gaa@uco.es

**** Profesora Contratada Doctora del Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Cantabria. Correo electrónico: rosa.garcia@unican.es

RESUMEN

Este trabajo indaga en el nivel de desarrollo de la competencia mediática de los niños y niñas de segundo ciclo de infantil. Para ello se aplica un instrumento, diseñado *ad hoc*, en el marco de una investigación más amplia (todos los niveles educativos del estado español), que toma como referencia una serie de dimensiones para estimar el grado de competencia mediática. Los resultados muestran que es necesario avanzar en políticas educativas de integración de las habilidades y estrategias para esa alfabetización que resulta indispensable para una educación acorde con las necesidades de la sociedad.

Palabras clave

competencias clave; competencia mediática; competencia digital; alfabetización mediática; dimensiones; educación infantil

ABSTRACT

This work seeks to analyse the level of development of media competence from a broader perspective, including students belonging to the second cycle of childhood education. For this purpose, we have implemented an ad hoc tool in the framework of a broader study (all educational levels in Spain), using a series of references to determine the level of media competence. The results show that it is necessary to continue with educational policies of skill integration and with strategies for literacy, a necessary resource today for an education in accordance with the needs of society.

Keywords:

key competences; media competence; digital competence; media literacy; dimensions; childhood education

Los medios de comunicación suponen un agente socializador y educativo, que complementa el papel privilegiado de la familia y la escuela, con una influencia innegable en el desarrollo personal, social, moral e intelectual de los más pequeños. Desde las primeras edades están expuestos a una multiplicidad de pantallas, lenguajes y mensajes que asumen como algo propio, sin comprenderlo ni cuestionarlo en muchas ocasiones.

Por ello es preciso incorporar en el currículum escolar la 'alfabetización mediática', para la mejora de la capacidad de comprensión crítica de los mensajes procedentes de los medios de comunicación, mediados por las tecnologías, la reelaboración de sus contenidos y la posibilidad de producción y emisión de nuevos mensajes.

La educación mediática se convierte en un objetivo fundamental para organismos internacionales como la Comisión Europea (2007), o la UNESCO (2007; 2011), contemplando entre sus objetivos preferentes el desarrollo de una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación.

La educación en medios adquiere relevancia desde las ideas de Masterman (1993, pp. 275-284) quien plantea la importancia de la alfabetización audiovisual y la necesidad de que familia, profesorado y profesionales de los medios de comunicación tomen conciencia de este hecho. A finales del siglo XX, ante el avance de la tecnología digital, muchos docentes consideraron estas como una panacea para su práctica docente. Sin embargo, el carácter instrumental se potencia en detrimento de la formación, el espíritu crítico, la expresión y la creatividad, con lo que su impacto se vuelve relativo.

La alfabetización, hasta no hace mucho, se ceñía a la capacidad de leer y escribir, necesidades demandadas por la sociedad para la integración de los ciudadanos. Sin embargo hoy, en consonancia con los avances científicos y tecnológicos, las necesidades de las personas no son las mismas, en gran medida por la cantidad de información e interacciones comunicativas que se han generado.

En este contexto la alfabetización audiovisual se centra en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los medios de comunicación de masas y el lenguaje audiovisual, mientras que la

digital se ha dirigido a la capacidad de búsqueda, procesamiento, comunicación, creación y difusión de las tecnologías. En el ámbito educativo, se ha de tender a relacionar el desarrollo de estas competencias con la alfabetización clásica (lectura y escritura), la transformación cultural y la convergencia de medios (Pérez-Tornero & Martínez-Cerdá, 2011). Como señala Martín Barbero (2008),

[...] estamos ante intermedialidades que emborronan los linderos entre viejos y nuevos medios, y ante una desconcertante arquitectura de lenguajes –sonoros, orales, textuales, visuales, digitales– construida sobre interfaces entre palabras e imágenes, sonidos, colores, volúmenes, figuras, y también ritmos y tonos (p. 19).

La cultura escrita pierde su hegemonía ante el uso que los más jóvenes están haciendo de los nuevos lenguajes y escrituras.

A nivel institucional se apuesta por la necesidad de educar para una interacción crítica e inteligente con los medios que sobrepase las fronteras y que forme parte de las prioridades educativas a nivel global, desde lo que en principio fue 'educación en medios', luego 'alfabetización informativa' y 'digital', y ahora 'alfabetización mediática e informacional' (UNESCO, 2011).

Por tanto, la alfabetización necesaria hoy hay que considerarla como el desarrollo de una competencia digital y/o audiovisual que converge en lo que podría considerarse la competencia mediática (Comisión Europea, 2011, p. 14; Pérez-Rodríguez & Delgado, 2012). Se entiende esta como la capacidad de percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que se perciben de los medios de comunicación, usándolos para satisfacer las necesidades de comunicación, expresión, formación o información que puedan generarse en diversas situaciones cotidianas.

Es preciso evitar reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital en su dimensión más tecnológica e instrumental, olvidando las actitudes y los valores (Gutiérrez & Tyner, 2012; Pérez-Tornero & Tapio, 2010).

El desarrollo de la competencia mediática lleva implícito el tratamiento de una serie de dimensio-

nes establecidas a partir de diversas investigaciones y estudios (Celot & Pérez-Tornero, 2009; Ferrés, 2007; Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Tornero & Martínez-Cerdá, 2012), que hacen posible un grado de alfabetización consecuente. El estudio que se presenta parte de la estimación de seis: 1) lenguaje, 2) tecnología, 3) producción y programación, 4) ideología y valores, 5) recepción y audiencia, 6) estética (Ferrés, 2007). Estas están estrechamente interconectadas, para llegar a comprender, desde una mirada holística, lo que esta competencia implica.

El desarrollo de la competencia digital en educación infantil así como el uso de las TIC como instrumentos psicológicos potenciales, transformadores de las prácticas educativas (Bustos & Coll, 2010), posibilitan en los niños, además del manejo del ordenador u otros recursos tecnológicos –como la pizarra digital, la cámara de video o la cámara de fotos–, la elaboración de producciones en distintos soportes y formatos, el uso de diferentes formas de expresión, la búsqueda de información para satisfacer su curiosidad y su iniciación hacia la investigación a través de Internet. Junto a ello, la atención a lo lúdico, tan importante en estas primeras edades, se potencia también con los diversos recursos digitales y tecnológicos (Prensky, 2006).

La evaluación de la competencia mediática en educación infantil

En los últimos años y amparados por instituciones como la Comisión Europea (2007) y la UNESCO (1999; 2007; 2011) se han desarrollado proyectos que tratan de delimitar dimensiones, indicadores y criterios para poder evaluar y determinar los niveles o grados de competencia: Celot y Pérez-Tornero (2009), Comisión Europea (2011), Ferrés, (2007) y Ferrés y Piscitelli (2012). En el estudio de la Comisión Europea (2006) se recoge la necesidad de establecer criterios para evaluar el grado de alfabetización mediática. Un 70% de los encuestados aboga por una escala o indicadores en los que basarse. Países como Inglaterra, Grecia y Suecia destacan la importancia de contar con criterios para poder evaluar y determinar políticas de acción y de intervención en las escuelas. El informe expone que

el desarrollo de métodos para evaluar el grado de competencia mediática de los jóvenes es un aspecto clave para las escuelas. Especialmente importante, en esta línea, sería lograr una forma de valorar tanto sus posibilidades de producción como de creación con los lenguajes de los medios (Comisión Europea, 2006, p. 13).

En el caso de España, el trabajo de Ferrés (2007) que articula una propuesta de dimensiones para la evaluación de la competencia audiovisual, inicia una línea de investigación para determinar el nivel de competencia en medios de la población española, seguida por Ferrés, García-Matilla y Aguaded (2011).

La investigación y literatura generada en relación con los niños y los medios es amplia y muy heterogénea, tanto por las metodologías, los grupos de edad seleccionados –por encima de los 12/16 años–, instrumentos, tópicos, etc., con lo que no hay una línea clara de conclusiones y datos en el ámbito europeo (Comisión Europea, 2011). Quizás sea por la dificultad de diseñar instrumentos específicos, adecuar estos a las dimensiones o indicadores pensados para el resto de la población, acceder a los sujetos de la investigación, disponer de investigadores preparados para la realización de las entrevistas, etc.

Estudios como los de Mediapro (2006), Ofcom (2010), Livingstone, Haddon, Görzing y Ólafsson (2011), entre otros, analizan con distintas aproximaciones el grado de uso de los medios y tecnologías, centrándose en Internet o ampliando a otros medios, en cuanto al uso, la comprensión y las posibilidades de producción por parte de los niños, es decir, un apropiamiento crítico o lo que entendemos como la competencia mediática.

En este contexto nos planteamos la necesidad de evaluar el grado de competencia mediática en la población infantil, como parte de una investigación más amplia, como ya se ha indicado, en la que se han analizado los distintos niveles educativos. Partimos del supuesto del importante efecto que los medios y las tecnologías provocan en la infancia, momento del inicio de los usos comunicativos y de los procesos de apropiación y gestión del conocimiento, así como del escaso número de estudios

que abordan su análisis. Para ello los objetivos que se plantean son: a) determinar el grado de competencia mediática en el alumnado del último curso de educación infantil; b) establecer qué dimensiones se desarrollan en mayor medida; y c) conocer las posibles variables que pudieran incidir.

Las preguntas de investigación se enfocan en determinar si el alumnado de educación infantil en España es competente mediáticamente, en qué grado y qué dimensiones son las más desarrolladas y su relación con otras variables.

Método

La investigación sigue un diseño no experimental, correlacional y descriptivo (estudio de encuesta), según lo expuesto por Bisquerra (2004) y Martínez-González (2007), con el que se pretende conocer y explicar una realidad concreta, así como establecer ciertas generalizaciones que puedan predecir comportamientos posteriores en los participantes de la investigación.

La muestra participante se constituye por 274 alumnos de educación infantil, de diez centros educativos de diez provincias españolas. En cuanto a la edad de los participantes, 61.4% contaba con cinco años y 38.7% con seis, correspondiendo todos al último curso de la etapa. De esta muestra, 49.3% son niños y 50.7% son niñas. En lo que concierne al centro en el que están escolarizados, 35.8% son públicos, 55.1% concertados y 9.1% de carácter privado.

Instrumento

Se ha utilizado para la investigación un cuestionario, elaborado al efecto, siguiendo la relación de dimensiones establecidas como marco de referencia (Ferrés, 2007). Su validación se realizó mediante la técnica Delphi y el pilotaje del cuestionario se llevó a cabo con 122 niños del último curso de educación infantil como describen García-Ruiz, Duarte y Guerra (2014). Así, el cuestionario utilizado consta de 18 preguntas (cinco relativas a datos sociodemográficos, tres preguntas abiertas y diez preguntas cerradas de

opción múltiple) (www.uhu.es/competenciamediatica/infantil).

Tanto en la fase provisional como en la definitiva se contó con una rúbrica de evaluación, de acuerdo con unos criterios preestablecidos, que hacían referencia al grado de competencia que mostraba el alumnado, según las seis dimensiones –lenguaje; tecnología; producción y programación; ideología y valores; recepción y audiencia; y estética–. En el caso de las preguntas de opción múltiple la puntuación se otorgó de acuerdo con la categorización de respuesta en torno a una distribución porcentual (25 y 75%). El cuestionario ha arrojado un alfa de Cronbach global de 0.610 de acuerdo con la fórmula de la varianza de los ítems.

Procedimiento

La aplicación de este cuestionario tuvo lugar simultáneamente en los diez centros de las diez provincias participantes, con un margen de diferencia de quince días. Los centros educativos fueron seleccionados en función de su disponibilidad a participar en él (Tabla 3) y su titularidad (pública, concertada y privada). La cumplimentación tenía una duración media de veinticinco minutos, contando con la presencia de un adulto/entrevistador, dependiendo del alumnado, para leer los diferentes enunciados. Una vez que se aplicó el cuestionario, se procedió al vaciado de la base de datos generada, a la recategorización de las variables (transformación de puntuaciones directas en indirectas) con el programa estadístico SPSS v.18, lo que permitió realizar un análisis estadístico a través de porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión –medias y desviaciones típicas–, análisis de contingencia, pruebas de chi-cuadrado, nominal Phi y V de Cramer, así como el establecimiento de puntos de corte para determinar tres niveles de competencia mediática, entre otros.

Análisis y discusión

Los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario se valoraron en función de la asignación de puntos a las respuestas de cada ítem, teniendo

en cuenta las dimensiones consideradas de competencia mediática. Así, se estimaron valoraciones que oscilaban entre el 0 y el 3, en función de si las respuestas eran válidas (3 puntos), adecuadas en parte (entre 1 y 2 puntos) o no adecuadas (0 puntos). La suma final permitiría establecer un nivel: Excelente (entre 18 y 24 puntos); Aceptable (entre 10 y 17 puntos) y Mínimo (entre 0 y 9 puntos).

La tabla 1 muestra los porcentajes de respuesta en cada una de las preguntas.

En relación con la dimensión del *lenguaje*, que permite valorar el conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual y la capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva, se plantean (pregunta 7) una serie de expresiones: contento, triste, sorprendido y enfadado, para que relacionen con los correspondientes emoticones. En este caso, 77% de los participantes realiza con éxito la asociación, por lo que se estima su competencia en cuanto a que son capaces de interpretar y valorar diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. Saben reconocer emoticones, tan utilizados en las comunicaciones móviles y a través de Internet, y relacionarlos, esto es interpretarlos y asociarlos con la emoción que representan.

La dimensión de la *tecnología* estima el conocimiento del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual y digital

y la capacidad de uso de las mismas. Los datos recabados en las cuestiones vinculadas al manejo de aparatos tecnológicos y juegos didácticos digitales son muy elocuentes. En la pregunta diez el alumnado debía relacionar cuatro iconos con sus acciones correspondientes (stop, atrás, play y adelantar). Solo 32.8% de los participantes realizó correctamente las cuatro asociaciones. El uso de aparatos tecnológicos (pregunta trece) es importante, en 93.8% de los casos se han utilizado más de cinco de los trece presentados. Es significativo el dato del 36.5% que emplea entre diez y trece de estos productos, lo que refuerza la metáfora de los *nativos digitales*, aunque frente a ese universo mediático en el que los ordenadores, videojuegos, Internet, móviles, etc., son parte de sus vidas, puede verse una alfabetización escasa, un uso no competente. Esto es más evidente cuando se recaba información sobre el uso en el aula.

En la pregunta catorce se mostraban seis ejemplos de software educativo que posiblemente podían haber utilizado. Solo 14.2% reconoce haber hecho uso de esos programas, y 63.9% solo ha empleado uno o dos de los mismos. Finalmente, cuando se indaga sobre qué juegos se utilizan en el 'cole' 51.5% del alumnado manifiesta no jugar a nada, frente a 78.8% de los casos que sí afirma hacerlo en casa. La escuela debería atender a esas competencias, habilidades e intereses puesto que lo digital ha re-

TABLA 1. Porcentajes de las puntuaciones obtenidas en cada pregunta

Número de Pregunta	0 puntos %	1 punto%	2 puntos %	3 puntos %
6	28.5	47.8	20.1	3.6
7	0	2.6	20.4	77
8	67.2	19.7	13.1	
9	27.4	42.1	29.9	
10	18.2	9.9	39.1	32.8
11	51.5	48.5		
12	40.1	27.7	32.1	
13	0	6.2	57.3	36.5
14	28.8	63.9	21.9	14.2
15	51.5	48.5		
16	21.2	78.8		
17	0	1.5	33.6	47
18	25.9	74.1		

Fuente: elaboración propia

volucionado el ámbito educativo, aunque sin caer en dicotomías ni análisis planos (Bennet, Maton, & Kervin, 2008) sobre las habilidades de los niños y niñas, presuntos *nativos digitales*.

En cuanto a las dimensiones de: producción y programación; recepción y audiencia, se obtienen datos relativos a la capacidad de identificar los distintos públicos a los que se dirigen los medios de comunicación. En este sentido, el reconocimiento de programas destinados al público infantil o adulto resulta indispensable para valorar el grado de competencia mediática que ha de tener el alumnado de cualquier etapa educativa. El 47% de los encuestados es capaz de realizar correctamente la asociación entre imagen y público destinatario, cuando se le muestran imágenes de trece programas de televisión que ha de clasificar (mayores, niños o no lo conozco) (pregunta 17), 74.1% del alumnado reconoce que existen programas de televisión que sus padres no les dejan ver.

La capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, como representaciones de la realidad y en consecuencia, como portadores de *ideología* y de *valores*, no es una de las más desarrolladas. La pregunta seis ofrecía al alumnado la posibilidad de optar si correspondía a un niño, a una niña o a ambos, una serie de juguetes, considerando la posible manipulación o efecto en las ideas y percepciones de los niños por las imágenes que publicitan juguetes. En 3.6% de los casos el alumnado manifestaba que los objetos podían ser utilizados tanto por niños como por niñas, mientras que en torno al 75%, se muestra una tendencia sexista en la elección de los juguetes. Esto nos permite percibir un escaso nivel de competencia, en tanto que, ante la transmisión de estereotipos de género en los medios y la publicidad, los niños suelen diferenciar los juguetes según el género y escasamente optan por reconocer que ambos géneros puedan utilizar todos los juguetes.

La dimensión de la *estética*, entendida como la capacidad de disfrutar de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético, se valora en cuestiones como la octava. Tras visionar un anuncio sobre *Danet*, (www.youtube.com/watch?v=bXdB4Jil924&noredirect=1) el alumnado tenía que

seleccionar la razón por la que le gustaba el mismo. Los resultados muestran que 67.2% se mueve por motivos diferentes a aspectos mediáticos –estética de las imágenes, protagonistas, música y efectos–: “está muy rico”, “me gusta”, para emitir un juicio de valor. Solo 13.1% reconoce que “parece una película para niños”, por lo que se percibe un escaso nivel de competencia en cuanto a esta dimensión y un escaso reconocimiento del valor del lenguaje audiovisual (imágenes en movimiento, sonidos...).

Por otra parte, identificar el producto con la marca y reconocer al público al que va dirigido un anuncio muestra un nivel de competencia mediática necesario para comprender la publicidad. Así, al cuestionarse sobre qué piensa cuando ve el anuncio (pregunta nueve), el alumnado señala en un 29,9% ideas tales como que “los niños pueden cocinar solos” o que “*Danet* está muy rico”. Vinculado con lo anterior y a la vez con el lenguaje de los medios, ante dos fotografías idénticas, con un niño como protagonista (pregunta once), diferenciadas por los colores fríos o cálidos de cada una, solo 48.5% del alumnado seleccionó la imagen correcta. Debían seleccionar la que más reflejara la sensación de ‘El niño está triste’, es decir, reconocer el lenguaje del color en la fotografía para transmitir la tristeza. Cuando se les pregunta sobre los motivos que les han llevado a elegir la fotografía (pregunta doce), 67.8% no termina de dar una respuesta adecuada a dicha elección, no reconociendo los matices en las tonalidades.

Las respuestas dadas a las diferentes preguntas han arrojado una media del cuestionario de 16.69 puntos, siendo el mínimo de 9 y el máximo de 24. Por su parte, la desviación típica muestra un valor de 2.715. Asimismo en función del establecimiento de dos puntos de corte (25 y 75) se han configurado tres grupos que muestran el grado de competencia mediática que posee el alumnado participante en esta investigación. El primer grupo que tendría un nivel básico de competencia mediática, se encuentra constituido por 29.9% de los participantes, esto es aquellos que en relación con las capacidades analizadas obtienen valoraciones por debajo de nueve. El segundo grupo, con un nivel de competencia medio, está formado por 55.5% del alumnado

encuestado, que alcanza entre 10 y 17 puntos, consideración aceptable. El tercer grupo, con un nivel de competencia avanzado, lo integraría 14,6% de los casos, que han obtenido entre 18 y 24 puntos.

Para comprobar si existía una asociación entre estos tres grupos y las variables sociodemográficas se han realizado los correspondientes análisis de contingencia, pruebas de chi-cuadrado, así como la determinación de los valores de Phi y V de Cramer. En el caso de las variables independientes personales, es decir, el género y la edad, hay que destacar que no se ha apreciado

asociación entre estas y los niveles de competencia (ver tablas 2, 3 y 4). En cuanto a las variables independientes contextuales, es decir, provincia y centro educativo, sí cabría mencionar la presencia de diferencias en cuanto a la primera de las variables mencionadas.

La provincia constituye una variable condicionante en la pertenencia a uno de los tres grupos establecidos para valorar el grado de competencia mediática del alumnado. En este sentido, la tabla 2 muestra las pruebas de chi-cuadrado y la tabla 3 las medidas simétricas que justifican esta afirmación.

TABLA 2. *Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34.836	18	0.010
Razón de verosimilitudes	35.927	18	0.007
Asociación lineal por lineal	1.807	1	0.179
No. de casos válidos	274		

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Medidas simétricas*

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	0.357			0.010
	V de Cramer	0.252			0.010
	Coeficiente de contingencia	0.336			0.010
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-0.081	0.062	-1.346	0.179c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-0.082	0.062	-1.356	0.176c
No. de casos válidos		274			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Medidas simétricas de la variable edad*

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	0.126			0.363
	V de Cramer	0.089			0.363
	Coeficiente de contingencia	0.125			0.363
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-0.007	0.059	-0.118	0.906c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	0.000	0.060	-0.001	0.999c
No. de casos válidos		274			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las variables independientes contextuales, es decir, provincia y centro educativo, sí cabría mencionar la asociación entre los niveles de competencia mediática y la provincia, puesto que esta constituye una variable condicionante en la pertenencia a uno de los tres grupos establecidos para valorar el grado de competencia mediática del alumnado. En este sentido, la tabla 5 muestra las pruebas de chi-cuadrado y la tabla 6 las medidas simétricas que justifican esta afirmación.

En la tabla 7 se aprecian los porcentajes de cada nivel competencial del alumnado de cada una de las provincias participantes. Así, se observa en provincias como Lugo o Valencia que más del 50%

se sitúa en el grupo básico, mientras que casi un tercio del alumnado de las provincias de Cantabria y Granada se ubica en un nivel avanzado. Por su parte, provincias como Córdoba, Málaga, Murcia y Sevilla cuentan con un porcentaje mayor con un nivel medio de competencia mediática.

Finalmente, los resultados de la asociación entre los niveles de competencia mediática y la variable centro educativo se expresan en las tablas 8 y 9.

Conclusiones

La determinación del grado de competencia mediática en el alumnado del último curso de educación

TABLA 5. Pruebas de chi-cuadrado de la variable provincia

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34.836	18	0.010
Razón de verosimilitudes	35.927	18	0.007
Asociación lineal por lineal	1.807	1	0.179
No. de casos válidos	274		

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. Medidas simétricas de la variable provincia

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	0.357			0.010
	V de Cramer	0.252			0.010
	Coeficiente de contingencia	0.336			0.010
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-0.081	0.062	-1.346	0.179 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-0.082	0.062	-1.356	0.176 ^c
No. de casos válidos		274			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula

c. Basada en la aproximación normal.

Fuente: elaboración propia

TABLA 7. Porcentajes asignados a cada nivel competencial en función de la variable provincia

Niveles	Provincias									
	CA	CO	GR	HU	LR	LU	MA	MU	SE	VA
Básico	32	21.4	12	20	40	52	32	34.6	13.6	53.9
Medio	44	64.3	64	72	48	44	60	50	61.4	42.3
Avanzado	24	14.3	24	8	12	4	8	15.4	25	3.8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

CA= Cantabria; CO= Córdoba; GR= Granada; HU= Huelva; LR= La Rioja; LU= Lugo; MA= Málaga; MU= Murcia; SE= Sevilla y VA= Valencia.

Fuente: elaboración propia

infantil en España no puede decirse que sea excelente. El análisis llevado a cabo, con las dificultades inherentes a la población encuestada, al tipo de instrumento utilizado (Comisión Europea, 2011, p. 224) y al contexto escolar implícito muestran un panorama en el que todavía hay mucho por hacer, como en muchos otros países, pese a la creencia extendida de que los niños y niñas de entre cinco y seis años son nativos digitales. Mito que investigadores y educadores han de poner en cuestión (Cabra-Torres & Marciales-Vivas, 2009). En este sentido, somos conscientes de las mejoras que habría que acometer en el cuestionario utilizado para reportar datos más consistentes en relación con las dimensiones del *lenguaje*, *producción* y *programación*, *recepción* y *audiencia*, con cuestiones vinculadas a su experiencia más directa en relación con la comprensión crítica y la posibilidad de producción de mensajes de manera competente.

Datos como la disponibilidad y el acceso a los aparatos tecnológicos se corroboran en estudios similares (Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2005; Mediapro, 2006; Ofcom, 2010), junto a las apreciaciones del escaso conocimiento competente

de los mismos. En nuestro caso, frente al 36.5% que emplea entre diez y trece medios y tecnologías y el 93.8% que ha utilizado más de cinco de los trece, lo que da idea de esa abrumadora disponibilidad, los datos muestran que a la hora del uso solo el 32.8% de los participantes determina correctamente acciones como *stop*, *atrás*, *play* y *adelantar*, mostrando que no hay una alfabetización suficiente. En el contexto escolar se emplean menos los juegos, un 51.5%, frente al 78.8% que sí lo hace en casa, por lo que se corrobora la escasa atención a estos usos en la escuela, bien por falta de formación del profesorado o disponibilidad de medios. Esta tendencia, de mayor consumo en los hogares también se pone de manifiesto en trabajos incorporados en el Informe de la Comisión Europea (2011), o en investigaciones como las de Ofcom y Mediapro.

Consideramos que las instituciones educativas no deben permanecer al margen de estos usos de los niños y niñas, para los que los ordenadores, videojuegos Internet, móviles, etc., son parte muy importante de sus vidas. La competencia mediática debe abordarse como habilidad necesaria para el desarrollo de competencias relativas a la comuni-

TABLA 8. Pruebas de chi-cuadrado de la variable centro educativo

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.338	4	0.080
Razón de verosimilitudes	8.504	4	0.075
Asociación lineal por lineal	0.729	1	0.393
No. de casos válidos	274		

Fuente: elaboración propia

TABLA 9. Medidas simétricas de la variable centro educativo

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	0.174			0.080
	V de Cramer	0.123			0.080
	Coeficiente de contingencia	0.172			0.080
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-0.052	0.058	-0.853	0.394 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-0.066	0.058	-1.096	0.274 ^c
No. de casos válidos		274			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Fuente: elaboración propia

cación, la expresión, la gestión del conocimiento, el desarrollo del pensamiento y la participación en la sociedad. Desde muy temprana edad, los niños y niñas manifiestan una elevada exposición a los medios, y ello no debe dar por supuesta la integración educativa o su uso competente. Dotarles de las estrategias de uso crítico, creativo y productivo es una tarea que no debe obviar el ámbito educativo, máxime cuando el contacto con lo tecnológico y mediático es tan intenso y progresivamente en aumento.

Principalmente, la alfabetización en estas primeras edades debe atender al uso de los distintos códigos y lenguajes. Los datos obtenidos revelan un conocimiento básico en cuanto a íconos e imágenes, no muy elevado en cuanto al uso de los colores para transmitir y tampoco en el aspecto de la estética. Esto nos hace pensar en las posibilidades manipuladoras de la publicidad que inunda sus espacios de juego (videojuegos, televisión e Internet), si no tienen las estrategias necesarias para descifrar sus mensajes, como se evidencia en la elección claramente sexista de los juguetes.

Los resultados muestran que los niños y niñas de entre cinco y seis años tienen ciertas habilidades comunicativas, aquellas **más evidentes** en relación con el uso de los medios y tecnologías. Su uso es elevado, principalmente en el hogar, Internet, videojuegos, televisión, y móviles. Sin embargo se percibe que la escuela sigue al margen de la necesaria alfabetización en medios, pese a reconocerse como una competencia clave. Esto debería reflejarse en los enfoques didácticos y en los planes o programas. De hecho, el currículum español para la educación Infantil recomienda el trabajo con el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación para iniciar **a niñas y niños** en una utilización ajustada y creativa.

La competencia mediática es una exigencia para la adecuada formación para la ciudadanía desde el inicio de la escolarización. El desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas e instrumentales relacionadas con los lenguajes tecnológicos y mediáticos, además de las que implícitamente se pueden favorecer con un uso competente de estos, en relación con el pensamiento crítico, la responsabilidad,

la reflexión, la cooperación, la tolerancia, ha de ser un reto importante para políticos, investigadores y educadores. Martín Barbero (2008) ha señalado la gravedad de la disyuntiva:

[...] o la escuela y las políticas de fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice en nuestros países. (p.19)

Referencias

- 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://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bustos, A., & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184.
- Cabra-Torres, F., & Marciales-Vivas, G. P. (2009). Myths, Facts and Research on 'Digital Natives': A Review. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338.
- Celot, P., & Pérez-Tornero, 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*. Bruselas: European Commission. Information society and Media Directorate. General Media and Media Literacy Unit. Recuperado de: http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Comisión Europea (2006). *Report on the results of the public consultation on Media Literacy*. European Commission.
- Comisión Europea (2007). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones «Un planteamiento europeo de la alfabetización*

- mediática en el entorno digital». European Commission. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52007DC0833>
- Comisión Europea (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. European Commission. Recuperado de: www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., García-Matilla, A., & Aguaded, J. I. (2011). (Eds.). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. España: Ministerio de Educación. Disponible en: http://ntic.educacion.es/w3//competencia_mediatica/competencia_mediatica.pdf
- 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>
- García-Ruiz, R., Duarte, A., & 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. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.06>
- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización y mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-03>
- Livingsstone, S. (2005). Children's use of the Internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media Society*, 5(2), 147-166. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444803005002001>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.
- Martín Barbero, J. (2008). Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. *Comunicar*, 30, 15-20. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c30-2008-01-002>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Martínez-González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE/MEC.
- Mediappro (2006). *The Appropriation of New Media by Youth*. París: European Commission. Recuperado de: <http://mediappro.eu/publications/finalreport.pdf>
- OCDE (2005). *Definición y selección de competencias clave (De-SeCo)*. Disponible en: www.deseco.admin.ch
- Ofcom (2010). *UK children's media literacy*. Recuperado de: http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/full_report.pdf
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Tornero, J. M., & Martínez-Cerdá, J. F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/icr/n05/tornero_cerda.pdf
- Pérez-Tornero, J. M., & Tapio, V. (2010). *Media Literacy and the new humanism*. Moscow: UNESCO.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mum: I'm learning: how computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!* St. Paula: Paragon House.
- UNESCO (1999). *Conferencia «Educating for the Media and the Digital Age»*. Disponible en: <http://www.mediamanual.at/en/pdf/recommendations.pdf>
- UNESCO (2007). *Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios*. Recuperado de: www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf
- UNESCO (2011). *Declaración de Braga*. Recuperado de: <http://www.cca.eca.usp.br/noticia/756>