

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA Competencias y retos

Joan Ferrés i Prats

Doctor

Departament de Comunicació. Universitat Pompeu Fabra.
Roc Boronat 138, 08018 Barcelona (España) - Email:
joan.ferres@upf.edu

Ignacio Aguaded Gómez

Vicerrector de Tecnologías y Calidad

Universidad de Huelva. Dr. Cantero Cuadrado 6, 21071 Huelva
(España) - Email: vicerrector.tecnologias@uhu.es

Agustín García Matilla

Decano

Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunica-
ción. Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid
en Segovia. Plaza del Alto de los Leones 1, 40005 Segovia
(España) - Email: agustingmatilla@gmail.es

Palabras clave

*Educación mediática,
competencia mediática,
participación, actitud crítica,
estética, lenguajes e interacción*

Key Words

*Media literacy, media
competence, participation,
critical thinking, aesthetic
languages and interaction*

Abstract

As the European Parliament has been urging the inclusion of media literacy in the curricula, a team of Spanish researchers have worked to find out the degree of media competence of the citizens.

The results are disturbing. They highlight a great deficiency of this knowledge: of media languages, ideology and values, production distribution, reception and interaction processes, and finally, in the aesthetic dimension. Outstanding results are only found in the technological matters. A lack of understanding of the mental processes that take part in the emotional and unconscious mechanisms are also found. On the other hand, even if the level of participation in this field has been growing, it's still far from the optimum feedback required in the contemporary digital context. These findings should encourage the educational institutions to guarantee citizens an education on media competence.

Resumen

Mientras el Parlamento Europeo instaba a la incorporación de la educación mediática en los currícula, un equipo de investigadores españoles trataba de averiguar el grado de competencia mediática de la ciudadanía. Los resultados son preocupantes. Se ponen de manifiesto grandes carencias en la mayor parte de las dimensiones que componen la competencia mediática: la de los lenguajes, la de la ideología y los valores, la de los procesos de producción y difusión, la de los procesos de recepción e interacción y la dimensión estética. Sólo en las cuestiones relativas a la tecnología se obtienen unos resultados aceptables. Se detectan también carencias en la comprensión de los procesos mentales que se producen en la interacción con las pantallas, sobre todo en lo relativo a los mecanismos emocionales e inconscientes. Y se observan, en fin, unos niveles crecientes de participación, pero muy alejados todavía, en cantidad y en calidad, de las posibilidades que ofrece el nuevo entorno comunicativo. Estos resultados deberían constituir un reto para las instancias educativas, que han de comprometerse a garantizar una formación que potencie la competencia mediática de la ciudadanía.

Objetivos de la investigación

Un informe aprobado por el Parlamento Europeo a finales del 2008 planteaba la necesidad de introducir en los centros escolares una asignatura de «Educación mediática», que debería tener un carácter práctico y pluridisciplinario. En el informe, aprobado por una amplia mayoría de diputados de la Eurocámara, se indicaba que la alfabetización mediática implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes.

Se señalaba además que esta formación tiene que formar parte de los planes de estudio en todos los niveles de la educación escolar, y se subrayaba la necesidad de impulsar también la alfabetización mediática de los adultos.

A la llamada realizada por el Parlamento Europeo se han unido, durante la última década, voces tan autorizadas como las de la Comisión Europea, la Unesco o la ONU a través de la Alianza de las Civilizaciones (Aguaded, 2012: 8).

Seguramente la llamada del Parlamento Europeo se justifica por el desconcierto que ha producido en el ámbito académico durante las últimas décadas

la aparición de nuevas tecnologías y de nuevas prácticas comunicativas.

Cuando la «alfabetización audiovisual» era todavía una asignatura pendiente en la mayoría de centros educativos, la llegada de los ordenadores y de Internet supuso un desplazamiento del medio audiovisual en favor de las tecnologías digitales (...) Si rastreamos los decretos de enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria, las referencias a elementos de esta competencia en comunicación audiovisual —más allá del componente instrumental en torno a las TICs— son ciertamente escasas. (Tucho, 2008: 551-552)

Se ha centrado la atención de manera casi exclusiva en la necesidad de in-

corporar las herramientas a la práctica docente, olvidando las exigencias de lo que durante años se denominó Educación en medios, Educación para los medios, *Media Literacy*, etc. La Educación mediática que propugna el Parlamento Europeo debería cubrir este vacío.

En este contexto, se ha realizado en España un primer trabajo de investigación con el objetivo de evaluar el grado de competencia mediática de la ciudadanía y su grado de competencia en cada una de las dimensiones de la que consta la educación mediática. Esta evaluación debería ser el paso previo imprescindible para la instauración de unos programas de formación en esta materia.

Metodología

La investigación partió de un trabajo previo, realizado bajo el patrocinio del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), en el que se definía el concepto de competencia mediática a través de seis dimensiones: los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción, la ideología y los valores, y la dimensión estética. Para cada dimensión se ofrecían unos indicadores¹. En la iniciativa participaron investigadores de facultades de comunicación y

de educación de 17 universidades españolas, correspondientes a cada una de las Comunidades Autónomas del estado. Se inició el año 2007 diseñando y validando un cuestionario original. La tarea fue ardua, porque no existía en aquel momento ningún material de referencia en la literatura científica. La complejidad del tema abordado exigió, en una segunda fase, el complemento cualitativo, mediante grupos de discusión (*focus group*) y entrevistas en profundidad.

En cada Comunidad Autónoma se segmentó la muestra atendiendo tres variables: la edad (jóvenes entre 16 y 24 años, adultos entre 25 y 64 años, y personas de edad avanzada, a partir de 65 años), el género y el nivel de estudios (personas sin estudios, con estudios de primaria, con estudios de secundaria y con estudios superiores).

Para la fase cualitativa se realizaron 31 entrevistas en profundidad y 28 grupos de discusión, atendiendo el criterio de territorialidad (el conjunto de las autonomías del estado y la variable ámbito rural / ámbito urbano) y las variables de edad, género y nivel de estudios.

Para que la valoración de los resultados se hiciera con unos criterios unificados, todos los cuestionarios fueron evaluados por un único equipo, radicado en Cataluña y sometido a un entrenamiento previo.

Teniendo en cuenta que cada universidad se hacía cargo de la financiación del trabajo de campo de su Comunidad Autónoma, algunas universidades decidieron pasar entre 500 y 600 cuestionarios para poder hacer una explota-

ción de los resultados de su comunidad. De cara a la muestra general, 600 cuestionarios eran los que correspondían a las tres comunidades con el mayor índice de población (Andalucía, Cataluña y Madrid), de manera que se ponderaron los resultados obtenidos en aquellas comunidades cuyo número de cuestionarios era superior al que les correspondía.

La muestra final estuvo formada por 6,626 personas, con un porcentaje ligeramente superior de mujeres (el 54,5%) que de hombres (el 45,5%). En cuanto a la variable de la edad, el grupo con mayor representación (el 62,8%) fue el de los que tienen entre 25 y 64 años, mientras que la segunda franja con más presencia fue la de los jóvenes de entre 16 y 24 años (20,8%). Finalmente, las personas de 65 años y más representaban un 15,7%. Por último, en lo tocante al nivel de estudios, había un 3,12% de personas sin estudios, un 26,2% de personas con estudios de primaria, un 41,9% con estudios de secundaria y un 28,7% con estudios superiores.

1. La dimensión estética

En el ámbito de la estética se presentaron a los sujetos dos spots publicitarios que promocionaban automóviles y se les pidió que actuaran como si fueran

miembros de un jurado: debían elegir el mejor desde el punto de vista artístico y justificar su voto. No se valoraba la elección, sino la cantidad y la cali-

dad de las razones aducidas para justificar su voto.

Para valorar las respuestas se partió de los criterios elaborados por los responsables de las áreas de educación artística del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Se concedía la mayor puntuación (15 puntos) si el sujeto no hablaba solo del contenido del anuncio, sino de cómo estaba elaborado, recurría a adjetivos y comparaciones, hacía referencia a otras experiencias visuales, etc. Se concedían 10 puntos si el sujeto hacía referencia a alguna cualidad del anuncio, utilizaba algún adjetivo, pero no hacía comparaciones ni referencias a otras experiencias visuales. Se otorgaron 5 puntos si se justificaba pobremente la elección, se hacía referencia a alguna cualidad del anuncio y se recurría a algún adjetivo. Los 0 puntos se adjudicaban a la persona que no hablaba más que del contenido del anuncio, no recurría a ningún adjetivo, no establecía comparaciones ni hacía referencia a ninguna experiencia visual previa.

Los resultados obtenidos fueron muy negativos. El 90,2% de las personas encuestadas no alcanzó la puntuación de 7,5 sobre 15. Lo peor es que la mitad de las personas de la muestra (un 50,2%) obtuvo la calificación mínima. Y es que justificaron la calidad artísti-

ca del anuncio que seleccionaron por razones tan significativas como éstas:

- *Nos enseña mucha naturaleza.*
- *Por el paisaje que sale.*
- *Por la diversidad de los diferentes paisajes.*
- *Por lo que pasa con los dos primeros coches y el chófer de la mujer, ha sido genial, ja, ja, me ha gustado mucho.*
- *Por los efectos especiales, por el físico del chico.*
- *Me ha hecho gracia, nada más.*
- *Es el mejor que he visto en mi vida.*
- *Es muy guapo.*
- *Por la chica.*
- *Porque es más gracioso.*
- *Lo protagoniza una mujer y estéticamente es más agradable.*
- *La chica es muy guapa y está muy bien hecho.*
- *Es mucho más majo, el otro es una tontería.*
- *Por la música, el coche, el gesto del conductor y la trompada de la señora por chula.*
- *Tiene más colores.*
- *Solo hubo algunas aportaciones que conectaran con la dimensión estética del producto. Y en estos casos los sujetos no siempre pro-*

fundizaron en el tema ni fueron más allá del comentario tópico:

- *Es atractivo y tiene bastante ritmo. Su dinamismo invita a la expectación.*
- *Está mucho más trabajado: las tomas, diferentes escenarios, contrastes de luz, mucho movimiento, acción, etc.*
- *La música, el blanco y negro, la 'renderización' de la imagen, el final inesperado y el encuadre.*
- *Es muy dinámico, por lo que llama la atención. Es muy creativo. Llama la atención del público porque no sabe qué producto le están vendiendo.*
- *Es más imaginativo, original, sorprendente.*
- *Es más dinámico y más original. Los efectos especiales están más trabajados y son mejores. La idea es mejor y más moderna.*

Se pone, pues, de manifiesto la incapacidad de formular un juicio estético, de

valorar un producto audiovisual no sólo por lo que cuenta y presenta, sino por la manera como lo cuenta o lo presenta, la incapacidad, en fin, de establecer comparaciones con otras manifestaciones artísticas: pintura, literatura, música, etc. Una de las causas del bajo nivel de las respuestas puede ser la dificultad de expresar por escrito razonamientos abstractos o de elaborar argumentos en defensa de las propias opiniones.

En las entrevistas en profundidad las personas seleccionadas tuvieron que enfrentarse también al visionado de los anuncios que se utilizaron en los cuestionarios. Los resultados no hicieron más que confirmar la incapacidad de la mayoría de los ciudadanos entrevistados para valorar un mensaje audiovisual desde el punto de vista artístico. Se confirmó asimismo que existe muy poca predisposición a utilizar las nuevas herramientas y los nuevos entornos comunicativos para realizar una producción personal que sea original, creativa, innovadora.

2. La dimensión de los lenguajes

En el cuestionario había diversas preguntas que abordaban, de manera directa o indirecta, aspectos relacionados con los lenguajes. En una de ellas se presentaban ocho imágenes en las que

aparecía una misma modelo. En seis de ellas solo había variaciones en cuanto al encuadre, al color y a la profundidad de campo. En los otros dos casos había también un cambio de

angulación. Se les pedía que pusieran una cruz en el recuadro correspondiente a la imagen que se adecuara mejor al título «Está pensativa, triste, ensimismada». A continuación, tenían que justificar su elección.

Tampoco esta vez se establecía la valoración de las respuestas en base a la imagen elegida, sino a la capacidad de argumentar la elección, demostrando conocimientos en torno a los códigos del lenguaje audiovisual.

Sólo un 15,1% aprobó el ejercicio. Y el 48,1% de las personas de la muestra fueron calificadas con 0 puntos, porque no fueron capaces de aportar ningún argumento relacionado con los códigos de la comunicación audiovisual. Sirvan como muestra algunas de las justificaciones:

- *Está abstraída porque parece ausente.*
- *Porque en esta imagen parece que está triste y pensando.*
- *Con una taza de café en la mano está muy abstraída.*
- *Se ve que está sentada, con lo cual está serena. Se ve con la mirada fija y con las manos cogidas, lo cual representa que está pensativa. La sensación de tristeza la observamos en el rostro, su cara está seria y está mirando como a la nada.*
- *Parece triste, la pobre.*

- *Porque está sola.*

Se recurre a consideraciones en torno a la realidad representada, y no en cuanto a la forma de representación, sin advertir que la postura y la expresión de la modelo son prácticamente idénticas en las diversas fotografías. En otras respuestas no se hacen consideraciones sobre la modelo, pero se hacen aportaciones que no justifican nada:

- *Porque recoge los tres aspectos mencionados desde mi punto de vista.*
- *Porque creo que es la que mejor se adapta al título de pensativa, triste y abstraída, refleja esto.*
- *Porque es la que más me gusta.*
- *Es la que hace referencia al título: pensativa, triste, ensimismada.*
- *Es la que me gusta más, la que está más bien.*

Por descontado, hay justificaciones en las que se ponen de manifiesto conocimientos en relación con el uso expresivo de los recursos formales:

- *El desenfoque de lo que la rodea expresa la ausencia de estímulos externos.*
- *La perspectiva y el color dan más sensación de profundidad.*
- *Por la iluminación azul, oscura, el desenfoque que centra la mirada en*

la mujer y porque es un plano general, lo que provoca más distanciamiento.

- *Da más sensación de profundidad, haciendo que la persona parezca menos importante, exaltando la tristeza, abstracción y tal. La iluminación creo que juega un papel bastante importante.*

Mediante el cuestionario se pretendía constatar también si los sujetos de la muestra eran capaces de construir una narración visual. Se les presentaban nueve imágenes numeradas, con dos modelos en cada una de ellas, en distintas situaciones y posturas, siempre en el entorno de un restaurante. Se les pedía que elaboraran, con 6 de estas imágenes, un relato coherente y visualmente bien explicado. Tenían que partir de la imagen número 1 y debían

añadir 5 imágenes más, en un orden coherente.

El objetivo de la pregunta era detectar si las personas de la muestra sabían construir una secuencia respetando las reglas que rigen del lenguaje visual, es decir, sin cometer errores de «raccord» o saltos de eje, que provocan desconcierto en el receptor.

El resultado fue nuevamente negativo. Se puntuaba del 0 al 5. Suspendió el 93,1% de los sujetos de la muestra. Tan sólo un 1,9% fue capaz de construir una secuencia visual sin ningún error de «raccord».

Los resultados de las cuestiones relativas a los lenguajes fueron tan contundentes que no se consideró necesario profundizar en esta dimensión en la fase cualitativa de la investigación.

3. La dimensión de la ideología y de los valores

En los cuestionarios había varias preguntas abiertas, en las que se preguntaba a los sujetos, por ejemplo, qué les sugería un anuncio o qué opinión les merecía. Se daba por supuesto que si el sujeto tenía conocimientos y actitudes en torno a las dimensiones ideológica, ética o estética, sentiría la necesidad de expresarlos. Y es que los anuncios se

prestaban a suscitar reacciones al respecto. No obstante, la mayor parte de las personas de la muestra no sintieron necesidad alguna de emitir juicios de carácter ideológico o ético.

Se concedían 10 puntos si el sujeto ponía muy de manifiesto sus conocimientos y actitudes respecto a la transmisión de ideología y de valores, y

además captaba los que transmitía el anuncio. Se otorgaban 5 puntos si hacía alguna referencia a las ideas y valores que transmitía el anuncio. Y ningún punto si no hacía referencia alguna a la ideología y a los valores del anuncio.

El 93,7% de las personas de la muestra no alcanzó los 5 puntos, de manera que aprobó un porcentaje del 6,3%. He aquí una pequeña muestra del bajo nivel de algunas respuestas:

- *Que a pesar de todo hay gente tontorrón aunque sea guapa.*
- *Me parece un buen anuncio por lo que supone para la seguridad vial.*
- *Que hay que ir por el mundo tocando de pies a tierra y no es prudente embobarse por detalles de interés banal o pasajero.*
- *Me merece una valoración bastante favorable (8 sobre 10) por el hecho de articularse en torno a un hecho realmente posible.*
- *El anuncio es feo, la señorita se hace daño y nadie le ayuda, el que conduce sigue sin pararse.*
- *Es muy bonito y la chica es muy guapa.*
- *Me ha gustado el anuncio, pero creo que le faltan emociones y algún argumento, porque no refleja casi nada sobre el anuncio.*

- *Me ha gustado mucho.*
- *Porque los hombres se fijan en el coche en vez de en la chica.*
- *Es muy interesante, además la mujer está muy buena.*

Reproducimos también algunas intervenciones que de alguna manera inciden en la ideología y en los valores, aunque sin demasiada profundidad:

- *Si ha utilizado la parodia, me parece bien. Si, por contrario, ni se le ha pasado por la cabeza, se le debería dar clases de ética y moral, puesto que deja en muy mala posición a la mujer.*
- *Solo se utiliza a la mujer como reclamo sexual.*
- *Refleja una imagen sexista y anticuada, puesto que no va dirigido al sector femenino.*
- *Estoy cansada de la imagen de la mujer que se utiliza en la publicidad.*
- *Que el argumento no tiene que ser machista necesariamente y que además de la estética del coche, el anuncio debería mostrar las cualidades del mismo, no las de la señorita.*
- *Para vender un coche debería hablar más de sus características y precio, no solo de su estética.*

- *No me gusta porque no habla del coche.*

Llama la atención el hecho de que sean pocas las mujeres de la muestra que se expresan de manera crítica en relación con el uso que se hace en el anuncio de los estereotipos de género, y muchas menos aun las que hacen alguna referencia al componente sexista del anuncio.

En el ámbito de la ideología y los valores sorprende también comprobar la credibilidad que se tiende a otorgar al sentido de la vista. Se preguntaba a las personas de la muestra si estaban o no de acuerdo con el enunciado de que «cuando puedo ver la realidad porque las noticias van acompañadas de imágenes, no corro tanto riesgo de ser manipulado». Un 51,5% de los sujetos respondió afirmativamente, confirmando la creencia popular expresada como garantía de credibilidad: «Lo he visto con mis propios ojos». Este equívoco se confirmó en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad:

- *La foto te enseña algo real, mientras que lo otro es alguien que... que escribe su opinión.*
- *Sí, con imágenes la información, hasta cierto punto, es más objetiva*
- *Si todo fuera en directo... tendríamos siempre la verdad.*

- *Saldría siempre la realidad.*
- *Yo, lo que veo... es que no tiene otra vuelta de hoja: es lo que es. No hay manipulación... Estás viendo lo que es... ¡claro! ¡Está grabado!*
- *Si lo estás viendo, ni exageran ni dicen mentiras.*
- *Sí. Sí porque no te pueden engañar, por decirlo así, si tú ya ves cómo es la realidad y no se pueden ir tanto del tema.*
- *Si lo ves, es la realidad.*
- *Hoy en día con la imagen no se engaña.*
- *Te pueden decir misa, que tú miras una imagen y te quedas con la idea que has visto.*
- *Si te ponen las imágenes, eres más consciente.*
- *Si una noticia tiene imagen, es más fiable y afecta más.*

No se toman en consideración factores expresivos que inciden en la ideología de un producto como la selección interesada de una realidad en lugar de otra, la elección consciente o inconsciente de un punto de vista, las opciones relativas al tratamiento formal, etc.

Por otra parte, en las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión abundan los comentarios que ponen de manifiesto la disociación

entre pensamiento y actitud. En otras palabras, demuestran la insuficiencia del saber y del comprender, cuando no van acompañados de la actitud correspondiente:

- *A mí me gustan mucho los programas de corazón, pero sé que van a contar muchas mentiras, porque lo que mueve todo eso es el dinero, e inventan cosas unos de otros. Pero a mí me gusta escucharlos.*
- *No, los de cotilleo yo los veo, no me aportan nada, pero lo más fuerte de todo es que yo los veo.*
- *Es lo que hay. Pelean unos con otros y da gusto verlos (se ríe).*
- *Como somos consumidores parciales de la noticia, es decir, no la lees ni la escuchas en su totalidad, vamos haciendo zapping, y yo creo que al final lo que nos queda es un mensaje sesgado.*

Este último es un testimonio en el que se comprueba que el simple conocimiento crítico no garantiza un comportamiento adecuado. Se comprueba igualmente en el contraste entre el comentario que realiza una mujer cuando se le pregunta por la publicidad

en general («Me molesta mucho la publicidad que es muy muy sexista, esa sí que me molesta mucho») y su reacción cuando, minutos después, se le pide una reacción espontánea ante un anuncio marcadamente sexista:

- *En general, el anuncio... pues... querer ser así, por supuesto. Yo quiero ser así y que todo el mundo me mire, sin más... Quizá eso es algo que desearíamos cualquier mujer, el que nos admiraran.*

Sorprende, en fin, que en ocasiones ni siquiera las mujeres sean conscientes de los estereotipos de género. O, lo que es peor, que, siendo conscientes de la existencia de estos estereotipos, no parezcan importarles o molestarles.

Estos resultados ponen de relieve la necesidad imperiosa de potenciar la educación de la actitud crítica, como eje de la competencia mediática. «Tal vez resulte ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la educación mediática y de la competencia digital» (Aparici & Tyner, 2012: 33).

4. La dimensión de la recepción y de la interacción

En el cuestionario se preguntaba por el significado del término audímetro. Se podría considerar un concepto de carácter tecnológico, pero en realidad está vinculado a la recepción y a la medición de audiencias. Las respuestas fueron valoradas de 0 a 4 puntos. Los resultados siguen la dinámica habitual. Un 73,0% de las respuestas son valoradas con 0 puntos. Solo un 26,8% responde de manera totalmente satisfactoria (4 puntos) y un 0,1% de manera bastante satisfactoria (3 puntos), lo que da un total 27,0% de respuestas aprobadas.

Los errores más frecuentes tienen que ver con el uso de la raíz de la palabra (audi-) para otorgarle un significado intuitivo. He aquí algunos ejemplos:

- *Sirve para mejorar la capacidad auditiva de las personas.*
- *Mide la intensidad del sonido.*
- *Sirve para medir el nivel de audio.*
- *Mide el audio de un programa.*
- *Mide el sonido.*
- *Sirve para oír.*

Todavía en el ámbito de la recepción, se plantearon varias preguntas relacionadas con la corresponsabilidad social. Se preguntaba, por ejemplo, si hay

instituciones a las que uno se pueda quejar si le parece que un programa de televisión es inconveniente. Si la respuesta era afirmativa, se les pedía que indicaran el nombre de alguna o algunas de ellas. Finalmente, se les preguntaba si se habían dirigido alguna vez a ellas. Las opciones de respuesta eran: sí o todavía no. Se optó por esta última fórmula para facilitar la sinceridad de las respuestas, en el supuesto de que éstas tuvieran que ser negativas.

El conjunto de apartados de esta pregunta se valoraba con una puntuación que iba del 0 al 5. Se otorgaba un punto cuando la persona estaba de acuerdo en que hay instituciones a las que uno se puede quejar cuando un programa de televisión es inconveniente, pero después era incapaz de mencionar alguna y, en consecuencia, nunca se había quejado.

Un 39,1% de las personas de la muestra estaban en desacuerdo con la afirmación de que hay instituciones a las que se puedan dirigir las quejas cuando se considera que un programa de televisión es inconveniente, o respondieron que no lo sabían. Hay que añadir un 33,1% de sujetos que estaban de acuerdo en que existen instituciones a las que uno puede formular sus quejas,

pero no eran capaces de escribir ningún nombre, ni siquiera por aproximación. Hay, pues, un 72,2% de personas que ponen de manifiesto un desconocimiento casi total del hecho de que existen instituciones ante las que uno puede canalizar sus quejas en relación con los medios de masas.

Sólo un 12,4% de las personas de la muestra son capaces de precisar el nombre de alguna o de algunas de las instituciones a las que pueden dirigir las quejas. Y solo un 2,5% afirma haberlo hecho alguna vez. Una cifra muy modesta, sobre todo si se piensa que el hecho de afirmarlo no garantiza que lo hayan hecho.

No solo se detectan, pues, carencias de conocimientos, sino también, y sobre todo, de actitudes. Unas carencias que hay que considerar más graves si se observan las respuestas a las preguntas que se formulaban a continuación. En efecto, se les preguntaba si había motivos para quejarse de algunas televisiones. Y, en caso afirmativo, si las quejas serían respecto a las televisiones públicas, a las privadas o a ambas por igual.

Las respuestas no se puntuaron, porque no se consideran relevantes para

medir el grado de competencia mediática, pero la información que se puede extraer de ellas es relevante en relación con las preguntas anteriores. En efecto, un 39,8% responde que hay muchos motivos para quejarse, un 28,8% que bastantes, un 25,8% que algunos, un 3,9% que pocos y un 1,8% que ninguno. En definitiva, el 94,3% piensa que hay motivos. Y un 70,1% considera que hay muchos o bastantes. Sorprende, pues, que, habiendo motivos para la queja, ésta no se haya ejercido. Ni siquiera se hayan tomado la molestia de averiguar dónde pueden formularse las quejas.

Por otra parte, incluso en comunidades autónomas como Cataluña, en las que existe un Consejo del Audiovisual con potestad reguladora y sancionadora, hay un 71,1% de personas que desconocen la existencia de un organismo como éste. Hay que insistir, no obstante, que la carencia más grave no es la cognitiva sino la actitudinal. Si hay actitud, es fácil solucionar la carencia de conocimiento. Y en cualquier caso, lo más importante no es conocer los organismos, sino ejercer la responsabilidad social sirviéndose de ellos.

5. La dimensión de la tecnología

Es la única dimensión en la que el conjunto de las personas de la muestra, tomadas globalmente, revelan tener unos niveles mínimos de competencia. Algo que, por otra parte, se suponía de antemano.

Se pedía, por ejemplo, a las personas de la muestra que relacionaran una serie de conceptos vinculados a la tecnología (objetivo, YouTube, REC, IPOD, DVD, memoria digital, SMS) con una serie de definiciones. Se puntuaba del 0 al 4, y un 53,3% obtuvieron la máxima puntuación. Aun así, suspendió un 35,0%, y hubo un 23,1% que no obtuvo ni un solo punto.

En otro momento se presentaban en el cuestionario dos imágenes con una misma realidad representada (un paisaje rural, desértico, con una señal de tráfico en primero término), pero con variaciones formales en cuanto al tratamiento cromático y de la luz. Se preguntaba si se podía obtener la segunda imagen aplicando algún tratamiento sobre la primera imagen. Y si la respuesta era afirmativa, se preguntaba qué tipo de procedimiento se debía utilizar para lograr este efecto.

Se otorgaba un punto si la respuesta a la primera pregunta era correcta. Y, pese a la aparente obviedad de la respuesta, hubo un 12,4% de respuestas

erróneas, personas que contestaron de manera equivocada. La mayoría (87,6%) respondió adecuadamente.

A la respuesta a la segunda pregunta se le concedían entre 0 y 2 puntos. Para aprobar bastaba responder algo así como «tratado con ordenador» o «mediante un programa de ordenador». Para lograr la máxima calificación había que mencionar algún tipo de programa o de procedimiento. Pues bien, un 21,3% de las personas de la muestra obtuvo la máxima puntuación, pero hubo un 59,5% que no obtuvo ningún punto, lo que significa que ni siquiera fueron capaces de indicar que la transformación se había hecho mediante un programa informático.

Finalmente, y sin abandonar la dimensión de la tecnología, cuando se preguntó si desde un ordenador conectado a Internet se puede llamar a un teléfono fijo, hubo un 55,9% de respuestas correctas, confirmando que en las cuestiones tecnológicas es donde se obtiene un porcentaje más alto de aciertos. No obstante, conviene destacar que un 44,1% de suspensos es un porcentaje alto en cualquier proceso de evaluación.

Los resultados en las cuestiones relativas a la tecnología fueron tan claros

que se optó por no incidir en esta di-

mensión en la fase cualitativa.

6. La dimensión de la producción y de la difusión

Esta vez se pedía a los sujetos que relacionaran nombres de profesiones vinculadas a la comunicación audiovisual (productor, cámara, realizador, regidor, guionista, editor, «atrezzista») con definiciones de tareas que corresponden a algunas de estas profesiones.

Los resultados fueron muy negativos. Hubo un 73,7% de personas que no aprobaron esta pregunta, demostrando un notable desconocimiento de las funciones y de los procesos de la producción profesional.

No fueron mejor las cosas cuando la pregunta hacía referencia a la producción audiovisual de carácter personal o popular. Se les pedía que imaginaran que se querían presentar a un concurso de vídeo en el que había que explicar una historia con personajes. ¿Qué pasos deberían seguir para realizar el producto? Se pretendía detectar los conocimientos en relación con el proceso de elaboración de un producto audiovisual.

Se otorgaron 4 puntos si el sujeto señalaba las etapas por orden y usando la terminología adecuada. Se concedieron 3 puntos si se señalaban las etapas pero sin usar los términos adecuados.

Se concedió un punto si se indicaba sólo alguna etapa, olvidando las importantes. Y se les dejaba con 0 puntos si no tenían nada claros los pasos que había que seguir en el proceso de producción.

Un 76,0% de los sujetos de la muestra suspendió, y para el 65,7% el suspenso fue total, con una puntuación de 0 puntos. Resulta significativa esta muestra de respuestas:

- *Grabar el vídeo; 2) Buscar paisajes por grabar; 3) Comprobar que haya quedado bien.*
- *Presentar a los personajes; 2) Hacer una introducción al tema; 3) Continuar con el cuerpo de la historia; 4) Acabar con la resolución.*
- *Suscribirse; 2) Presentarse; 3) Explicar lo argumento; 4) Esperar que nos acepten; 5) Si me dicen que sí, contentísima.*
- *Hacer un vídeo; 2) Presentarme al concurso; 3) Esperar que me llamen; 4) Insistir.*
- *Introducción; 2) Nudo; 3) Desenlace; 4) Cuántos personajes, vestuario, etc.*
- *No tengo ni idea.*

- *Comprar una cámara; 2) Elegir personajes; 3) Grabar; 4) Ver el vídeo; 5) Colgarlo en Internet.*

Son más satisfactorios los resultados cuando los sujetos tienen que valorar las responsabilidades y las características de las televisiones públicas y de las privadas desde varios puntos de vista: han de cumplir una función de servicio público, la financiación proviene de la publicidad, los directivos están nombrados por los estamentos políticos, la financiación proviene del presupuesto público.

Un 76,5% aprueba, es decir, responde acertadamente por lo menos 4 de las 8 respuestas. Y un 13,8% del total de la muestra obtiene la máxima puntuación, lo que comporta que aciertan entre 6 y 8 respuestas.

Para concluir las aportaciones en torno a la dimensión de la producción y la difusión, conviene hacer un comentario en torno a la ambigüedad del concepto cultura de la participación. Es cierto que las nuevas tecnologías posibilitan que el ciudadano sea productor de mensajes en la misma medida en que es receptor (Jenkins, 2008; 2009). Pero no puede olvidarse que de la potencialidad al acto puede haber un abismo. Algunas intervenciones en las entrevistas y en los grupos de discusión lo demuestran:

- *Bueno, en Internet me gusta principalmente estar al día de la información deportiva, ya que la sección de deportes en televisión es demasiado corta.*
- *Internet me interesa lo mismo que la televisión, para desconectar, para entretenerme.*
- *En Youtube sólo miro. No me pasan cosas interesantes, no me pasan cosas tan divertidas para colgarlas.*
- *Yo nunca he grabado un vídeo digno de colgar. Cuando tenga uno gracioso...*

Estas últimas intervenciones no solo ponen de manifiesto el escaso nivel participativo de los entrevistados, sino también la concepción trivial con la que se aproximan al medio. Se da por supuesto que está (y ha de estar) asociado única y exclusivamente al entretenimiento.

Llaman la atención, en una línea similar, algunas respuestas a la pregunta de si utilizan o han utilizado Internet para mejorar el entorno social. Bastarán dos respuestas significativas:

- *La verdad es que jamás he pensado hacer nada que pudiese influenciar a personas a hacer algo bien.*
- *Y ahora que me han hecho la pregunta me digo: «¡Qué chunga soy, que no he hecho nada, con todo lo que yo consumo Internet!».*

Las tecnologías no garantizan, pues, por sí mismas la inclusión en una cultura participativa ni la intensidad o la calidad de esta participación. «La brecha digital no es sólo no acceder a la red, sino también no adaptarse a las modalidades participativas que se van diseñando dinámicamente en su arquitectura» (Aparici & Osuna, 2010: 308).

Nos hallamos simplemente en el umbral del aprovechamiento de las potencialidades informativas y participativas del nuevo entorno tecnológico y comunicativo. Un aprovechamiento que

sólo será posible desde un planteamiento integrador, generador de sinergias, porque es «en el diálogo entre las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias y las áreas específicas del ámbito tecnológico donde nos jugamos el futuro» (García Matilla: 2010: 164). Integración y sinergia han de contribuir a deshacer las fracturas entre el entorno académico y el entorno vital de chicos y jóvenes, «fracturas entre el espacio racional y emocional; físico y virtual; estático y dinámico» (Gabelas, 2010: 222).

Conclusiones

De los resultados presentados hasta aquí se desprende que existen graves carencias en el grado de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles. Unas carencias que, en líneas generales, no ofrecen diferencias muy significativas en función de las variables de género, de edad y de nivel de estudios. Es cierto que las carencias son menos extremas en los jóvenes y en los adultos, y mucho más acentuadas en las personas de la tercera edad, y que lo son menos entre las personas con estudios universitarios que entre las que no tienen estudios o los tienen solo de primaria. Pero, en cualquier caso, ni la edad ni el nivel de estudios garantizan la competencia.

Ya se ha indicado que sólo en las preguntas relativas a la dimensión tecnológica se obtiene una calificación suficiente. En este caso las diferencias entre las personas jóvenes y las de la tercera edad son muy acentuadas. En cuanto a las diferencias de género en las preguntas relativas a la tecnología, entre las personas de la tercera edad apenas hay diferencias (todas son igualmente incompetentes); entre las personas adultas, hay unos resultados significativamente peores entre las mujeres; y entre los jóvenes, las mujeres obtienen unos resultados ligeramente mejores.

Por otra parte, aunque la edad y los conocimientos previos suelen ser indicadores fiables del interés por las tecnologías de la información y de la comunicación, cuando existe una motivación muy intensa, ésta acaba siendo un factor más determinante que los demás. En otras palabras, la existencia de una motivación potente (vinculada, por ejemplo, a la profesión, a las aficiones o a la necesidad de conectar con familiares o amigos lejanos) es un factor clave para derrocar barreras de edad o de falta de conocimientos. Sin ir más lejos, se ha comprobado en la investigación que las personas que más utilizan la red para mejorar su entorno social son aquellas que habían adquirido un compromiso social previo y que encuentran en la tecnología una herramienta para desarrollarlo o potenciarlo.

La calidad del uso depende, pues, fundamentalmente de la sensibilidad y de las motivaciones vitales previas. De ellas depende, por otra parte, que las redes sociales sirvan para satisfacer algo más que necesidades primarias como la curiosidad, los chismes y el cotilleo.

Merece la pena destacar la incapacidad de la mayoría de ciudadanos y ciudadanas para detectar mensajes que no sean muy manifiestos, o para explicar cómo puede ejercer su influencia un

mensaje que no recurre a ningún tipo de argumento. Se demuestra un desconocimiento total de las aportaciones hechas por la neurociencia a lo largo de las últimas décadas en torno al funcionamiento del cerebro emocional.

Conviene insistir en la insuficiencia de una tendencia bastante generalizada de la educación mediática: la de polarizar todo el esfuerzo en los saberes, en la comprensión, en los conocimientos, soslayando la importancia capital de las actitudes, de lo afectivo.

Estas últimas carencias o desconocimientos no tienen tanto que ver con la configuración de los mensajes como con la configuración y el funcionamiento de nuestras mentes. En este sentido, hay que destacar la insuficiencia de una educación mediática que se centra de manera exclusiva en la comprensión de productos, olvidando la comprensión de las mentes de las personas que interaccionan con estos productos.

En síntesis, las graves carencias en contenidos relativos a los distintos ámbitos de la competencia mediática deberían llevar a los responsables del mundo educativo a potenciar la educación mediática en todos los niveles tanto de la enseñanza formal como de la no formal. «La formación de audiencias activas implica la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje

insertos en los currícula, que den protagonismo a la libre expresión de los estudiantes y a la reflexión permanente de las nuevas lógicas de la interlocución» (Orozco y García Matilla, 2012: 69). «Si el niño se forma para estar alfabetizado audiovisualmente, sabrá defenderse de aquellos mensajes que le resulten no sólo poco apropiados para su nivel de desarrollo, sino también de los que intenten fomentar contravalores,

estereotipos o falsedades» (Marta, 2008: 40).

En un entorno social mediado por las pantallas habría que capacitar a los ciudadanos y ciudadanas para que sepan interaccionar de manera madura con los mensajes ajenos y para que sean capaces de producir y de difundir mensajes que contribuyan al desarrollo personal y a la mejora del entorno social.

Referencias

Aguaded, I. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8. doi:10.3916/C38-2012-01-01.

Aparici, R. & Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (Coord.). *Educación más allá del 2000*. Barcelona: Gedisa,

Aparici, R. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 51-58. doi:10.3916/C38-2011-02-05.

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012) La competencia en educación mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. doi:10.3916/C38-2011-02-08.

Gabelas, J.A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educación 2.0. En R. Aparici (Coord.) *Educación más allá del 2000*. Barcelona: Gedisa.

García Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo

XXI. En R. Aparici (Coord.) *Educación más allá del 2000*. Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, a. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 38, 67-74. doi: 10.3916/C38-2011-02-03.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Massachusetts (USA): Massachusetts Institute of Technology.

Jenkins, H. (2008). *Convergencer Culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós.

Marta, C. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Comunicar*, 31, 35-40.

Orozco, G.; Navarro, E. & García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 38, 67-74. doi:10.3916/C38-2011-02-07.

Tucho, F. (2008). La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas. *Comunicar*, 31, 547-553. doi:10.3916/c31-2008-03-049.

Agradecimientos

Estudio aprobado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03, titulado “La

competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales”.

NOTAS

ⁱ Publicado en Ferrés, J. (2007) y actualizado posteriormente de la investigación en Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012).

Cita de este artículo

Ferrés i Prats, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012) La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14* 10(3). 23-42. doi: 10.7195/ri14.v10i3.201